

ESTUDO COMPARATIVO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE ENTRE OS FERROVIÁRIOS GAÚCHOS E PAULISTAS

Carlos Roberto da Rosa Rangel¹

Centro Universitário Franciscano – UNIFRA, Santa Maria, Brasil

RESUMO

O presente artigo analisa o ensino profissionalizante organizado para os ferroviários do estado de São Paulo e do Rio Grande do Sul, no período compreendido entre 1920 e 1940. O método empregado na análise foi o comparativo, tomando por fonte obras historiográficas e da Filosofia da Educação, assim como documentos da Cooperativa de Ferroviários do Rio Grande do Sul. Os resultados apontam para uma aproximação entre os projetos pedagógicos das escolas paulistas e a sul-rio-grandense, em relação à necessidade de modernizar o ensino em bases científicas; disciplinar corpos e mentes para o trabalho e para a plena inserção na sociedade capitalista industrial e assistir à família dos ferroviários com oportunidade de educação formal. Entretanto, a escola localizada em Santa Maria distinguiu-se das paulistas por ter um ensino nitidamente confessional, assistencial, moralizante e endógeno em relação aos ferroviários.

Palavras-chave: educação; ferroviários; trabalho.

ABSTRACT

This article analyses the professional teaching to São Paulo and Rio Grande do Sul railway employees, between 1920' and 1940' years. The methodology was the comparative approach. The sources were historical and education philosophy writings, as well as documents of Cooperativa dos Ferroviários da Viação Férrea do Rio Grande do Sul. The results reveals the approximation between paulista and sul-rio-grandenses pedagogical projects. Initially, it was necessary to modernize the teaching based on more scientifically. Secondly, it was necessary to bring under control bodies and minds, aiming the insertion in the capitalist and industrial society. Finally, it was necessary to assist the family of railway employees in order to offer the opportunity of formal education. However, the Santa Maria's school distinguish of São Paulo's schools for presenting a more confessional, assistential, moral and endogenous teaching.

Key-words: educations; railway employees; work.

INTRODUÇÃO

O propósito deste artigo é realizar uma análise comparativa entre o ensino profissionalizante desenvolvido para os ferroviários no estado de São Paulo e o empreendimento educacional realizado pela Cooperativa dos Ferroviários da Viação Férrea do Rio Grande do Sul, que foi a criação e o funcionamento da Escola de Artes e Ofícios (EAO), na cidade de Santa Maria, a partir de 1922.

¹ Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. e-mail para contato: c.rangel@terra.com.br.

No Brasil, a história de estabelecimentos dedicados a educar jovens para a vida do trabalho remonta ao período imperial, quando foram criadas as Casas de Educandos Artífices, entre 1840 e 1865, em dez províncias brasileiras. Essas casas tinham o papel de encaminhar crianças e jovens em situação de abandono para a alfabetização e conhecimentos básicos de aritmética, álgebra, escultura, desenho e geometria, além de serem preparados para um ofício como tipografia, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros.

Após esse período de aprendizado, sob forte disciplina de inspiração militar, a criança ou jovem trabalhava por mais três anos em oficinas, com o propósito de indenizar os custos da sua educação e ao mesmo tempo reservar certa quantia em dinheiro, que era entregue ao estudante quando ocorresse sua saída da casa (Novelli, 2004:2-3).

Com o advento da República, as instituições de ensino profissionalizante ganharam novo impulso, passando para a responsabilidade do Estado, como mostrou a iniciativa do governo de Nilo Peçanha que criou, em 1906, uma rede com 19 Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos Estados (Decreto n.7.566, de 23 de setembro de 1909). Na mesma perspectiva de formalização do ensino profissionalizante, o estado de São Paulo também testemunhou a fundação do Liceu de Artes e Ofícios dos Padres Salesianos (1885) e o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo (1883), iniciando um processo de articulação entre as esferas pública e privada.

Como será visto nos subtítulos seguintes, as iniciativas de ensino profissionalizante não se restringiram somente às iniciativas estatais durante os primeiros anos do Brasil República. Cooperativas, associações mutualistas e uniões de trabalhadores estruturaram atividades relacionadas à educação profissional entre os anos de 1902 e 1920, com concepções que divergiram daquelas defendidas pelo Estado e Igreja. Nessas experiências, foi possível encontrar referências ao cooperativismo de Rochdale (5º princípio dos 28 tecelões de Rochdale, relacionado à educação, capacitação e informação), bem como às idéias anarquistas, cujo embasamento teórico encontrava-se na ideologia libertária que influenciou o surgimento de duas escolas na cidade de São Paulo (Holyoake, 2000).

A primeira delas foi inaugurada em 1912, no bairro do Belenzinho e a segunda em 1918, no bairro do Brás, e ambas foram encerradas por iniciativa do governo estadual de São Paulo em 1919. As duas escolas seguiam o modelo de escola Moderna, criada em 1901 pelo educador espanhol Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909), cuja atuação centrava-se no ensino laico, na autonomia do indivíduo, na extinção do Estado, dos partidos políticos e da Igreja. As escolas eram mantidas por meio de donativos oriundos dos membros do movimento

anarquista, dos sindicatos e simpatizantes, além de ser cobrada uma taxa mensal dos alunos para o pagamento dos professores e para a compra de materiais didáticos (Mimesse, 2001).

Quando se estuda o ensino profissionalizante, deve-se ter em conta que educar para o trabalho carrega um conjunto de pressupostos de ordem moral, social, econômica e política que se articulam discursivamente no sentido de localizar o trabalhador enquanto ator social *assujeitado* às exigências do modo de produção capitalista.

Neste sentido, não é possível abordar a educação profissionalizante sem levar em conta o Estado e seu sistema de ensino, assim como as relações de produção e trabalho que delimitam esta ou aquela profissão, com seus saberes específicos e sua singular inserção no sistema produtivo. Estas foram as razões pelas quais o presente artigo destacou as iniciativas estatais, conjugadas com os interesses e orientações empresariais, no que diz respeito ao ensino profissionalizante de um grupo de trabalhadores em especial, os ferroviários.

O ensino profissionalizante entre os ferroviários paulistas

Como destaca Romeu Adriano da Silva (2004: 19), no Brasil, a educação escolar profissionalizante foi uma importante dimensão mediadora no processo de socialização da força de trabalho, na medida em que associou as demandas por mão-de-obra apta à expansão do capitalismo industrial com a imposição da disciplina aos trabalhadores.

Quando consideramos o processo de industrialização brasileiro, percebemos que a preparação da mão-de-obra para essa nova configuração das relações de trabalho e produção não necessitou superar as corporações de ofício e seus instrumentos de unidade e mobilização, mas tratou-se de adaptar, com máxima urgência, um trabalhador - que até então era valorizado essencialmente por suas condições de saúde e força física - para os novos parâmetros operacionais, trazidos com as máquinas européias e norte-americanas, que estruturaram o parque industrial brasileiro, especialmente a partir das duas primeiras décadas do século XX (Moraes, 1990).

Portanto, as propostas de ensino profissionalizante para a formação do jovem trabalhador devem ser entendidas no contexto do acirramento dos conflitos sociais, especialmente entre os anos 1917 e 1920, como uma resposta articulada entre os empresários e o Estado diante dos avanços e conquistas do movimento operário. Roberto Simonsen como industrial, historiador e político, autor de várias obras como *História econômica do Brasil* (1937) e *Evolução Industrial do Brasil* (1939), entre outras, foi o idealizador de escolas profissionalizantes como SENAI e SESI e um dos fundadores do Instituto de Organização

Racional do Trabalho (IDORT), nos primeiros anos da década de 1930. Ninguém mais autorizado do que ele para emitir “o prognóstico” necessário para o “problema da agitação proletária”, em sua obra *Trabalho Moderno*, de 1919, onde recomendou a mecanização e a racionalização do processo produtivo, com a conseqüente formação disciplinada da mão-de-obra, como a forma mais eficaz para “promover a saúde e a educação” do trabalhador sem as agitações improdutivas do movimento operário.

No Brasil, durante as duas primeiras décadas do século XX, a questão das relações de trabalho e produção passou a ocupar espaço crescente na ordem jurídica e organizacional, como se pode observar com a criação do Departamento Estadual do Trabalho em São Paulo, no ano de 1911, que se ocupava das migrações rurais, pesquisas de moradia operária, acidentes de trabalho e condições de vida dos trabalhadores; em 1919, foi criada uma Comissão de Legislação Social na Câmara dos Deputados, dando origem a Lei de Acidentes de Trabalho de 1919, reformada em 1923 (Lei Eloy Chaves, ou Decreto Legislativo nº 4.682, de 24 de janeiro de 1923). Neste ano de 1923, foi criado o Conselho Nacional do Trabalho e, em 1926, foram promulgadas as leis de férias e o código de menores (Lenharo, 1986: 31).

Essa crescente atenção estatal e empresarial com as questões do trabalho não foram, naturalmente, medidas altruístas de preocupação com as condições de vida e trabalho de uma crescente massa de trabalhadores urbanos, mas medidas que passaram necessariamente pelo processo de organização e mobilização de grupos de trabalhadores, especialmente àqueles que dispunham da necessária unidade profissional. Essa unidade profissional era facilitada quando a “identificação” do grupo dava-se pela especificidade do trabalho realizado ou da empresa na qual trabalhavam. Entre esses trabalhadores destacaram-se os ferroviários.

Evidência disso foi que a primeira legislação de previdência social (a Lei Eloy Chaves de 1923, já mencionada) foi direcionada inicialmente para a criação das caixas de aposentadorias e pensões dos ferroviários (uma para cada companhia ferroviária), as quais propiciavam os benefícios de aposentadoria por invalidez e por tempo de contribuição, pensão por morte e a assistência médica. Depois dos ferroviários, seguindo a mesma lógica de identificação do grupo de trabalhadores pelo tipo de trabalho ou pela empresa na qual trabalhavam, vieram as caixas de pensões dos marítimos, dos operadores de telégrafos, dos mineradores e muitas outras.

Máximo (1979), quando descreveu a condição social e cultural dos primeiros trabalhadores ferroviários do Rio Grande do Sul, destacou que eram milhares de homens empurrados pela mais urgente necessidade de sobrevivência, sujeitando-se ao trabalho braçal extremamente duro e que, freqüentemente, envolviam-se em brigas e bebedeiras nas quais

consumiam o pequeno salário que recebiam. Flores (2008: 42), por sua vez, destacou que, nos primeiros anos de construção das estradas de ferro no Rio Grande do Sul, o critério preponderante para a escolha dos trabalhadores era que fossem fortes e saudáveis. Contudo, à medida que as empresas ferroviárias foram se estabelecendo com suas oficinas, exigiu-se mão-de-obra capaz de atender à articulação de tarefas mais complexas, bem como à produção serial e racionalmente organizada, medidas que, simultaneamente, proporcionaram a padronização do seu comportamento laboral e deram a esses trabalhadores um status social diferenciado, pois eram os pioneiros do processo de modernização industrial.

Ao tempo que ofícios milenares como ferreiros, carpinteiros e marceneiros traziam uma tradição de trabalho artesanal, novos ofícios como eletricitista, maquinistas e operadores de telégrafo exigiam preparo técnico e formação profissional particular. Deve-se lembrar que a simples observação e reprodução das tarefas realizadas por técnicos vindos de grandes centros urbanos, ou mesmo da Europa, não era estratégia de aprendizado suficiente para dar conta da expansão da malha ferroviária e logo se sentiu a necessidade da formação profissionalizante.

Essa diferenciação técnica somou-se aos esforços dos grupos dirigentes das empresas ferroviárias em criar um quadro de funcionários capazes de corresponder às exigências do trabalho especializado nas áreas de “oficinas”, “tração” e “via permanente”, condição externa que fez Flores (2008: 43) inferir que a definição da profissão de “ferroviário” foi, em alguma medida, resultado das iniciativas das “elites ferroviárias”.

Entretanto, é importante lembrar que a profissão de uma pessoa é um importante elemento de sua identidade pessoal, de sua localização social e também da sua realização humana. Logo, a identificação de uma determinada profissão com seus saberes de ofício não pode ser buscada exclusivamente em fatores externos ao trabalhador.

Hanna Arendt (1997: 224-228), denunciou o isolamento dos homens nas relações de produção e trabalho, na medida em que a modernidade condicionou a sobrevivência orgânica do indivíduo ao *trabalho* (atividade humana necessária para a manutenção da vida e que não deixa um testemunho material) ou o alienou na *fabricação*, que teria um começo preciso e um fim determinado - um objeto durável que não é consumido imediatamente como no trabalho, mas é utilizado para fins que não são exclusivamente os da vida biológica.

Para a mesma autora, quando o trabalhador produz seu produto tendo em conta um salário apenas suficiente para a subsistência, ou quando produz coisas e serviços com os quais não consegue se identificar como “autor” perde a dimensão política da sua condição humana, pois não está integralmente exposto no espaço da aparência, agindo e falando livremente, mas alienado de si mesmo e do devir histórico.

Alain Touraine é igualmente contundente na crítica que faz aos efeitos da modernidade sobre a alienação do homem e defende o “retorno do sujeito”, o qual não se submete à civilização de consumo individual e tão pouco se realiza como ator social unicamente em projetos coletivistas. A racionalização das formas de produzir e trabalhar teria alienado o homem da sua dimensão subjetiva, tão importante para a modernidade quanto sua dimensão racional. Para Alain Touraine (2002: 249), o retorno do sujeito só é possível no interior do movimento social contra a racionalização que “conduz ao reforço da lógica de integração social, portanto a uma dominação cada vez mais completa do poder esclarecido sobre os membros da sociedade”.

Os projetos de ensino profissionalizante, no Brasil, ao longo dos anos 1910, 1920 e 1930 estavam inseridos nessa tendência alienante do ser humano e subordinados a uma lógica de racionalidade e moralidade que afastavam os trabalhadores do mundo da aparência (lugar da ação e do discurso) como também provocaram o rompimento arbitrário entre racionalização e subjetivação, industriais e assalariados, movimento capitalista e movimento operário, sem permitir a compreensão que essas dicotomias se valiam dos mesmos valores, pois:

(...) dos dois lados se encontra a crença no trabalho, no esforço, na capacidade de poupar e de fazer projetos, que os sociólogos chamam de modelo de recompensa adiada, em nome do qual operários e patrões impõe a si mesmos e a seus filhos uma educação puritana e uma moral exigente, uns porque o controle de si é indispensável para não soçobrar no alcoolismo e na miséria, outros porque é necessário para poupar e investir (Touraine, 2002: 253).

Os estados de São Paulo e do Rio de Janeiro (muito especialmente suas capitais) protagonizaram o primeiro surto industrial do Brasil. Inicialmente, o Rio de Janeiro detinha a maior concentração com 33% das indústrias em 1907, enquanto São Paulo participava com 16% e o Rio Grande do Sul com 15%. Contudo, o aprofundamento do processo de industrialização mostrou-se mais dinâmico em São Paulo, que na década de 1920 detinha 31,5% da produção total da indústria brasileira, enquanto o Rio de Janeiro passou a ter 21% (Prado Júnior, 1976).

Esse dinamismo só foi possível graças aos excedentes de capital, a inversão em tecnologia e também à atenção dedicada à formação de mão-de-obra com capacidade técnica, atenção esta evidenciada com o Decreto 2.118 de 28 de setembro de 1911, que oficializou a criação de uma Escola Profissional Feminina e outra masculina no bairro do Brás (cidade de São Paulo), e mais dois institutos no interior do Estado de São Paulo, nas cidades de Amparo, a Escola Profissional de Artes e Ofícios de Amparo, e a Escola de Artes e Ofícios de Jacareí.

É fundamental compreender esse esforço de formação dos trabalhadores dentro de uma tendência maior, que empolgava intelectuais e empresários nas três primeiras décadas do século XX. Já foi mencionado que Roberto Simonsen foi membro fundador do Instituto de Organização Racional do Trabalho e deve-se acrescentar ao seu nome o do educador Roberto Mange e o de Ramos de Azevedo - por três décadas diretor do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Uma das idéias centrais destes empreendedores do ensino profissionalizante era transformar o local de trabalho e o trabalhador, tornando-os mais produtivos segundo uma organização racional do espaço e das tarefas executadas.

Mas não bastava organizar racionalmente as rotinas do trabalho. Seguindo a tendência do *fordismo*, era importante ultrapassar os limites da fábrica ou das oficinas e desenvolver uma estrutura de serviços sociais, educacionais e de lazer que elevasse o nível do trabalhador. Conforme destaca Barbara Weinstein (2000), o termo racionalização do trabalho não se limitou à organização do ambiente de fábrica, com suas linhas de produção visando produzir mais e no menor tempo, mas trouxe para o cotidiano dos trabalhadores princípios de cientificidade que, segundo os defensores dessa tendência, seriam capazes de garantir a satisfação dos patrões, trabalhadores e consumidores.

Roberto Mange e Gaspar Júnior foram dois entusiastas desse discurso racionalista, que imaginavam poder racionalizar comportamentos sociais a partir da alteração das formas de produção e trabalho no contexto da expansão industrial brasileira. Mange foi, na década de 1920, o grande defensor da alteração do modelo de ensino profissionalizante existente até então, o qual se caracterizava por ser empírico, assistencialista, dedicado às crianças e aos jovens desamparados e normalmente conduzido por instituições religiosas.

Tratava-se da elevação qualitativa da categoria *trabalhador*, que deixava de ser o “artesão” cujo maior atributo era a força do seu braço associada à habilidade de manusear algumas ferramentas elementares - como na profissão de sapateiro, carpinteiro e ferreiro - para outra condição mais complexa, na qual a reflexão crítica e o conhecimento técnico teriam de ser utilizados diante de um aparato mecânico e tecnológico cada vez mais complexo.

Roberto Mange teve a oportunidade de concretizar suas idéias sobre a educação profissionalizante no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, alterando algumas práticas pedagógicas que visavam superar a aprendizagem empírica (observar e fazer igual ao mestre). Sua principal contribuição foi a introdução das “séries metódicas” por meio das quais o aprendiz inicia com tarefas simples e, a cada nova fase, realiza tarefas mais complexas e com maior nível de abstração. Para tornar possível esse método, era necessário associar aulas práticas e conhecimento teórico e buscar a constante motivação do aluno para o aprendizado.

Essa motivação só seria possível, segundo Lange, se o aluno tivesse o pendor para aquela profissão e essa verificação não poderia ser obtida com base em dados subjetivos, mas através de testes psicotécnicos aos quais todo o novo aluno era submetido para verificar suas aptidões (Zucchi, 2005).

Em 1924 foi criada, junto ao Liceu de Artes e Ofícios, a Escola Mecânica para os ferroviários, sob a chefia de Roberto Mange. Essa escola de formação de mão-de-obra para quatro companhias ferroviárias foi um empreendimento que associou a estrutura educacional profissionalizante com os interesses empresariais, dentro da perspectiva de racionalização do trabalho. Desta maneira, como um empreendimento educacional inspirado em propósitos racionalistas, sobressaiu-se a preocupação com o currículo que deveria ser adotado.

Deve-se lembrar que a questão do currículo, como forma de planejar de maneira científica as atividades pedagógicas, foi uma contribuição recebida, em especial, do modelo educacional norte-americano. Não é difícil compreender que uma sociedade como a norte-americana, com forte presença do capital industrial, voltada desde o fim do século XIX para a produção em larga escala, testemunha do aumento dos monopólios e do número de trabalhadores urbanos vinculados aos setores secundário e terciário da economia, estivesse preocupada com a satisfação das exigências empresariais sobre a formação de uma mão-de-obra qualificada e produtiva (Moreira; Silva, 1994).

Portando, não surpreende que a primeira inspiração do currículo da Escola Mecânica para ferroviários de São Paulo tenha sido o adotado pela *Companhia de Orleans*, observado e analisado por um engenheiro da Secretaria de Viação e Obras Públicas, da Divisão da Inspetoria de Estradas de Ferro do Estado de São Paulo, o qual redigiu um dossiê de título “Sugestão sobre a criação nas grandes estradas de ferro de um systema de educação profissional do pessoal, nos moldes do que está praticando a Companhia de Orleans (sic)” (Zucchi, 2005: 3).

Segundo o currículo adotado pelo setor educacional da empresa norte-americana, o ensino seria direcionado para jovens aprendizes entre 14 e 17 anos, que teriam de passar três anos na escola profissionalizante, tendo aulas teóricas de História, Geografia, Moral, Higiene, Física, Mecânica, Geometria, Aritmética, Desenho e Tecnologia, articuladas com aulas práticas. Além do aprendizado, os alunos tinham assistência integral de saúde e lazer, recebiam uma pequena remuneração mensal e, em contrapartida, tinham de ser aprovados em exames práticos e teóricos realizados mensalmente e, depois de concluído o curso, trabalhar por pelo menos cinco anos na Companhia.

É evidente a significativa mudança que se operava na compreensão do ensino profissionalizante, desde uma perspectiva assistencialista, empirista e dedicada a reproduzir extratos sociais minoritários, para outra, na qual se pretendia formar uma nova classe operária a partir de uma nova cultura do trabalho. Desde essa guinada teórica e metodológica, percebe-se que não bastava a destreza instrumental ou a habilidade manual, era fundamental dotar o novo operário de uma cultura geral e moralizante, capaz de fazer com que ele se adaptasse integralmente à sociedade capitalista e industrial.

Mínimizava-se, obviamente, o fato da remuneração do *trabalho* operário (aqui destacado o dos ferroviários) ser apenas o suficiente para a manutenção orgânica do trabalhador e de sua prole (futuros operários) conforme a lógica do liberalismo econômico triunfante do século XIX, assim como se ocultava a realidade alienante da *produção* nas oficinas e fábricas, duas dimensões que compeliavam os trabalhadores ao isolamento e implicavam na fragilização da dimensão política das relações de trabalho e produção econômica.

Evidente que a educação imaginada naqueles anos de 1920 por empresários e educadores empolgados pela possibilidade da plena realização humana no universo do consumo capitalista, e sempre atentos às experiências “subversivas” de movimentos que propunham a libertação proletária da exploração burguesa, não poderia incorporar reflexões como as expostas no parágrafo anterior. A razão instrumental deste modelo de educação profissionalizante para o “novo operário” teria, mesmo, de ser outra...

Essa coerência foi observada no “Plano de organização para Escola de Aprendizes Mecânicos na Companhia Paulista de Estradas de Ferro de Jundiahy”, redigido com o auxílio de Roberto Lange, no qual pretendia-se a formação de mecânicos-ajustadores, serralheiros e montadores, por meio de aulas teóricas e práticas em um curso com duração de quatro anos.

Os futuros alunos deveriam ter mais que 14 anos, não possuir doença contagiosa, prestar exame de admissão em Língua Portuguesa, Geografia e História do Brasil, Aritmética e Geometria Prática, além de serem submetidos aos testes psicotécnicos para avaliar as aptidões naturais para a carreira. O currículo privilegiou o ensino progressivo em conteúdos técnicos (predominantes nos dois últimos anos) e disciplinas mais abrangentes como “Noções de História da Civilização no Brasil”, “Geografia Política e Comercial do Brasil”, “Educação Cívica”, “Moral do Aprendiz no seu Ofício Perante a Sociedade” e “Noções de Higiene do Ofício”, mais presentes nos dois primeiros anos (Zucchi, 2005: 4).

A descrição detalhada das diferentes etapas progressivas do aprendizado, estabelecendo atividades a serem executadas e metas a serem atingidas, pretendia a racionalização do

processo educativo, onde parâmetros como ordem, método e indicadores objetivos de rendimento assegurariam o controle das atividades escolares, evitando-se que o comportamento e atitudes dos alunos divergissem dos padrões previamente definidos. Portanto, tratava-se de um empreendimento que estava muito além da simples reprodução da mão-de-obra útil a esta ou àquela empresa, mas buscava-se contribuir para a formação de valores e conseqüentes atitudes sociais.

Ainda não era a explicitação de tendências pedagógicas que teriam preponderância nas décadas seguintes como as do “escolanovismo” ou do “tecnicismo”, mas é interessante notar que tais tendências que afetariam tanto o projeto de educação patrocinado pelo Estado, algum tempo depois, já estavam fortemente representadas nas iniciativas da educação profissionalizante do Brasil, notoriamente nos centros de maior desenvolvimento industrial.

As experiências de ensino profissionalizante no estado de São Paulo, nas décadas de 1910 e 1920, serviram de base para empreendimentos similares em outros estados da federação e deram as bases sobre as quais o Estado, na crescente regulamentação do sistema de ensino nacional, a partir da década de 1930, construiu sua proposta de educação para o trabalho. A profissão de ferroviário, em especial, ganhou grande destaque como campo de experimentação e formatação de um ensino que pretendia moldar o comportamento do operário em conformidade com os princípios científicos.

A experiência ferroviária de educação profissionalizante em Santa Maria-RS

A Escola de Artes e Ofícios (EAO) fundada em 1º de maio de 1922 e mantida pela Cooperativa de Consumo dos Ferroviários da Viação Férrea do Rio Grande do Sul, sediada na cidade de Santa Maria, teve forte inspiração nas escolas de ensino técnico e profissionalizante do estado de São Paulo e essa referência foi demonstrada pela visita realizada por um representante da EAO às escolas profissionalizantes confessionais e leigas da cidade de São Paulo, no ano de 1922, com o propósito de obter uma referência prática para a nascente escola profissionalizante dos ferroviários gaúchos, assim como para trazer cópias dos seus regulamentos no sentido de serem adaptados no empreendimento de Santa Maria (Machado, 2008: 18)

Naquela oportunidade, foram visitadas várias escolas, mas duas delas receberam atenção especial: o asilo Cristóvão Colombo no bairro Ipiranga, na qual estudavam jovens desamparados nos moldes das escolas profissionalizantes existentes desde o império e já

destacadas anteriormente, e a Escola Profissional Masculina do bairro do Braz (criada em 1911).

A concepção racionalista, moralizante e higiênica observada nas escolas de São Paulo foi transferida para a experiência da EAO, mas a sua concretização sofreu alterações só compreensíveis quando se leva em conta o contexto de criação e as características peculiares da Cooperativa dos ferroviários no Rio Grande do Sul.

No “Regulamento Interno das Escolas de Artes e Ofícios da Cooperativa da Viação Férrea do Rio Grande do Sul”, de 1932, consta como objetivo destes estabelecimentos de ensino “ministrar uma sólida educação profissional, intelectual, moral e física aos alunos, de modo a torná-los aptos para a vida social.” A definição das finalidades da escola já denotam a predominância da intenção do ensino profissional, sendo colocadas, a seguir, as preocupações intelectual, moral e física. Essa hierarquia de propósitos fica ainda mais evidente na forma como foram organizados os cursos e a ênfase que foi emprestada ao aspecto predominantemente prático que deveria ter o ensino.

A escola tinha uma “seção feminina” e outra “masculina”, para alunos externos e em regime de internato. Oferecia o curso preliminar de 3 anos, preparatório de 2 anos, o técnico (profissional) de 3 anos ou o curso ginásial também de 3 anos. Para as meninas eram oferecidos o elementar e o complementar. No capítulo III do Regulamento Interno, dedicado ao ensino, existe uma grande ênfase em relação a predominância que deveriam ter as aulas práticas sobre as teóricas, de tal maneira que a teoria seria “restrita às necessidades da prática, eliminando-se as concepções puramente abstratas, sem aplicação necessária e útil (§1º, Art 7º).

Chegou-se a limitar cronologicamente o tempo máximo que se deveria dedicar à teoria, que poderia ser reduzida de 50 para 30 minutos por aula e jamais deveria ultrapassar o limite máximo de 30 horas semanais (§2º e 4º do Art 7º). Além da prática associada à teoria (mínima) no turno da manhã, na parte da tarde, entre 13:00 e 17:00h, seriam realizados os trabalhos gerais nas oficinas, ateliers e laboratórios (§3º, Art 7º).

Essa ênfase pode ser explicada com duas contextualizações. Inicialmente, havia na década de 1930 uma forte tendência contra a educação livresca, bancária e excessivamente teórica, ou seja, descolada da vida prática e cotidiana dos alunos, contra a qual um grupo de intelectuais e educadores denominados de “pioneiros” conseguiram promover um grande debate na década de 1930 (Xavier, 2002: 45-49). De outra vertente, a tradição educacional brasileira que chegava aos anos 1930 primava por escolas profissionais “para os pobres”, sem permitir acesso ao ensino superior reservado às elites, mas que atendiam às demandas

escassas cujo horizonte cultural não ultrapassava a conquista rápida de uma profissão (Romanelli, 1991: 68).

Mas deve-se ir além do contexto histórico em relação às tendências educacionais experimentadas naqueles primeiros anos da década de 1930. É importante compreender a instituição que abrigava a EAO, ou seja, a Cooperativa de Trabalhadores ferroviários do Rio Grande do Sul e também a instituição que conduzia as rotinas das escolas: os padres maristas para o segmento masculino e as irmãs franciscanas para o feminino.

A Cooperativa foi fundada em 1913 e teve três grandes áreas de atuação junto aos sócios ferroviários a) produção e venda de produtos, mediante desconto em folha e a preços menores que os praticados no mercado; b) apoio na assistência médica e na venda de medicamentos e c) apoio em educação formal aos filhos e dependentes dos sócios ferroviários. Os recursos para esse investimento provinham do fundo de beneficência, regulado nos estatutos de 1919, o qual reservava 50% do lucro líquido para os investimentos em saúde e principalmente em educação.

Deve-se ressaltar que a ligação da cooperativa com os trabalhadores da ferrovia não era a mesma que teria um sindicato, pois em momentos de conflito com a Direção da empresa, a cooperativa colocou-se ao alado dos patrões, suspendendo o crédito dos trabalhadores que aderiram à greve, a exemplo do que aconteceu com o grande movimento grevista dos ferroviários no segundo semestre de 1917.

Percebe-se nessas colocações que havia na EAO o mesmo sentido prático do ensino, coincidindo parcialmente com o que se fazia nos “Centros Ferroviários de Ensino” criados por companhias de estrada de ferro de São Paulo e descritos por Salvadori (2006). Havia na EAO, igualmente, como em outras escolas de ensino profissionalizante destinadas aos ferroviários ou aos filhos de ferroviários, a preocupação em articular a dimensão teórica com a técnica e a prática, como já foram colocados os exemplos da Escola de Ferroviários da Sorocabana (Zucchi, 2005) e a “Escola Profissional Mista Coronel Francisco Garcia” (Silva, 2004).

Mas as aproximações e semelhanças diminuem e as diferenças mostram-se mais evidentes quando procuramos na EAO a mesma preocupação de Roberto Mange com as “séries metódicas” ou com o esforço de por fim ao método empírico de “observar o mestre e reproduzir a tarefa”, ou, ainda, com a prática de realizar testes psicotécnicos para avaliar a “verdadeira vocação” dos alunos. Em todos esses aspectos havia uma grande diferença entre as escolas paulistas e a EAO da Cooperativa dos ferroviários do Rio Grande do Sul.

A começar pelo sistema de ingresso e seleção dos alunos (Capítulo IV, Art 8º ao 17º do Regulamento Interno da EAO) que não levava em conta nenhum critério “científico”, mas

quesitos de ordem social e familiar, além da filiação à cooperativa. O sistema de avaliação do aprendizado não tinha como um dos principais aspectos a progressividade e os níveis de abstração, mas a competência “nos ofícios”, os quais eram preponderantemente manuais e de origem artesanal como marceneiros, ferreiros, serralheiros. O vínculo entre a “empresa” ferroviária e os alunos (futuros profissionais) não era imediato, ou seja, não havia um contrato que determinasse a contrapartida de trabalhos junto à empresa depois de concluído o curso, a exemplo do que foi adotado na Escola Mecânica da empresa ferroviária Sorocabana, mas havia uma sinergia com a cooperativa que recebia o material produzido pelos alunos e os incorporava ao seu patrimônio.

A possibilidade de conseguir um emprego na ferrovia certamente estava presente nas expectativas dos filhos e dependentes dos ferroviários, o que conferia certo caráter endógeno ao ensino, na medida que se reproduzia, como tradição familiar, a profissão de ferroviário, aumentando as possibilidades de identificação social desta profissão. Contudo, não há registros que possibilitem avaliar em que medida essa formação de mão-de-obra correspondia à demanda da empresa ferroviária.

Há, ainda, mais um aspecto que distingue o empreendimento educacional da cooperativa dos ferroviários do Rio Grande do Sul, que foi a amplitude do seu sistema de ensino. Não apenas o ensino profissionalizante da EAO, mas também os ensinos elementar, preparatório e ginásial (todos os níveis da educação básica daquele período) eram oferecidos às famílias dos trabalhadores da ferrovia, inclusive com as classes “turmeiras”, ao longo das estradas de ferro, para os ferroviários que não tinham como matricular os filhos no ensino regular.

A presença de padres e freiras na condução destas escolas era perfeitamente coerente com o sistema de ensino estabelecido na cidade de Santa Maria, que tinha nas ordens franciscana e marista os gestores dos dois maiores estabelecimentos de ensino da cidade (Colégio Sant’Ana, franciscano e dedicado às meninas e o Colégio Santa Maria, marista e dedicado aos meninos). Também a EAO filiava-se a essa rede de ensino na medida em que tinha um estabelecimento exclusivo para as filhas e dependentes dos ferroviários, cujo nome era Escola Santa Terezinha do Menino Jesus - conduzido pelas irmãs franciscanas - e outro estabelecimento para os meninos, conduzido pelos irmãos maristas.

O aspecto confessional desses dois empreendimentos educacionais foi decisivo na diferenciação com as experiências paulistas de educação profissionalizante para ferroviários. Ainda que nestes últimos também existisse a preocupação com a formação moral e com o cuidado higiênico, nas escolas “ferroviárias” de Santa Maria essa preocupação era o centro das atenções. Uma evidência dessa perspectiva pode ser encontrada na pauta dos congressos

pedagógicos anuais que ocorreram a partir de 1932 e que envolviam os gestores e os professores das escolas mantidas pela Cooperativa.

Conforme o relatório anual da Cooperativa (1933: 62-63), ficou definido que os temas a serem debatidos pelos diretores e gestores das escolas seriam “a importância e o fim do ensino moral; organização material; didática e disciplina das escolas, assim como emulação, recompensas e castigos”. Quanto aos professores, os temas deveriam ser “missão do educador; ensino cívico; escola nova; cultura física e higiênica; leitura dos principiantes; cálculos dos principiantes; geografia; gramática; história pátria; nova ortografia e lições da bíblia”.

A organização das temáticas fala por si mesma e enfatiza o caráter moralizante, confessional e disciplinador que cercava a educação dos alunos da EAO. Igualmente, o corpo docente era objeto desse investimento da Igreja, e isso fica explícito no fato dos mencionados congressos anuais serem acompanhados de três dias de “retiros espirituais do professorado”, como objetivo despertar a reflexão acerca da “consciência da missão vocacional” do quadro de docentes das escolas da Cooperativa (Machado, 2008: 30).

Quanto a esse caráter confessional e ao fato de uma cooperativa estar à frente de um sistema de ensino com essa extensão, é necessário destacar que se tratava de uma situação divergente de duas grandes tendências que se aprofundaram a partir da década de 1930: a defesa do ensino laico e da predominância do Estado nas iniciativas educacionais.

Nesse período histórico, houve grande debate sobre o papel da educação formal como estratégia para a modernização do país e como forma de proporcionar melhores oportunidades para os setores sociais mais desfavorecidos. Entre 1932 e 1936 o ensino público no Brasil cresceu 34%, enquanto a iniciativa privada contribuiu com 19%. O nível de atuação do poder público na padronização do ensino, neste período, poder ser quantificado quando lembramos que, em 1932, 26% das escolas privadas não atendiam a padronização federal, número que caiu para 24% em 1936.

A oferta de educação formal aos filhos dos ferroviários não era uma expectativa social que se restringia ao Rio Grande do Sul ou aos trabalhadores da ferrovia do estado, mas estava sintonizada com o contexto nacional. Entre 1932 e 1936, a permanência no ensino regular aumentou com uma taxa de 53% de alunos concluintes no ensino elementar; no ensino de nível médio, o aumento foi de 61% e no de nível superior, de 57%. Para atender a essa demanda também o número de professores cresceu 27%, passando de 76.025 em 1932, para 96.161, em 1936. Também no período entre 1932 e 1936 observou-se o aumento nas matrículas de alunos em estabelecimentos escolares regulares, que partiu de 2.274.213

(quando a população nacional era de 39.152.523) para 3.064.446 (com a população nacional igual a 42.395.151), o que equivale ao contraste do crescimento vegetativo ao nível de 8% com o aumento de 35% de aumento na demanda escolar (BRASIL-INEP, 1939: 84, 119 e 121).

As experiências de modernização da educação do Distrito Federal entre 1927 e 1930, conduzidas por Fernando de Azevedo na condição de secretário da Instrução Pública (Cardoso, 2005), os congressos e a ampla divulgação de textos patrocinados pela Associação Brasileira de Educação (atuante desde 1924), culminando com marco histórico que foi o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* em 1932, toda essa mobilização e debates públicos convergiram para o projeto liberal de mudar a sociedade brasileira por meio da educação, de tal maneira que o ensino deveria ser conduzido e avaliado em bases científicas, ser essencialmente público, gratuito, leigo, integral e igual para todos. Em relação ao ensino técnico-profissional, ele deveria estar disposto no nível secundário e superior, com base na economia nacional, capaz de formar técnicos e operários em diversos níveis hierárquicos dentro da estrutura industrial.

Contudo, quando se faz o contraste entre a proposta de ensino profissional da cooperativa dos ferroviários da Viação Férrea do Rio Grande do Sul com as propostas educacionais destes intelectuais da “escola nova”, percebe-se algumas aproximações, assim como afastamentos substanciais. Já foi visto que a Escola de Artes e Ofícios masculina e feminina ministravam o ensino confessional, mas é importante destacar que havia gratuidade parcial para a maior parte dos alunos, excetuando-se os que permaneciam em regime de internato, cujos pais ou responsáveis pagavam no mínimo dez mil réis mensais ou o equivalente a 5% do seu salário (Art 49 do Regulamento Interno). Considerando que na cidade de Santa Maria as outras opções de internato (Colégio Sant’Ana e Centenário para as meninas e Colégio Santa Maria para os meninos) tinham custo superior, por não contar com o subsídio financeiro e material da Cooperativa dos Ferroviários, pode-se afirmar que havia um fim social e mesmo assistencial no ensino proporcionado às famílias dos ferroviários.

Essa oportunidade era proporcionada por uma cooperativa de consumo de um grupo de trabalhadores de uma determinada empresa estatal, mas não era uma iniciativa estatal e nem era o Estado que dirigia essa estrutura de ensino. Importante lembrar que o manifesto dos pioneiros de 1932 não excluiu a iniciativa privada ou outras instituições da oferta do ensino, apenas destacou que deveria haver um sistema padronizado e amparado pelo Estado que proporcionasse a mesma educação de qualidade para os jovens entre 7 e 15 anos,

independente de classe social ou renda financeira, de tal maneira que a capacidade de cada um fosse o fator determinante de ascensão social.

Quando se estabelece uma relação entre as experiências de ensino profissionalizante dos ferroviários de São Paulo com o que se fez entre os ferroviários do Rio Grande do Sul, dentro contexto histórico da educação brasileira dos anos 1930, percebe-se que havia uma convergência no que se refere: a) à necessidade de modernizar o ensino em bases mais racionais e mesmo científicas; b) a proporcionar um ensino que disciplinasse os corpos e as mentes no sentido de preparar os educandos, não apenas para o trabalho técnico nas empresas, mas também para a vida em sociedade; c) à mobilização de um grupo de trabalhadores diferenciados pela natureza do seu trabalho (os ofícios associados ao transporte ferroviário) que organizaram seu próprio sistema de ensino, mas sem o apelo à luta entre as classes e sim à disciplina individual e à moralidade puritana de valorização do trabalho como fator de enobrecimento humano e mobilidade social.

Já se apontou as observações de Alain Touraine (2002) sobre o efeito dos processos de modernização sobre a racionalidade e a subjetividade, tornando-as artificialmente antagônicas. Igualmente destacou-se a contribuição de Hannah Arendt (1997) quando criticou o isolamento e a alienação dos indivíduos no mundo do trabalho. A crença que a racionalização do ensino em bases científicas, concomitante com o esforço de aperfeiçoamento físico e moral do novo trabalhador seria fator eficiente para mudanças sociais, ultrapassando a luta entre as classes e a natureza política do trabalho, estava inserida no contexto das alterações profundas das relações de produção e trabalho, como reconheceram os pioneiros da educação nova em seu manifesto de 1932.

Sobre a EAO, essa tendência aprofundou-se com o caráter predominantemente assistencialista, moralizante e cívico do seu projeto pedagógico. Acrescente-se que a influência da educação tradicional, trazida do ensino confessional, favoreceu a ênfase na disciplina rígida, nas punições e nas sabatinas mensais que poderiam excluir o aluno da EAO (Art 46 e 47 do Regulamento Interno), sem esquecer os propósitos da educação ministrada às meninas que era o ensino dos labores domésticos, de pintura, religião e música, além do currículo básico do curso elementar, 4 anos, e complementar, de 3 anos (Krebs, 1996).

Deve-se reconhecer que a execução dos congressos pedagógicos anuais – os quais, segundo o estabelecido pela Direção da Cooperativa, deveriam resultar em “aulas modelos” a serem reproduzidas no ano letivo seguinte - sugeriam certa atenção para o “processo pedagógico” e para o planejamento antecipado e racional do que deveria ser feito em sala de aula. Essa iniciativa alinhava a EAO com o desejo de modernização do ensino em bases

racionais e científicas, como deixou explícito os vinte e seis signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*: “os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força reconstrutora, o axioma de que se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças” (Azevedo, et al, 1932).

Igualmente a ênfase no preparo cívico e moral dos novos trabalhadores, no sentido de fortalecer a modernização do país estava presente na EAO, que tinha instruções militares para os alunos do último ano do curso técnico ou ginásial, os quais recebiam certificado de serviço militar ao final de um ano de instruções. Também se observa em seu Regulamento Interno a recomendação de que “no decurso das lições, sempre que houver possibilidade, o professor exaltar as ações meritórias e nobres dos alunos, assim como nas vésperas dos feriados nacionais fará uma preleção sobre a data respectiva” (Art 19). Para os pioneiros da educação nova, esses valores também deveriam ser salientados, colocando no lugar do conflito entre classes sociais o ideal de nação unida e laboriosa:

A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação (Azevedo, et al, 1932).

A Escola de Artes e Ofícios foi uma referência na região central do Rio Grande do Sul e podem-se encontrar vários depoimentos sobre o impacto que sua arquitetura de inspiração francesa causava nos visitantes de Santa Maria. Sua contribuição educacional não foi pequena (ver tabela abaixo) e as famílias dos ferroviários certamente tiveram acesso a um nível de educação formal e técnica que dificilmente teriam condições econômicas de arcar.

Tabela 1 - Matrículas Anuais das Escolas de Artes e Ofícios

	1922	1923	1924	1925	1926	1927	1928	1929	1930	1931	1932	1933
Masc	118	277	294	356	260	272	331	340	354	370	479	661
Femin		121	182	202	226	232	270	302	343	376	479	597

Fonte: Flores (2008: 338)

Entretanto, a EAO nunca chegou a desenvolver um projeto pedagógico voltado para a *compreensão crítica do trabalho* entre os ferroviários, ou seja, tratava-se de um

empreendimento de dimensão surpreendente pelos custos operacionais e financeiros e pelos resultados alcançados em benefício da escolarização e da formação técnica dos filhos e filhas de ferroviários, mas não favoreceu aquilo que Alain Touraine denominou de “o retorno do sujeito” e tão pouco favoreceu, como meta desejada e buscada, a “ação” do trabalhador como ator social politicamente localizado na sociedade capitalista industrial.

Considerações finais

Talvez não seja justo ou correto esperar que uma escola tivesse um projeto pedagógico que ultrapassasse os valores e localização social da sua organização mantenedora ou que fosse capaz de criar uma mobilização social que iria além das expectativas historicamente constituídas no grupo social para o qual ela era direcionada.

Justamente quando ocorreu o processo de redemocratização, após o fim do Estado Novo, na segunda metade da década de 1940, a Cooperativa dos Ferroviários da Viação Férrea do Rio Grande do Sul começou a mostrar sinais de exaustão financeira e estrutural que só se agravariam com o tempo, na medida em que, progressivamente, o transporte ferroviário foi cedendo lugar para os investimentos no setor rodoviário.

A partir de 1942, o governo do Rio Grande do Sul passou a investir mais na educação básica e a Escola Santa Terezinha encerrou suas atividades no ano seguinte, passando o prédio a ser alugado pelo governo estadual. No seu período de funcionamento, 11.297 alunas tiveram acesso à educação formal, em uma sociedade onde a mulher tinha poucas oportunidades de escolarização.

Entre 1925 e 1962, o segmento masculino dessa escola profissionalizante formou 14.794 alunos, alguns dos quais se tornaram funcionários do quadro da Viação Férrea estadual e muitos outros “técnicos” atuaram como mão-de-obra especializada na indústria moveleira e na metal-mecânica, as quais impulsionaram o surto industrial no Rio Grande do Sul nas décadas de 1940 e 1950 (Flores, 2007: 344).

Ao final dos anos 1950 e na década seguinte, a Cooperativa experimentou sua derrocada e com ela veio a falência do seu sistema de ensino. Essa trajetória de grande esforço e superação das dificuldades, por parte de uma entidade privada em benefício da alfabetização, escolarização e preparo profissional por meio do ensino profissionalizante, não esteve descolada do seu contexto histórico e social.

Assim como os empreendimentos educacionais voltados para os ferroviários no estado de São Paulo estiveram sintonizados com as demandas das empresas ferroviárias e com o

projeto de modernização da sociedade por meio da modernização e racionalização da escola, também no Rio Grande do Sul houve o esforço de atualizar as técnicas de ensino e criar maiores oportunidades de inserção social para jovens mais habilitados para o mundo do trabalho em franca transformação.

Contudo, deve-se lembrar que a organização mantenedora da EAO era uma cooperativa de trabalhadores de uma empresa estatal e que a condução do seu ensino estava sob a responsabilidade de instituições confessionais, sem esquecer que havia diferentes níveis de industrialização que separavam o estado de São Paulo do Rio Grande do Sul (ainda que fossem o 1º e o 2º estados mais industrializados do país, respectivamente).

Esses fatores, quando articulados, conferiram a EAO um caráter mais assistencialista, confessional, moralizante e endógeno, quando comparada com as experiências paulistas. De qualquer maneira, permaneceu sua contribuição como elemento aglutinador e identificador de um grupo de trabalhadores que compartilharam a sua identidade de ferroviários com a identidade local de Santa Maria, que por muitos anos foi conhecida como a cidade ferroviária do Rio Grande do Sul.

Documentação consultada

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *O Ensino no Brasil no quinquênio 1932-1936*. Rio de Janeiro: INEP, Serviço Gráfico do MEC, 1939.

COOPERATIVA DOS FERROVIÁRIOS DA VIAÇÃO FÉRREA DO RIO GRANDE DO SUL. Diretoria. Santa Maria. “Regulamento Interno das Escolas de Artes e Ofícios da Cooperativa dos Ferroviários da Viação Férrea do Rio Grande do Sul”, 1932.

COOPERATIVA DOS FERROVIÁRIOS DA VIAÇÃO FÉRREA DO RIO GRANDE DO SUL. *Relatório – Exercício de 1932*. Diretoria. Santa Maria. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1933.

Referências bibliográficas

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

AZEVEDO, Fernando, et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - 1932**. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>, acessado em 31 de julho de 2008.

CARDOSO, Teresa Fachada Levy. A reforma do ensino profissional, de Fernando de Azevedo, na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.5, n.14, 2005, jan./abr. pp.79-92.

FLORES, João Rodolpho Amaral. **Os trabalhadores da V.F.R.G.S. – Profissão, mutualismo, cooperativismo**. Santa Maria: Pallotti, 2008.

HOLYOAKE, George Jacob. **Os 28 tecelões de Rochdale**. Porto Alegre: WS Editor, 2000.

KREBS, Ana Eliza Garcia. **História e vivência em uma escola feminina: a Escola de Artes e Ofícios Santa Terezinha do Menino Jesus (1921-1942)**. Santa Maria, 1996, Monografia de Final de Graduação (Graduação em História) – FAFRA.

LENHARO, Alcir. **Sacralização da política**. Campinas: Papirus, 1986.

MACHADO, Jair Augusto de Oliveira. **O cooperativismo ferroviário e o ensino profissionalizante em Santa Maria (1922-1942)**. Santa Maria, 2008, Monografia de Final de Graduação (Graduação em História) – UNIFRA.

MÁXIMO, Urbano. **Irmão Estanislau José – apóstolo dos ferroviários**. Porto Alegre: EPECÊ, 1979.

MIMESSE, Eliane. **A educação e os Imigrantes Italianos: da escola de primeiras letras ao grupo escolar**. São Caetano do Sul: Fundação Pró-Memória, 2001.

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

MOREIRA, Antonio Flávio B. ; SILVA, Tomaz T. da. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução**. São Paulo: Cortez, 1994.

NOVELLI, G. Ensino profissionalizante na cidade de São Paulo: um estudo sobre o currículo da Escola Profissional Feminina nas décadas de 1910, 1920 e 1930. *In: anais da 27a. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, ANPED, Caxambu, 2004, disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt09/t0910.pdf>, acessado em 12 novembro de 2008.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1976.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **A história da educação no Brasil (1930-1973)**. 14 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

SALVADORI, M. A. B. . Educação, trabalho e juventude: Os Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional e o perfil do jovem ferroviário. **Histórica - Revista On Line do Arquivo Público do Estado de São Paulo**, São Paulo, v. 11, 2006, pp. 1-10.

SILVA, Romeu Adriano da. **Escola Profissional Mixta Cel. Francisco Garcia**. Campinas, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação (1932)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

ZUCCHI, Bianca Barbagallo. A criação da Escola de ferroviários da Companhia Sorocabana. **História, Revista On Line do Arquivo Público de São Paulo**, n.4, agosto de 2005, disponível em <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/educacao04/materia02/>, acessado em 27 de julho de 2008.

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Rua Olavo Bilac, n. 409, Centro, Santa Maria-RS, CEP 97015-440.

e-mail : c.rangel@terra.com.br

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.