

LUNARDI MARQUES, Sandra Machado (Enero/Julio 2011). O 'slöjd paulista' e a formação de "operários completos (1911 – 1934). *Edusk – Revista Monográfica de Educación Skepsis*, n. 2 – Formación Profesional. Vol. III. La formación profesional desde casos y contextos determinados. São Paulo: skepsis.org. pp. 1629-1680

url: < <http://www.editorialskepsis.org/site/edusk> > [ISSN 2177-9163]

---

## RESUMO

A finalidade do artigo é contribuir para uma revisão da historiografia do ensino profissional público do Estado de São Paulo, no período de 1911 à 1934, a partir da história da Escola Profissional Masculina da capital, e de sua concepção de ensino, denominada 'slöjd paulista'.

**PALAVRAS-CHAVES:** 'slöjd paulista', revisão historiográfica, ensino profissional, regeneração, nacionalização, qualificação, trabalhador.

---

## ABSTRACT

The purpose of this article is to contribute for a revision of the historiography of professional schools at the State of São Paulo, during the period comprised by 1911 to 1934, upon the history of the Escola Profissional Masculina at São Paulo, and from your conception of education named 'slöjd paulista'.

**KEYWORDS:** 'paulista slöjd', historiography revision, technical institute, regeneration, nationalization, qualification, worker.

## **O ‘SLÖJD PAULISTA’ E A FORMAÇÃO DE “OPERÁRIOS COMPLETOS” (1911 – 1934)**

### **THE ‘PAULISTA SLÖJD’ AND THE FORMATION OF THE “OPERÁRIOS COMPLETOS” (1911 – 1934)**

Sandra Machado Lunardi Marques<sup>1</sup>

#### **A FORÇA DA PERIODIZAÇÃO HISTORIOGRÁFICA ESTABELECIDADA POR FERNANDO DE AZEVEDO<sup>2</sup> E PELA SUPERINTENDÊNCIA DO ENSINO PROFISSIONAL NO INÍCIO DO SÉCULO XX**

*O velho relógio da educação emperrado e dissonante (...) anda com atraso de meio século, marcando as primeiras horas do crepúsculo matinal, sonolento e sombrio... Se é certo que não*

---

<sup>1</sup> Pedagoga, pela Faculdade de Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Rio Claro, Mestra em Filosofia da Educação e Doutora em Educação: História, Política e Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Br), professora assistente doutor de disciplinas de formação de professores nos cursos de Filosofia, Letras e Pedagogia, pesquisadora do grupo “Formação de professores e cotidiano escolar”, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Email: lunar5@ig.com.br

<sup>2</sup> Fernando de Azevedo foi o terceiro filho de um industrial mineiro, nascido em São Gonçalo de Sapucaí, há 2 de abril de 1894. Formou-se em Direito no Seminário dos Jesuítas e iniciou como jornalista em 1926, escrevendo ensaios. Foi professor de Latim e de Psicologia, em Belo Horizonte; Diretor-Geral da Instrução Pública, no Distrito Federal (1927 – 1930). Diretor Geral de Instrução Pública de São Paulo, em 1933, posteriormente em 1945, e em 1961. Organizou e dirigiu duas importantes iniciativas editoriais – a “Biblioteca Pedagógica Brasileira”, e a coleção “Brasiliana”, além de autor de vários clássicos da educação nacional, dentre eles, “A cultura brasileira”, composto por três tomos (Os fatores da cultura, A cultura, e A transmissão da cultura). (Cf. MICELLI, 1979, p. XXIX – XXXI).

*param, continuam com enorme atraso. A julgar pela hora que marca, apenas raiou para nós a madrugada.*<sup>3</sup>

A nostálgica metáfora extraída do *Inquérito sobre o ensino público paulista*, realizado por Azevedo em 1926, a pedido do diretor do jornal O Estado de S. Paulo, antecipa críticas bem mais incisivas que o mero atraso, emperramento e dissonância da educação pública e de seu ensino profissional em especial.

Instrumento político dos “liberais reformadores”, grupo que se pretendia a elite intelectual da nação, ao qual Azevedo se alinhava, o inquérito representou no plano pedagógico uma correlação de forças com o Partido Republicano Paulista (PRP), da oligarquia local.

O autor é tratado neste artigo como “sujeito coletivo” que via carreira eclesiástica, acadêmica e jornalística, acumulou capital cultural que lhe permitiu ocupar cargos de prestígio nacional. Interagindo com outros intelectuais, empresários e técnicos em instituições elaboradoras de projetos político-culturais condizentes aos interesses do industrialismo paulista, eles participaram da modernização autoritária do país.<sup>4</sup>

Formalmente o inquérito ouviu representantes do ensino primário, normal, técnico-profissional, secundário e superior. Mas uma das estratégias dessa disputa ideológica pode ser constatada ao se verificar quem foi ouvido e ignorado sobre o ensino técnico-

---

<sup>3</sup> AZEVEDO, Fernando de (1957): *Ensino técnico e profissional. A educação na encruzilhada: problemas e discussões*. 3 ed. Melhoramentos: São Paulo, p. 23

<sup>4</sup> GANDINI, Raquel (1995): *Intelectuais, estado e educação. Revist Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1944 – 1952*, São Paulo, UNICAMP, 1995. p. 12

profissional paulista. Tal análise encontra-se no CapítuloII: Crítica das representações historiográficas sobre o ensino profissional estadual<sup>5</sup>, bem como em comunicação apresentada no “ Seminário de Pesquisas sobre o Ensino Profissional”, realizado na PUCSP.<sup>6</sup>

Foram entrevistados Paulo Pestana (Secretário da Agricultura e jornalista), Navarro de Andrade (Chefe do Serviço Florestal da Companhia Paulista de Estradas de Ferro e eucaliptólogo), J. Melo Moraes (prof. De Química Agrícola, na Escola de Agronomia “Luiz de Queiroz”, de Piracicaba, e químico agrícola), Roberto Mange (engenheiro mecânico, professor e diretor da Escola Profissional de Mecânica, anexa ao Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo), Teodoro Braga (professor, pintor, artista-industrial e ex-diretor do ensino-profissional estadual) e Paim Vieira (pintor e decorador).

Não foram consultados Aprigio Gonzaga, Miguel Carneiro, Horácio da Silveira e João Rodrigues, responsáveis pela concepção e introdução das escolas profissionais no Estado de São Paulo em 1911.

A composição escolhida era francamente pró-organização racional do trabalho, sendo Mange sua expressão máxima. Pioneiro desde 1923 em utilizar *exclusivamente* as “séries metódicas” do engenheiro russo Victor Della Vos, no Curso de Mecânica Aplicada anexo ao Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, Mange atendia solicitação da Estrada de Ferro Sorocabana. Até então, as “séries metódicas” eram empregadas nas escolas profissionais estaduais

---

<sup>5</sup> LUNARDI MARQUES, Sandra Machado (2003): *Escola Profissional Masculina da Capital (São Paulo): um estudo sobre o “sloyd” educacional (1911 – 1934)*. Doutorado em Educação. Programa Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. pp. 19-67

<sup>6</sup> LUNARDI MARQUES, Sandra Machado (11/7/2007): A historiografia, o inquérito de 1926 e a mudança de concepção do ensino profissional. *Seminário de pesquisa sobre o ensino profissional*.

após o primeiro ano de **slöjd**, combinadas a outros sistemas de desenho como o Eddy e o Tadd; informação omitida tanto pelos ouvidos pelo inquérito quanto pelas publicações da Superintendência.

Os interesses do complexo ferroviário (Companhia Paulista de Estradas de Ferro, Estrada de Ferro Sorocabana, Estrada de Ferro Mogiana e São Paulo Railway) também estavam representados no inquérito por Navarro de Andrade, que à época era chefe do Serviço Florestal da Cia Paulista, portanto homem suficientemente informado quanto aos problemas enfrentados pelas ferrovias nacionais: – máquinas e equipamentos ingleses, mão-de-obra operadora e de manutenção, inglesa, ou brasileira treinada na Inglaterra; multiplicidade de tarefas e funções, diversidade de estágio tecnológico, alta rotatividade de funcionários, problemas com armazenamento de cargas, etc.<sup>7</sup>

E, como ignorar que o próprio Azevedo era profundo estudioso do papel desbravador das ferrovias paulistas no desenvolvimento do interior do estado. Seu livro *Um trem corre para oeste* (1950) é testemunho inegável do conhecimento acumulado sobre o assunto, por partilhar de um grupo do qual faziam parte Roberto Mange, Lourenço Filho, Basilides Godoy, Aldo Mário de Azevedo, Roberto Simonsen, Paula Souza, Armando Salles de Oliveira, Gastão Vidigal, José Ermínio de Moraes, Noemy da Silveira, nomes que contribuíram para a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho

---

<sup>7</sup> GARÁ CAETANO, Coraly; CAIRA GITAHY, Maria Lúcia; ROSA RIBEIRO, Maria Alice (1986): *Trabalhadores urbanos e ensino profissional*. UNICAMP: Campinas.

(IDORT), em junho de 1931, com a finalidade de buscar soluções técnicas para problemas sociais.<sup>8</sup>

Tão importante quanto o setor ferroviário era a indústria química (agrícola, alimentícia, farmacêutica, de bebidas, de produtos de higiene, beleza, limpeza, etc.) representada por J. Melo Morais e Paulo Pestana, cujas críticas incidiam contra a ineficiência das escolas profissionais agrícolas e a necessidade de industrialização da agricultura.

Teodoro Braga, na condição de ex-diretor de ensino profissional estadual, de certa forma legitimou o critério formal de escolha dos participantes (três sobre o ensino agrícola e três sobre o técnico-profissional), e junto com Paim Vieira deu argumentos para construir a imagem do velho, dispendioso e ineficiente ensino profissional público.

Em suma, inquérito sobre o ensino paulista teve o efeito de desqualificar a formação vigente, difundir o ensino técnico-profissional e produzir uma racionalização implacável entre iniciativa federal e estadual.<sup>9</sup>

O prestígio dos inquiridos forneceu argumentos para que Azevedo falasse através deles, tornando a crítica às escolas profissionais públicas muito mais contundente.<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> ANTONIETA ANTONACCI, Maria (1993): *A vitória da razão (?) O IDORT e a sociedade paulista*. Marco Zero/ MCT/CNPq: São Paulo, p. 113

<sup>9</sup> Id., LUNARDI MARQUES, 2003, p. 38

<sup>10</sup> Bis id., p. 38

O caráter indutivo das questões formuladas; a “neutralidade” escamoteada e a organização didática e capciosa das perguntas tornaram a análise do autor tendenciosa.

Ela se compõe de: “abrindo o inquérito”, análise dos conteúdos de cada entrevistado, “as conclusões do nosso inquérito”, e “ainda as conclusões do nosso inquérito”.

A pretexto de uma pequena introdução ao inquérito, Azevedo antecipou que as escolas profissionais eram vítimas de uma legislação “inepta e confusa”, não apresentavam uma “classificação de ofícios correlatos em séries ou secções”, não propiciavam orientação profissional aos alunos e delegavam o magistério a mestres e oficiais, sem que ambos possuíssem uma “formação científica”, o que a seu ver constituía uma “leviandade”.

Quanto aos inquiridos por Azevedo, a autora selecionou algumas avaliações: “são mais oficinas infantis do que escolas técnicas, onde alunos recebem ensino prático de professores sem preparo científico” (Paulo Pestana, a arquitetura europeia da Escola Agrícola “Luiz de Queiroz” (Piracicaba) contrasta com a falta de bibliotecas e revistas especializadas, e com o uso de práticas quinhentistas que passam de pai para filho na lavoura (Navarro de Andrade); são “bombas de sucção que esgotam o erário público”, “bibelôs de luxo” (J. Melo de Moraes); “escolas para o mero aprendizado do ofício” (Roberto Mange); “sem unidade e sem orientação, não é mais do que duplo e inútil dispêndio de dinheiro e esforços” (Teodoro Braga).<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Id., pp. 37-40

A sequência de críticas distribuídas entre os tópicos “as conclusões de nosso inquérito” e “ainda as conclusões de nosso inquérito” opõem o “aprendizado do ofício” ao “ensino técnico moderno” decretando literalmente a falência da formação ministrada pelo ensino público de então.

A análise convincente de Azevedo estabeleceu a sua época um consenso favorável ao ensino profissional fundamentado na racionalidade técnica, mas ela não se impôs por si.

A penetração das iniciativas de organização racional do trabalho já estava em prática desde 1918, quando o engenheiro Roberto Simonsen, da Companhia Construtora de Santos empregou princípios tayloristas na construção de quartéis, colocando em questão ‘ a relação entre ordem da produção e produção da ordem’. Em 1923, o engenheiro suíço Robert Mange, diretor da Escola Politécnica de São Paulo, utilizou métodos de organização racional do trabalho no Curso de Mecânica Aplicada, dado nas oficinas do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, uma instituição privada. Além das duas iniciativas, essas idéias foram difundida em conferências como as da “Union France-Amerique”(1904),e as de Henri Pieron e Alfred Binet; por autores publicados pela “Biblioteca de Educação”, e por debates promovidos pelo jornal “O Estado de São Paulo”, Associação Comercial e Rotary Club.<sup>12</sup>

Após o inquérito as publicações da Superintendência do Ensino Profissional Estadual, elaboradas por Horácio da Silveira, ex-diretor da Escola Profissional Feminina da Capital, e primeiro superintendente desse ensino, criaram um modo de construção de

---

<sup>12</sup> Id., ANTONIETA ANTONACCI, 1993, pp. 37; 64-65

sua história que erige o ano de 1934, data da criação da Superintendência, como o *marco zero* do ensino profissional. Tal marco e seu conteúdo, passou por intelectuais da década de 60 como ARNALDO LAURINDO<sup>13</sup>, CELSO SUCKOW DA FONSECA<sup>14</sup>, sendo reproduzido até pelos do final do século passado como MARIA ALICE RIBEIRO<sup>15</sup>, CARMEM S. V. MORAES<sup>16</sup> e LUIZ ANTONIO CUNHA<sup>17</sup>.

As publicações da Superintendência são lacônicas quanto ao ensino desenvolvido antes da existência das escolas profissionais estaduais. Segundo elas, aprendia-se um ofício nas escolas monotécnicas, destinadas ao ensino de corte e costura, alfaiataria, datilografia e estenografia, línguas, etc., que funcionavam na casa de um professor; marmoraria, pintura, pintura decorativa, mecânica, serralheria, marcenaria, zincografia, cantaria, como aprendiz no Liceu de Artes e Ofícios, nas oficinas de grandes indústrias ou de mestres estrangeiros; nas associações beneficentes ou religiosas; ou ainda, nos sindicatos.

A Superintendência era enfática quanto à qualidade desse ensino rotulando-o de “empírico” e suspeito, por ser ministrado por estrangeiros “inteiramente divorciados dos sentimentos de

---

<sup>13</sup> LAURINDO, Arnaldo (1961): Cinquenta anos de ensino profissional. *Fundo do Ensino Profissional*, Estado de São Paulo (1911 – 1961), São Paulo.

<sup>14</sup> SUCKOW FONSECA, Celso (1961): *História do ensino industrial no Brasil*. RJ: Escola Técnica Nacional.

<sup>15</sup> GARÁ CAETANO, Coraly; CAIRA GITAHY, Maria Lúcia; ROSA RIBEIRO, Maria Alice (1986): *Trabalhadores urbanos e ensino profissional*. UNICAMP: Campinas.

<sup>16</sup> VIDIGAL MORAES, Carmem Sylvia (1990): *A socialização da força de trabalho: Instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo – 1873 a 1934*. Tese de Doutorado em Sociologia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

<sup>17</sup> ANTÔNIO CUNHA, Luiz (2000): *O ensino dos ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: UNESP.

brasilidade” fazendo das escolas “verdadeiros focos de propaganda, consciente ou não, de nacionalismos de outros povos”.<sup>18</sup> Contraditoriamente, foram essas mesmas publicações que forneceram pistas para o início das investigações da tese da autora. Há muitas fotos referentes à gestão Aprigio Gonzaga, dele próprio em várias situações, dos prédios, dos alunos impecavelmente uniformizados em fila, à espera da sopa escolar, dos trabalhos concebidos a partir do *sloyd*; o que não deixa de ser estranho para uma historiografia cuja característica é a supressão dos sujeitos do período de 1911 a 1934 com referências aos seus métodos obsoletos de trabalho. Faz-se necessário acrescentar que as publicações da Superintendência mostram também algumas fotos com roupas e outros trabalhos manuais confeccionados pelas alunas da Escola Profissional Feminina da Capital, dirigida por Horácio da Silveira.

### **ESCOLAS PROFISSIONAIS E A REGENERAÇÃO, NACIONALIZAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DE FILHOS DE TRABALHADORES**

A sociedade urbano-industrial brasileira originou-se da agrário-exportadora, baseada na grande propriedade e no trabalho escravo; daí ter sido comum em nossa experiência econômico-cultural a convivência entre o ‘novo’ e o ‘arcaico’.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DOMÉSTICA (1935). O ensino técnico-profissional e doméstico em São Paulo. *Revista dos Tribunais*, São Paulo. p. 4

<sup>19</sup> Id., MORAES, 1990. pp. 128-134



Luiz Antonio Cunha, um estudioso do ensino profissional, ressalva que diferentemente da Europa, no Brasil as manufaturas não se originaram do artesanato, nem as indústrias das manufaturas: (...) *Com efeito, a produção fabril já se havia generalizado na Europa, correlativamente à decadência da produção manufatureira, quando esta dava os primeiros passos no Brasil. Para isso, transferiram-se de lá para cá equipamentos, técnicas, matérias-primas e força de trabalho. (...) mediante a aprendizagem sistemática, as manufaturas e as fábricas brasileiras tiveram de importar esse saber, tanto embutido nos equipamentos e nas técnicas, quanto ao vivo, na forma de força de trabalho qualificada. Enquanto tratava-se de produzir uma força de trabalho, a partir dos elementos disponíveis no país, isto é, dos homens livres resultantes da deterioração do regime escravocrata.*<sup>20</sup>

Mas, dada a experiência colonial do país, as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura, tornando o trabalho manual “coisa de escravos”.<sup>21</sup> Para o autor, se a escravidão desestimula habilidades e perícias colocando entraves à produção artesanal, a “vadiagem” tornou-se uma forma de resistência do brasileiro à condição semelhante a do cativo. Daí ele assumir a miséria itinerante e sem destino, sobrevivendo de recursos naturais da terra, da caça e da pesca, sendo relegado para o trabalho produtivo.

Para suprir essa carência de mão-de-obra, ainda no período colonial iniciou-se a imigração subsidiada de italianos pelo governo do

---

<sup>20</sup> Id., CUNHA, 2000. p. 3

<sup>21</sup> KOWARICK, Lúcio (1987): *Trabalho e vadiagem*. A origem do trabalho livre no Brasil. São Paulo: Brasiliense. p. 27

estado e por particulares, de início focada no desenvolvimento da cafeicultura e da expansão das ferrovias, na região do oeste paulista.<sup>22</sup>

Condições adversas da vida do campo, arbitrariedades cometidas contra mulheres e crianças, falta de pagamento, contratos não cumpridos pelos patrões, motivaram o êxodo dos imigrantes em direção à capital e a cidades próximas a ela, buscando canteiros de obra, fábricas, comércio, gráficas, ou a sobrevivência como autônomos.

Desde o início do século XX, quando o tipógrafo Edgard Leuenroth, o advogado Neno Vasco e o linotipista Mota Assunção lançaram o primeiro número do jornal que reuniu anarquistas e socialistas *A terra livre* (1905), acusado a propriedade privada da terra, dos meios de produção, de comunicação, e dos bens produzidos coletivamente, como a origem da miséria da grande maioria; as instituições políticas de mascararem os interesses do estado, e propondo uma sociedade libertária; estava aberto um canal de circulação da experiência política dos trabalhadores.<sup>23</sup>

A ele sucederam-se "O amigo do povo", "LA Battaglia", que reuniu entre outros anarquistas italianos - Gigi Damiani, Orestes Ristori e Alexandre Cerchiai; posteriormente Damiani fundou "La Barricatta", assim como Edgar Leuenroth, o mais famoso jornal

---

<sup>22</sup> MAFFEI HUTTER, Lucy (1972): *Imigração italiana em São Paulo (1880 – 1889)*. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros – USP. p. 35

<sup>23</sup> RAGO, Margareth (1985): *Do cabaré ao lar. A utopia da cidade disciplinar. Brasil 1890 – 1930*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 15

libertário – “A plebe” . Seguiram-se “O grito operário”, “A lucta de classe”, “Nossa voz”, “Lucta social”, “O trabalhador gráfico”, “O trabalhador padeiro”, “O trabalhador vidreiro”, “O socialista”, “Tribuna sindical” e outros; paralelamente deu-se a organização de novas entidades de classe, uma vez que as primeiras datavam de fins do século XIX.

Frustrados com as expectativas traçadas sobre a imagem do europeu laborioso e disciplinado, os industriais demonizaram os imigrantes: *Mais do que qualquer outro grupo social, os imigrantes aparecem aos olhos dos setores privilegiados da sociedade imersos num estágio ameaçador de transição: recém-saídos de seus países, de suas regiões de origem, ainda não definiram o novo modo de vida. Como será ele? O desconhecido assusta: é preciso que se ensine aos trabalhadores rudes e ignorantes uma nova forma de vida, mais higiênica e adequada, antes que eles mesmos os façam. O trabalho fabril deve ser organizado segundo os interesses e a expansão do capital. (...)*<sup>24</sup>

Lutas dentro e fora das fábricas e canteiros de obra manifestaram a recusa operária em se submeter a exploração capitalista.

Às medidas punitivas e policiaiscas – danificação e roubo de peças e máquinas, operação tartaruga, desrespeito aos regulamentos internos, absenteísmo, irregularidade no ritmo de trabalho, boicotes, e greves. Entre 1901 – 1914 houveram 75 greves na capital paulista, distribuídas nas categorias seguintes: têxteis (30), alimentação e bebidas (6), calçados (5), metalúrgicos(5), construção de veículos

---

<sup>24</sup> Id., RAGO, 1985, pp. 17-18.

(4), transportes urbanos (3), chapeleiros (3), serviços e obras públicas (3), em madeira (3), construção civil (3), vidreiros (2), papel (2), cortumes (2), canteiros (2), ferroviários (1) e confecções de vestuário (1).” (SIMÃO, 1976, p. 137).

A exploração intensiva da força de trabalho pela indústria capitalista mecanizada, colocou em evidência o papel do mestre e do contra-mestre na fábrica e na oficina, como representações da hierarquia. Responsáveis imediatos pela disciplina geral, exacerbavam a violência contra a mulher e crianças, em especial, tornando-se alvo da fúria dos trabalhadores.

É nesse contexto político-econômico-cultural que foram criadas as escolas profissionais estaduais.

Data de 1918 a exortação feita por Oscar Thompson, Diretor Geral da Instrução Pública, ao inspetor de ensino Guilherme Kuhlman:

*(...) As escolas profissionais formarão o cidadão operário, cômico de seus deveres e direitos políticos, cumpridores de suas obrigações sociais e morais. Serão uma força viva do progresso e um fator de riqueza para o país.*

*Precisamos ter operários nossos, evitando-se a importação de elementos muitas vezes banidos de suas terras de origens, pelas idéias subversivas que professam, e que tudo anarquizam, pois, não lhes pesa na consciência, a desorganização social de uma terra extraordinariamente hospitaleira...*

*É uma questão patriótica a difusão de escolas profissionais. Os governos devem encará-la como um veículo de nacionalização. (...)*<sup>25</sup>

Considerado “perigoso” por sua militância política e visto com reservas por seu baixo grau de escolaridade, ou mesmo, falta de; o trabalhador imigrante também passou a ser caracterizado como detentor de um saber empírico, passado de geração em geração. Se entre os que trabalhavam com ligas metálicas constatava-se a mistura de cascos de animais e o uso de nigromancias nas fórmulas empregadas; o desconhecimento do desenho e da geometria no trabalho das oficinas, implicava em desperdício de matéria-prima, tempo e dinheiro.<sup>26</sup>

Portanto, regenerar, nacionalizar e qualificar filhos de trabalhadores imigrantes e migrantes foram a razão de ser das escolas profissionais, marcando a interferência do estado na constituição do mercado de trabalho paulista no início do século XX.

À época, excetuando-se a Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo (federal), todas as instituições voltadas ao preparo do trabalhador eram privadas. Na capital destacaram-se o Liceu de Artes e Ofícios, ligado ao escritório Ramos de Azevedo e à Escola Politécnica Paulista, responsável por projetos públicos e privados de construção e urbanização da capital; o Instituto “Ana Rosa”, o Colégio “Coração de Jesus”, da ordem salesiana, o Seminário das Educandas das Irmãs de São José, o Instituto Borges, de Itú, e outros de ordens

<sup>25</sup> ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública, SP, Anos de: 1912-1924. *Arquivo do Estado*. pp. 532-533

<sup>26</sup> GONZAGA, Aprigio (1921): Escola Profissional Masculina da Capital. A nova educação, década 1911 – 1921. *Relatório de atividades do ano de 1921*, Secretaria do Estado da Cultura/ Divisão do Arquivo do Estado, 1921. Encadernado 6698 A. pp. 89-91

religiosas que cuidavam da educação masculina e feminina no interior do estado. Além dessas iniciativas institucionais, multiplicavam-se pelo estado as escolas monotécnicas de cursos rápidos de artes e ofícios, ministrados por estrangeiros, transformadas em alvo do estado.

Não por acaso as primeiras escolas foram fundadas em redutos italianos – no Brás, o mais pobre dos bairros operários da capital, onde foram instaladas a Escola Profissional Masculina, em 17 de novembro de 1911, e a Escola Profissional Feminina, em 16 de março de 1912; e no interior, a Escola de Artes e Ofícios de Amparo, em 16 de março de 1913. Para deter o êxodo rural na região, foi instalada a Escola de Artes e Ofícios de Jacareí, em 17 de fevereiro de 1913, que funcionou por apenas seis meses, fechando por falta de alunos.

Numa segunda etapa foram inauguradas a Escola Profissional Masculina de Rio Claro (1920), a Escola Profissional de Franca (1924), a Escola Profissional Mista de Ribeirão Preto (1928), a Escola Profissional Mista de Sorocaba (1929), as de Mococa e São Carlos (1930); foram encampados o Instituto “Bento Quirino”, de Campinas (1927) e o Instituto “D. Escolástica Rosa”, de Santos, em convênio com a Companhia das Docas de Santos (1933).

Para efeito desse artigo a análise se concentrará na Escola Profissional Masculina da capital.

### **1.1 BREVE HISTÓRIA DA ESCOLA PROFISSIONAL MASCULINA DA CAPITAL**

Segundo Aprigio Gonzaga as escolas profissionais estaduais enfrentaram hostilidade e indiferença do seu entorno, o que levou

Horácio da Silveira num dos escritos da Superintendência a chamá-las de “escolas de emergência”, “unidades de desbravamento e penetração”, “focos de propaganda do ensino de artes e ofícios, junto ao povo de nossa terra notoriamente infenso ao trabalho manual”, exigindo um “árido e pertinaz trabalho de catequese”.<sup>27</sup> Tal tarefa consistia segundo Gonzaga, em redigir e imprimir volantes, distribuindo-os na calada da noite de casa em casa, enquanto durante o dia ele próprio procurava os chefes de família para esclarecê-los quanto as vantagens de seus filhos estudarem numa “escola-oficina”, cuja característica era a de ser: (...) *um tipo de escola que servisse aos ofícios e às artes e que ao mesmo tempo ministrasse aulas gerais, de instrução especializada e práticas em oficinas. A teoria relacionada com a prática seria viável num instituto profissional que de fato fosse uma escola-oficina.*<sup>28</sup>

A finalidade da “escola-oficina”, segundo o diretor seria a de formar “operários-completos”:

*Há em ensino profissional um único método – o integral. Por ele se entende a preparação técnica e literária, em seguimento harmônico, de modo que no fim do curso, o operário seja um homem completo. Assim, no ramo escolhido, quer seja o ferro ou a madeira, ele tem necessidade, pensamos, de obedecer a marcha que o homem segue na natureza, acompanhando as fases de elaboração do mesmo modo que a evolução da arte seguiu, para ter dela um conhecimento geral, demorando-se somente no ramo principal, para a perfeição do*

---

<sup>27</sup> SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO/SUPERINTENDÊNCIA DO ENSINO PROFISSIONAL (1940): Realizações do ensino profissional em S. Paulo (1930 – 1940). *Revista dos Tribunais*, n. 22, São Paulo. p. 4

<sup>28</sup> Id., SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DOMÉSTICA, 1935. p. 13

*conjunto. Tal sistema não é invenção nossa, mas temos a satisfação de afirmar que somos os primeiros a praticar na América do Sul, aplicando-o em todos os ramos profissionais educativos da Escola Profissional Masculina. Assim o aprendiz de mecânica, no 1º ano, forja e funde o metal; primeiro trabalha a frio, depois usa o fogo, funde, puxa, caldea e corta; no 2º ano, ajusta, tornea e fresa, construindo peças de máquinas e máquinas completas, para ter nítida idéia do conjunto, executando os modelos e tendo por base o grande mestre da vida – o desenho.*

*Nos cursos de marcenaria, a marcha é a mesma: primeiro o aluno elabora o desenho e o lê em todas as posições, corta-o e examina-o de baixo para cima e em várias posições, sempre com medidas e na mais absoluta exatidão das representações. No 1º ano, o aluno liga-se ao trabalho do sloyd, com uma pequena adaptação da mão, segundo uma série de dificuldades crescentes, partindo da reta à linha curva e seus compostos; passa depois para o torno, enfrenta o movimento circular; trabalha primeiro entre pontas, com o braço amparado, numa série de modelos organizados de modo que cada lição é um objeto útil, de imediata aplicação; depois, trabalha com o braço livre, em objetos presos à placa do torno; enfrenta e executa trabalho em superfície simples e em correlação com os exercícios principiaados; móveis em linhas retas e simples, móveis em linhas retas e curvas, e, finalmente, nos 2ºs e 3ºs anos, móveis curvos, móveis de arte, estudo das madeiras e sua aplicação, envernizado, etc.<sup>29</sup>*

---

<sup>29</sup> GONZAGA, Aprigio (1919): Em redor da Escola Profissional Masculina da Capital (Obra comemorativa da instalação definitiva da Escola Profissional Masculina em seu prédio próprio, à rua Piratininga). *Diário Oficial*, São Paulo. p. 102

Como se pode constatar, a concepção de ensino profissional defendida por ele destacava a centralidade do saber desenhar e ler um desenho e a linguagem corporal do trabalhador. Conforme a atividade a ser feita, havia uma posição correta para pernas, braços, mãos e até para o polegar – é ele que apóia um serrote para um corte preciso; daí a importância que Gonzaga atribuía ao “saber usar ferramentas”, expressão abstraída do lema de Carlile, para quem ‘O homem que sabe usar ferramentas vale tudo’.

Após o trabalhoso processo de convencimento, a Escola Profissional Masculina iniciou suas aulas no final de 1911, na rua Miller, no Brás, admitindo 70 alunos; em 1918, eles eram em número de 800.

Destinado aos filhos dos trabalhadores, crianças com no mínimo 12 anos, primário completo ou conhecimentos comprovados, a escola ofereceu-lhes curso matutino; e para atender necessidades específicas do local, cursos noturnos de aperfeiçoamento.

Gratuitos, com três anos de duração, os cursos diurnos ofereciam vagas para no mínimo 20 e no máximo 40 alunos. Apresentavam como atrativo a sopa diária, para evitar a “síncope no trabalho”, o que segundo Gonzaga aumentou a frequência de 60% para 80% as aulas. Adotavam diárias, prêmios e estímulos em dinheiro, com a preocupação de formação moral do aprendiz, ensinando-o a sentir a dificuldade para ganhar o dinheiro e saber gastá-lo; ensinando-o a poupar e a fazer um pecúlio que lhe era entregue ao final do curso para compra de ferramentas; ensinando-o a valorizar prêmios obtidos por trabalhos com acabamentos perfeitos, e a ser descontado por provocar prejuízos. No entanto, tais práticas

causavam complicações, do ponto de vista administrativo, pois para o diretor:

*É verdade que tal sistema trazia todas as vantagens técnicas e morais de aperfeiçoamento; é inegável que, por tal caminho, se evitaria o êxodo dos alunos; mas talvez as dificuldades financeiras não nos permitam a reforma do sistema de pagamento de diárias. O atual sistema tem vantagens para o primeiro ano em geral; mas, no 2º e 3º é falho, porque se o trabalho do aluno vale na escola 1\$000 diários, na indústria ele pode tirar 3\$000.*

*Ora, diante dessa melhora de salário, só ficam até o final do curso aqueles que não têm necessidade de dinheiro.*<sup>30</sup>

## **1.2 AUTO-SUFICIÊNCIA ECONÔMICA OU LUCRO PARA O ESTADO?**

O pagamento dos aprendizes vinculado à formação do caráter além de ser um forte componente da identidade das “escolas-oficinas” as opunha a outras instituições do gênero, tais como o Liceu de Artes e Ofício, uma “oficina-escola” que funcionava como verdadeiro estabelecimento comercial de produção direta para o mercado. Ele manteve a hierarquia profissional própria das indústrias, contratando obras por concorrência, através de seu escritório central, distribuindo-as segundo o método de tarefas ou jornal, conforme a rapidez de execução e lucro.<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> Id., GONZAGA, 1921. p. 72

<sup>31</sup> Id., GARÁ CAETANO, 1986, p. 28

Tal sistema era conhecido como *self-supporting*. Do ponto de vista pedagógico, o aluno era admitido como aprendiz, passando sucessivamente a auxiliar, operário, contra-mestre, mestre e chefe de oficina. Manejando ferramentas próprias e gradativamente maquinários complexos, o aluno do Liceu aprendia na prática cotidiana, respeitando a hierarquia, observando e auxiliando os grandes mestres estrangeiros responsáveis pela obra. À noite, aulas teóricas complementavam sua formação.

Para Gonzaga, o processo de ensino adotado pelo Liceu – “oficina-escola” – por privilegiar o tempo e o lucro, inviabilizava a lógica didática da aprendizagem – do simples ao complexo –, flutuando conforme o mercado. Essa condição acarretava por sua vez lacunas na formação do aprendiz, que estaria sujeito a repetir exaustivamente determinados modelos, desconhecendo as dificuldades de outros. Além disso, não deveria ser o tempo reduzido de execução de uma peça, o critério de avaliação desse ensino, mas sim o grau de perfeição de sua execução e acabamento. E, finalmente, o ensino do Liceu se resumia para Gonzaga a um treino manual desprovido de cultura geral e de formação moral, aspectos centrais para a formação de trabalhadores dirigentes.

Para ele, assim como para Horácio da Silveira, dar lucro para o estado era incompatível à natureza das escolas profissionais estaduais, uma vez que: (...) *os alunos do 1º ano, teoricamente poderiam produzir, mas não teriam os conhecimentos suficientes da profissão, nem desembaraço com as ferramentas; os aprendizes levariam mais tempo para produzir que os oficiais, porque permaneceriam quatro horas nas oficinas contra oito dos oficiais; os aprendizes dos 3ºs anos seriam mais eficientes que os dos 1ºs anos,*

*mas menos numerosos que estes. Portanto, segundo Gonzaga, a capacidade de produção de uma escola profissional corresponderia à capacidade de trabalho de 20 operários.*<sup>32</sup>

Tal ressalva não o impedia de defender com clareza que essas escolas poderiam e deveriam obter renda para custear sua manutenção, bem como a de seus alunos. Sem prejuízo de seu conteúdo lógico e no limite de seus recursos, a Escola Profissional Masculina começou vendendo modelos feitos pelos alunos a título de aprendizagem, após as exposições de final de ano. E uma vez instalada em seu prédio próprio, ela passou a receber encomendas de móveis, máquinas e a executar projetos de decoração, cobrindo parte de suas despesas.

### **1.3 RESISTINDO ÀS INVESTIDAS DO ESTADO**

Nem o fato dos ex-alunos da Escola Profissional Masculina ocuparem nas fábricas lugares de antigos chefes de oficinas, ganhando os melhores salários e a confiança dos patrões, foi suficiente para os moradores do Brás aceitarem o Decreto nº 1711, de 27 de dezembro de 1919, que introduziu nas escolas profissionais o ensino de Português, Geografia e História Pátria e Instrução Moral e Cívica.<sup>33</sup>

Alunos e pais resistiram à tentativa do estado doutriná-los. Sob protestos o decreto foi revogado, mantendo-se apenas Português.

---

<sup>32</sup> Id., ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1920 – 1921. pp. 372 - 373

<sup>33</sup> Id., ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1919. pp. 111-113

No entanto, o “espírito de brasilidade” esteve presente o tempo todo em pequenos detalhes revelados por fotos de arquivos – murais da escola artisticamente pintados com cenas regionais, uso de panos de parede com mapas de cada estado brasileiro, com dados sobre população, clima, relevo, vegetação, economia; uso de metodologias como centro de interesse sobre a matéria-prima utilizada<sup>34</sup>; uso de motivos nacionais para trabalhos de decoração, inspirados em flores, frutos e pássaros; legendas em conjuntos de mobílias expostos destacando o tipo de madeira – jacarandá – e o adjetivo “nacional”.

Práticas sutis como as descritas acima foram fortalecidas por medidas paternalistas como as prescritas pela Lei nº 3356, de 31 de maio de 1921, e incorporadas pelo artigo nº 347º do Regulamento Interno da instituição:

*1º) promover união, amparo e proteção aos alunos da escola profissional fornecendo-lhes assistência médica, instrutiva, dentária, vestuário e socorro em dinheiro, quando for necessário;*

*2º) prática intensa de esporte, mantendo três quadras de futebol, ping-pong, excursões e uma biblioteca;*

*3º) comemorações aos sábados invariavelmente, à bandeira;*

*5º) instituição da caixa escolar, a que todos concorrem para fazer face às despesas do programa acima citado e também distribuir prêmios e outros estímulos. (...)*<sup>35</sup>

<sup>34</sup> Cfr. LUNARDI MARQUES, 2007, pp. 245 – 248, exemplo sobre o cedro)

<sup>35</sup> Id., ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1920-1921. pp. 403 – 404

O fato é que o conjunto de estratégias que envolveram a escolha da concepção de ensino para o trabalho – “escola-oficina” – tinha por finalidade a formação do “operário-completo”, isto é, do mestre ou chefe de oficina, assíduo, disciplinado, responsável, dotado de cultura geral, sem vícios; conhecedor da origem da matéria-prima utilizada, assim como de seu emprego, métodos de manipulá-la e dar-lhe acabamento; dotado de senso prático e artístico, saudável, com hábitos higiênicos, econômico, criativo na utilização de sobras, ambidestro, capaz de desenhar objetos à mão livre ou em perspectivas, ou ainda de executar e ler o desenho técnico, qualidade rara entre os operários; capaz de distribuir e acompanhar o trabalho; capaz de “saber usar ferramentas”; de montar, desmontar e fazer manutenção de equipamento e máquinas; e fundamentalmente, de exercer a liderança sobre o grupo a partir da colaboração entre seus membros.

A longa relação pode dar margem a um perfil idealizado de trabalhador – enfim se atingiu o “operário-padrão”! Mas não se trata disso. A eficiência do sistema, se abstrairmos o apelo óbvio das medidas paternalistas num contexto de miséria, atuou por seu caráter difuso, sistemático e intenso.

As fotos falam: transitar entre jardins floridos e perfumados, entre bustos, estátuas e réplicas de quadros de grande mestres, usar uniformes impecavelmente limpos, trabalhar em bancadas para quatro alunos, olhar cotidianamente os cartazes colados nas oficinas mostrando as mazelas do ébrio, do fumante, do jogador e de suas famílias; todos esses estímulos aliados às práticas esportivas (coletivas); à forma de dividir os prêmios e as multas (coletivas), criaram inevitavelmente um sentimento de pertencimento à escola e

ao país, bem como um senso de solidariedade no sucesso e no revés. Tais considerações permitem supor que de fato, operários-dirigentes saíram da Escola Profissional Masculina da Capital.

#### 1.4 PRÁTICAS DISCIPLINARES

Um dos comportamentos em especial merece destaque por suas implicações pedagógicas.

Diferentemente do Liceu de Artes e Ofícios, onde o aluno aprendia utilizando suas próprias ferramentas, o regulamento das Escolas Profissionais Masculina da capital exigia o uso das ferramentas da instituição, juntamente com a obrigação diária de sua limpeza, armazenamento e conserto, quando necessário. O regulamento previa também a limpeza de máquinas e oficinas após o expediente.

E eis que uma escolha aparentemente indiferente contém no caso da Escola Profissional Masculina um exercício disciplinar da maior relevância – tratava-se de inculcar o respeito, o cuidado e a defesa da propriedade privada. Por outro lado, ao insistir no hábito de pegar corretamente uma ferramenta, de escolhê-la para operações especificadas, a escola estava combatendo um hábito bastante difundido entre os imigrantes – usar “gambiarras” (soluções improvisadas e precárias).

Analisando o conjunto de suas práticas é possível concluir que a escola dirigida por Gonzaga educou sem o uso de castigos físicos, condição insólita a se tomar por parâmetros a “fábrica satânica”, onde feitores extraíam a mais-valia de corpos famintos, extenuados, surrados, sujeitos a jornadas de até 12 horas; e as escolas comuns

que usavam a palmatória. Tal atitude foi uma das que recebeu crítica do diretor da Escola Profissional “Souza Aguiar”, do Rio de Janeiro, provavelmente, Corynto da Fonseca ( embora Gonzaga não mencione seu nome), comissionado na Escola Profissional Masculina da capital em 1917, para observar o trabalho desenvolvido. Gonzaga sintetizou-a como “ceticismo em relação à possibilidade de educar sem castigar”, situação real de sua escola e não um “milagre” como mencionava o colega, justificando a ausência de castigos físicos dado o interesse, a ordem e a colaboração entre seus alunos.<sup>36</sup>

A rigor, o castigo físico é inerente ao ensino profissional. Uma desatenção, um golpe de vista falho, e o próprio corpo sofre as conseqüências: queimaduras, lesões, torções, cortes, mutilações; ou ferimentos causados a outros.<sup>37</sup> Daí a importância da limpeza da oficina, da bancada, do “um lugar para cada coisa, cada coisa em seu lugar”, do trabalho limpo, e do “saber usar ferramentas” como tentativas de minimizá-lo.

O conjunto das práticas disciplinares contribuiu para a “docilidade dos corpos” de que fala Foucault, registrando-se elogios de patrões a ex-alunos no documento “*Resultado de um inquérito na indústria de São Paulo: provas decisivas em favor do ensino profissional*”, apresentado por Alfredo de Barros Santos, Benedito Soares Pompeu e Eduardo Alves Pereira (funcionários), ao diretor da Escola Profissional Masculina da capital, Aprigio Gonzaga. (CENTRO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA/ ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL GETÚLIO VARGAS, sem data). Os anuários registraram

---

<sup>36</sup> Id., LUNARDI MARQUES, 2007, pp. 233 – 238

<sup>37</sup> GRIGNON, Claude (1971): *L'ordre des choses: les fonctions de l'enseignement technique*. Paris: Minuit.

visitas de autoridades nacionais (Dr. Reynaldo Porchat, lente da Faculdade de Direito de S. Paulo e membro do Conselho Superior do Ensino da República, 1915; Amaro Cavalcanti, prefeito do Rio de Janeiro e Dr. Wenceslau Brás, presidente da República, 1917; João Luderitz, organizador das Escolas de Aprendizes Artífices federais, 1923; Cândido Muracy, diretor da Escola de Aprendizes Artífices de Florinópolis, 1923); e de autoridades internacionais Ugo Pizzoli, lente da Escola Normal de Modena; jornalista e cientista italiano, 1914; João de Barros, poeta e jornalista português – (sem data); Victor Domini, lente da Escola Politécnica de Milão, escultor e cientista – (sem data), Léopold Mabillean, economista, jornalista e literato francês – (sem data).<sup>38</sup> Por ocasião da Exposição do Centenário da Independência, visitaram a escola: Conde Adrien Van Der Burch, da Bélgica; Cel. Lê Bocacini, Itália; Rodolfo Ramiz, México; Harry J. L. Sarriben, dos U.S.A e o presidente do Conselho Consultivo norte-americano, Carlos Smith.<sup>39</sup>

Em 1917 a Escola Profissional Masculina da capital conquistou seu prédio próprio, no próprio Brás, com maquinário movido à energia elétrica e sessão industrial (oficinas para estocar matéria-prima e atender encomendas pertinentes ao programa pedagógico desenvolvido); em 1918 haviam dez tornos movidos à eletricidade e uma fresa para 200 alunos, o que lhe permitiu construir máquinas de grande porte; em 1921 conseguiu seu laboratório de química bem

---

<sup>38</sup> Id., GONZAGA, 1919.

<sup>39</sup> GONZAGA, Aprigio (1923): O trabalho manual na escola primária e sua influência na formação cívica dos jovens. *Revista de Educação*, vol. 1 – 2, p. 7

equipado, instalações para a prática de esportes, consultórios médicos e dentários, galerias de arte e biblioteca.

Para justificar todo esse aparato físico Gonzaga se valia das palavras de M. Woodward, diretor da Escola Secundária da Universidade de Saint Louis (USA):

*Nós ensinamos ciências contábeis, não porque nós esperamos que nossos alunos se tornem banqueiros; nós ensinamos desenho, não porque esperamos formar arquitetos; nós ensinamos o uso de ferramentas, a propriedade dos materiais, e métodos artísticos, não esperando que nossos meninos se tornarem artesãos, banqueiros, arquitetos ou artistas, mas sim bons cidadãos.*<sup>40</sup>

Ou seja, na concepção de educação de Gonzaga os aspectos morais suplantaram todos os demais. Tal afirmação não implica em admitir que a habilidade para o trabalho tenha sido secundarizada, mas conduzida por valores éticos.

## **1- NORMALISTAS, FONTES, CONCEPÇÃO E PROGRAMAS DO 'SLÖJD PAULISTA'**

O Brasil não tinha experiência com "escola-oficina". Por essa razão, a Diretoria Geral da Instrução Pública, órgão da Secretaria do Estado de São Paulo, incumbiu "a prata da casa", ou seja, os normalistas Aprigio de Almeida Gonzaga e Miguel Carneiro a buscarem nos Estados Unidos e na Argentina, em 1909, subsídios teóricos para organizarem administrativa e pedagogicamente esse

---

<sup>40</sup> Id., GONZAGA, 1919.

ensino, com a colaboração de Horácio Augusto da Silveira e José Lourenço Rodrigues.

Dentre os quatro, dois se destacaram em fases diferentes por escreverem sobre ensino profissional, de início convergindo quanto a sua concepção e após 1934 rompendo em relação a ela.

Aprigio Gonzaga foi normalista como muitos dos professores que trabalharam nesse ensino, tendo sido fortemente marcado pelo ideário da escola nova tanto no que se referia às questões pedagógicas – “aprender fazendo”, “escola ativa”, “interesse”, “auto-disciplina”, “educar pelo trabalho e para o trabalho”; quanto no que se referia à visão de uma sociedade autoritária, com relações de colaboração e não de conflitos entre classes sociais, capaz de gestar projetos de nacionalização e qualificação para o trabalho para migrantes e imigrantes . Escrevia matérias na seção destinada ao ensino profissional e em órgãos oficiais sempre defendendo a formação integral (“operário completo”) contra a especialização. Durante sua gestão foram instaladas duas escolas na capital, e outras no interior: Amparo, Taubaté, Rio Claro, Sorocaba, Franca, Campinas e Ribeirão Preto. Durante os 23 anos de sua gestão (1911 – 1934 enfrentou dificuldades com a falta de preparo de professores e mestres de oficinas<sup>41</sup> fazendo rodízio dos melhores nas diferentes escolas para que socializassem sua experiência , até abrir curso próprio para formação de docentes em 1931. Mas, seus antagonistas constantes foram o empresariado paulista, e pelo menos dois “pioneiros da educação nova” – Fernando de Azevedo e Lourenço

---

<sup>41</sup> Cfr. GONZAGA, 1911 – 1921; y, ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1917.

Filho – alinhados às propostas racionalizadoras da sociedade e do trabalho.

A concepção pedagógica de Gonzaga sempre se pautou pela defesa da formação integral contra a especialização; essa sim a verdadeira inimiga do trabalhador, uma vez que a tendência era que máquinas o substituísse, assim como já ocorrera com entalhadores e linotipistas.<sup>42</sup>

Horácio da Silveira foi o organizador da escola de Amparo, diretor da Escola Profissional Feminina da capital, e a partir de 1934, superintendente do ensino profissional, remodelando-o segundo orientações do recém-fundado Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), em 1931, entidade privada que reunia o patronato empresarial buscando na ciência e na razão novas formas de reorganização social.

É possível que a contribuição dos outros dois normalistas - Miguel Carneiro e José Lourenço Rodrigues - não tenha ido além da fase de concepção. O fato é que a partir da erudição desses normalistas, de seu envolvimento com os problemas políticos, econômicos e culturais do seu tempo, de sua formação predominantemente humanista, foi criada uma experiência singular – o 'slöjd paulista'.

Para tanto foram visitadas a Escola de Cincinatti (USA), alguns institutos pedagógicos de Buenos Aires, seu ensino profissional público e privado, seu laboratório de psicologia experimental e

---

<sup>42</sup> Cfr. ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1920-1921. p. 396

antropologia pedagógica, e outros. De todos esses lugares coletou-se programas cujos conteúdos foram estudados pelo grupo.<sup>43</sup>

A atenção de todos se voltou para o emprego do sloyd educacional em algumas escolas primárias e secundárias dos dois países, por ser empregado com alunos extremamente pobres. Em algumas escolas argentinas por exemplo, eles tinham aulas dentro de um vagão, onde exercitavam a mais simples de suas modalidades – o sloyd à faca.

## 2.1 ORIGEM DO SLOYD EDUCACIONAL

Segundo o dicionário Novo Michaelis (1979), a palavra sloid significa “habilidade manual”, mas reportando-se a Gustaf Larson<sup>44</sup> tem-se a análise filológica da palavra : o substantivo sueco slöjd origina-se da antiga raiz teotônica “slah”, onde “slay” (“matar”, em inglês) e “schlag” (“sopro”, em alemão), dão ao slöjd o sentido de precisão – “matar com um sopro”; e “sla” “derrubar”, em sueco, ou “slog” da mesma origem, significa “habilidoso”, “destro”.<sup>45</sup>

Mas, não se trata de qualquer habilidade manual, mas apenas daquela que possui caráter educativo, que expressa intencionalidade, que não é espontânea. Nesse sentido, a expressão poética “matar

---

<sup>43</sup>Id., LUNARDI MARQUES, 2003, pp. 112 - 126; 184 – 190

<sup>44</sup> A autora desse artigo expressa à Dra. Mirian Jorge Warde, à época orientadora da tese em que ele se fundamenta, sua mais profunda gratidão por ter fotografado página por página o livro *Sloyd: theory and practice illustrated*, de Gustaf LARSON, cujo único exemplar está exposto na Universidade de Columbia. Para pesquisas dessa natureza, onde há tão poucas fontes, esse livro possui um valor inestimável. Como desvendar a origem da palavra? Como visualizar o slöjd? Não fosse a sensibilidade da orientadora o interesse pelo tema não teria efeito tão duradouro.

<sup>45</sup>LARSON, Gustaf [1908?]. *Sloyd. Theory and practice illustrated*. [?] (a qualidade desta foto não permite a identificação dos outros dados). p.9

com um sopro” contém o significado de ação calculada, golpe certo, meta atingida, mínimo esforço.

Gustaf Larson fora ex- aluno de Otto Sallomon, a quem é atribuída a autoria da concepção do slöjd, na Escola Normal de Näs (Suécia). Fundamentando-se no princípio da “educação pela ação”, cujos precursores foram Rousseau, Pestalozzi, Froebel, e o finlandês Coegnus, Sallomon descobre as virtudes do trabalho em madeira por não ter contra-indicação, podendo ser praticado por crianças, rapazes e moças, dependendo de sua densidade e das ferramentas utilizadas; dá vigor, desenvolve o golpe de vista e a destreza de quem o pratica; desenvolve amor ao trabalho em geral, infunde o hábito de ordem, asseio, economia, desperta a paciência, educa a vontade, corrige impulsos desordenados e auxilia na formação do caráter, pela sua ação auto-corretiva, exercita a ginástica espontânea, a força física, pratica o ambidestramento, possibilita que futuramente cada um viva com o trabalho de suas próprias mãos.<sup>46</sup>

Esse conjunto de princípios foi introduzido e difundido por Gustaf Larson nos Estados Unidos, mais especificamente na escola elementar que ele dirigiu, situada na rua North Bennet Street, em Boston, uma região de imigrantes pobres.

Antes de Larson, a North Benneth Industrial School, fundada pela filantropa americana, Mme. Qincy A. Shaw, teve por finalidade preparar crianças e trabalhadores manuais para tornarem-se auto-suficientes economicamente ao saírem da escola primária; assim como o faziam muitas escolas do país destinadas a regenerar

---

<sup>46</sup> Id., LARSON, [1908?], p. 9. Id., LUNARDI MARQUES, 2003, pp. 132-133

indigentes pelo trabalho manual. Após sua intervenção essa tese foi abalada uma vez que ele defendia que “todo trabalho manual implica habilidade técnica, mas nem toda habilidade técnica é educativa”. E para que tal ocorresse, ele explicitava os fundamentos universais da concepção:

*1º Os professores de sloyd deveriam ser homens do ensino, e não artesãos.*

*2º O ensino deveria ser sistematicamente progressivo, e excetuando-se certas demonstrações em classe, tanto quanto possível, individual.*

*3º O trabalho deveria ser escolhido para possibilitar o desenvolvimento físico através de movimentos livres e vigorosos.*

*4º Os resultados deveriam representar o esforço pessoal do aluno, sem introduzir, de início, nenhuma divisão de trabalho, assim como nenhum emprego de máquinas-ferramentas.*

*5º Os exercícios deveriam ser organizados na progressão do fácil ao difícil, escolhendo-se objetos atraentes e úteis aos alunos.*

*6º Os trabalhos não deveriam se limitar somente à execução de objetos construídos com a ajuda de instrumentos de medida; devendo ser feitos à mão livre, para exercitar particularmente o senso de formas e proporções, pela vista e pelo toque.*

*7º Atribuía-se uma importância especial ao asseio, à precisão e ao acabamento, com a finalidade de inspirar o amor ao belo trabalho, e de desenvolver o espírito de apreciação independente.<sup>47</sup>*

---

<sup>47</sup> Id., LARSON, [1908?], p. 10. E, LUNARDI MARQUES, 2003, pp. 143 – 144.

A escolha de modelos era um problema central para sua concepção. Eles deveriam inspirar tal interesse que mobilizassem o esforço pessoal e todas as capacidades do aluno para sua execução. Para tanto deveriam ser adaptados às condições variáveis de capacidade, gosto, costume e necessidade dos alunos.

Se a escolha dos modelos era flexível, os princípios metodológicos de sua execução eram inalteráveis: dificuldade progressiva dos exercícios, adequação de ferramentas ao desenvolvimento muscular, necessidade dos alunos executarem o trabalho inteiro com independência, etc.<sup>48</sup>

Dada a plasticidade dos modelos, é possível afirmar que houvesse tantos tipos de sloyd educacional quanto foram seus adeptos.

O filósofo William James foi um de seus grandes defensores e pode-se aventar a possibilidade de que a concepção pedagógica do sloyd educacional,<sup>49</sup> associada ao ideário liberal de John Dewey<sup>50</sup> e do reformador alemão GEORG KERSCHENSTEINER<sup>51</sup> podem contribuir para a ideologia de "cidadania útil" e de colaboração em lugar da luta de classes, que esteve presente no 'sloyd paulista' de Gonzaga.

Nos Estados Unidos a penetração do sloyd educacional se deu predominantemente nas escolas primárias e cursos normais; enquanto o sistema técnico "séries metódicas" do engenheiro russo

---

<sup>48</sup> Bis id., LUNARDI MARQUES, 2003, p. 144

<sup>49</sup> Id., LARSON, [1908?], p. 7. E, LUNARDI MARQUES, 2003, p. 150

<sup>50</sup> BUYSE, Omer (1908) : *Méthodes américaines d'éducation générale et technique*. 2 ed. Paris: B. Dunod & E. Pinat. pp. 137 – 149. E, LUNARDI MARQUES, 2003, pp.181 – 182

<sup>51</sup> KERSCHENSTEINER, Georg. (1913): *The idea of the industrial school*. New York: MacMillan Company Ltda. pp. 151-152

Victor Della Vos era adotado com supremacia nas últimas séries das escolas secundárias. As “séries metódicas” consistiam numa forma de padronização do modo de fazer determinada operação, e mais que isso, na maneira mais eficiente de fazê-la, objetivando a ação, reduzindo seu tempo e eliminando a interferência subjetiva, ao prescrever uma ordem lógica de execução.<sup>52</sup>

A formação profissional, propriamente dita, era dada pelas escolas secundárias técnicas, pelas instituições filantrópicas de ensino profissional, pelas Trade-Unions, por fábricas, como a de locomotivas Baldwin (Filadélfia), a Brown and Sharpe Manufacturing (Providence), a Westinghouse Electric and Manufacturing Company (Pittsburg), por escolas profissionais como a New York Trade School, a Williamson Free School of Mechanical Trades, por escolas técnicas superiores e até por escolas de correspondência, exploradas por sociedades anônimas, como a International Correspondence School Company.<sup>53</sup> Na América do Norte a disputa entre o sloyd educacional e o sistema técnico se dava nos últimos anos da escola secundária onde escolhia-se um contra o outro. Mas esses não eram os únicos métodos em evidência.

O livro *Méthodes américaines d'éducation general et technique*, do belga Omer BUYSE (1909) apresenta um levantamento detalhado, analítico e ilustrado das várias modalidades em aplicação, citando autores e locais. Dois deles merecem destaque porque foram adotados pela Escola Profissional Masculina da Capital:

---

<sup>52</sup> Id., GARÁ CAETANO, 1986. p. 151

<sup>53</sup> Id., BUYSE, 1908. pp. 206–561; 669–744

- o sistema Liberty Tadd, do diretor da "Public Art School" da Filadélfia, escola de arte industrial para crianças de 6 a 18 anos. Os trabalhos eram classificados em grupos, segundo sua técnica de execução. As diversas etapas eram dadas em rodízio quinzenal, na seguinte sequência: exercícios e composições, desenho de memória, aquarela, modelagem, escultura em madeira. O elo entre elas era feito por Mr. Tadd com história da arte, projeções, gravuras e fotografias; adaptando os trabalhos às capacidades dos alunos. A razão da alternância era explicada por seu autor como sendo benéfica ao aumento da coordenação física, muscular, e da destreza, além de renovar o interesse pelas técnicas apresentadas ampliando a chance do aluno descobrir seu talento. Além disso, a originalidade do método estava em empregar a mão direita e a esquerda alternada e simultaneamente em paredes-lousa, estimulando o funcionamento harmônico entre o lobo direito e esquerdo do cérebro. Atacado por alguns, Mr. Tadd teve seus adeptos em Chicago, Cincinatti e no Colorado.

- o sistema Eddy, do professor da North Bennet Industrial School, de Boston, consistia numa variação do sistema técnico Della Vos. Condensado em 30 modelos, que se iniciavam com o estudo das operações fundamentais aplicadas à confecção de objetos em madeira e ferro, levava crianças de 11 a 14 anos inferirem o modelo completo.<sup>54</sup>

Os trabalhos em ateliê eram esboçados e depois feitos em escala, de forma que no momento da execução o aluno possuía nítida idéia sobre eles, tendo recebido antecipadamente informações sobre

---

<sup>54</sup> Bis id., BUYSE, pp. 147 – 175, referentes aos sistemas de Mr. Tadd e Mr. Eddy.



a natureza da madeira empregada, escolha dos materiais, emprego correto das ferramentas e seu afiamento.

### 3. O 'SLÖJD PAULISTA'

O único brasileiro a ter contato direto com o slöjd foi o professor José P. Frazão, que esteve na Escola Normal de Näas em 1903. Como esta informação é fornecida na "Introdução" do livro *O slöjd*, de Aprigio Gonzaga<sup>55</sup>, a própria autora desse artigo se confundiu<sup>56</sup> atribuindo a Frazão a expressão 'slöjd paulista', quando na verdade ela foi cunhada por Gonzaga. Após essa menção ela deixa de ser empregada sendo substituída por sloyd educacional.

É razoável aventar a hipótese de que a homogeneização do termo criaria um consenso mais favorável por tratar-se de uma das muitas idéias progressistas norte-americanas, enquanto o slöjd, era criticado nos Estados Unidos por vir de uma cultura "remota e exótica", como o sabiam nossos intelectuais que freqüentavam universidades norte-americanas e os que no Brasil conheciam a obra *Méthodes américaines d'éducation générale et technique*, de Omer BUYSE, tais como Coryntho da Fonseca, Heitor Lyra da Silva, Lisímaco da Costa, e Lourenço Filho, que menciona a influência do sloyd na "Introdução" do livro *A escola ativa e os trabalhos manuais*, de Corynto da FONSECA (1929).<sup>57</sup>

---

<sup>55</sup> GONZAGA, Aprigio (1916). *O slöjd*, SP: Casa Duprat.

<sup>56</sup> Cfr. LUNARDI MARQUES, 2003, p. 195

<sup>57</sup> FONSECA, Corynto da (1929). *A escola ativa e os trabalhos manuais*, Rio de Janeiro: Melhoramentos de São Paulo.

Por sua vez, Anísio Teixeira, quando Diretor Geral da Instrução Pública do Estado da Bahia em 1924, conseguiu autorização de Buyse para que a primeira parte de sua obra fosse traduzida pelo Dr. Luiz Ribeiro de Senna.

Em suma, a escolha pela homogeneização da expressão *sloyd* educacional ocultou para a historiografia do ensino profissional público brasileiro a própria identidade da Escola Profissional Masculina da Capital, equívoco percebido pela autora desse artigo ao aprofundar sua pesquisa; daí a opção pelo uso de '*slöjd paulista*', expressão que legitima a originalidade da concepção de educação característica da Escola Profissional Masculina da capital.

Eis as características do '*slöjd paulista*':

a) Trata-se de uma concepção de educação, cuja aplicação se restringiu ao primeiro ano do curso masculino de marcenaria e mecânica; diferentemente dos Estados Unidos onde o *sloyd* educacional era empregado para ambos os sexos. Apesar de sua aplicação ser pontual (1º ano), seu efeito era duradouro, criando hábitos que tornavam os ex-alunos disputados no mercado de trabalho.

b) No segundo e terceiro anos foi utilizada uma combinação de métodos entre Della Voss, e Eddy (técnicos), Tadd (artístico), ao contrário da experiência norte-americana onde o *sloyd* educacional foi utilizado contra o sistema técnico.

c) Em contraposição ao princípio universal do *sloyd* educacional que recomendava o trabalho individual, o '*slöjd paulista*' privilegiava as atividades em grupo, tendo em vista que sua meta era estimular colaboração, iniciativa e liderança, qualidades de um

“operário dirigente”. Tal diferença pode ser percebida no relatório de 1924, onde Gonzaga sintetiza o pensamento de Kerschensteiner:

“(…) a) fazer do trabalho o centro do interesse;

b) captar a simpatia e a cooperação dos patrões, por um lado, e das associações obreiras por outro, inclinadas a favor das escolas; (…) Todas as vantagens disso decorrentes podem ser apreciadas por quem quer que seja: o hábito de executarem os alunos o trabalho em conjunto, fá-los aos poucos solidários com os sucessos e revezes; dá-lhes a consciência dos deveres de cada um para o bem estar de todos; a noção de responsabilidade, a sujeição à solidariedade social; incute-lhes o prazer de criar, e sugere-lhes a noção de Estado e sua defesa. São idéias que se cristalizam na consciência da juventude, para desabrochar na continuidade dos atos cívicos que engrandecem a pátria.”<sup>58</sup>

d) Do ponto de vista da concepção adotada – e quanto a isso as duas tendências convergiam – o trabalho não deveria ser parcelado, devendo o aluno aprender todas as etapas do ofício para tornar-se “operário completo”. Tal fato não ocorria nas escolas técnicas norte-americanas e argentinas. Somente após muita pressão do empresariado paulista Gonzaga por concessão permitiu que os alunos se especializassem no 3º ano; no entanto, continuaram as críticas quanto a longa duração do curso (3 anos).

e) Em comum com a orientação norte-americana Gonzaga manteve a centralidade do desenho em todas as suas variações (à mão livre, de memória, à vista de um objeto, artístico, em perspectiva, em escala, decorativo, utilitário, reprodução, criação,

---

<sup>58</sup> ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO (1924), publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública, SP., Arquivo do Estado, p.6

geométrico, etc.) e o trabalho em madeira confeccionado à mão, evitando ao máximo o uso de pregos e colas.

Há que se pontuar que centralidade não significa exclusividade, uma vez que desde 1906 a Estrada de Ferro Central do Brasil (RJ) formava ferroviários em cursos de três anos incluindo desenho geométrico, de máquinas, projetos em escala aritmética, geometria plana e de espaço.<sup>59</sup>

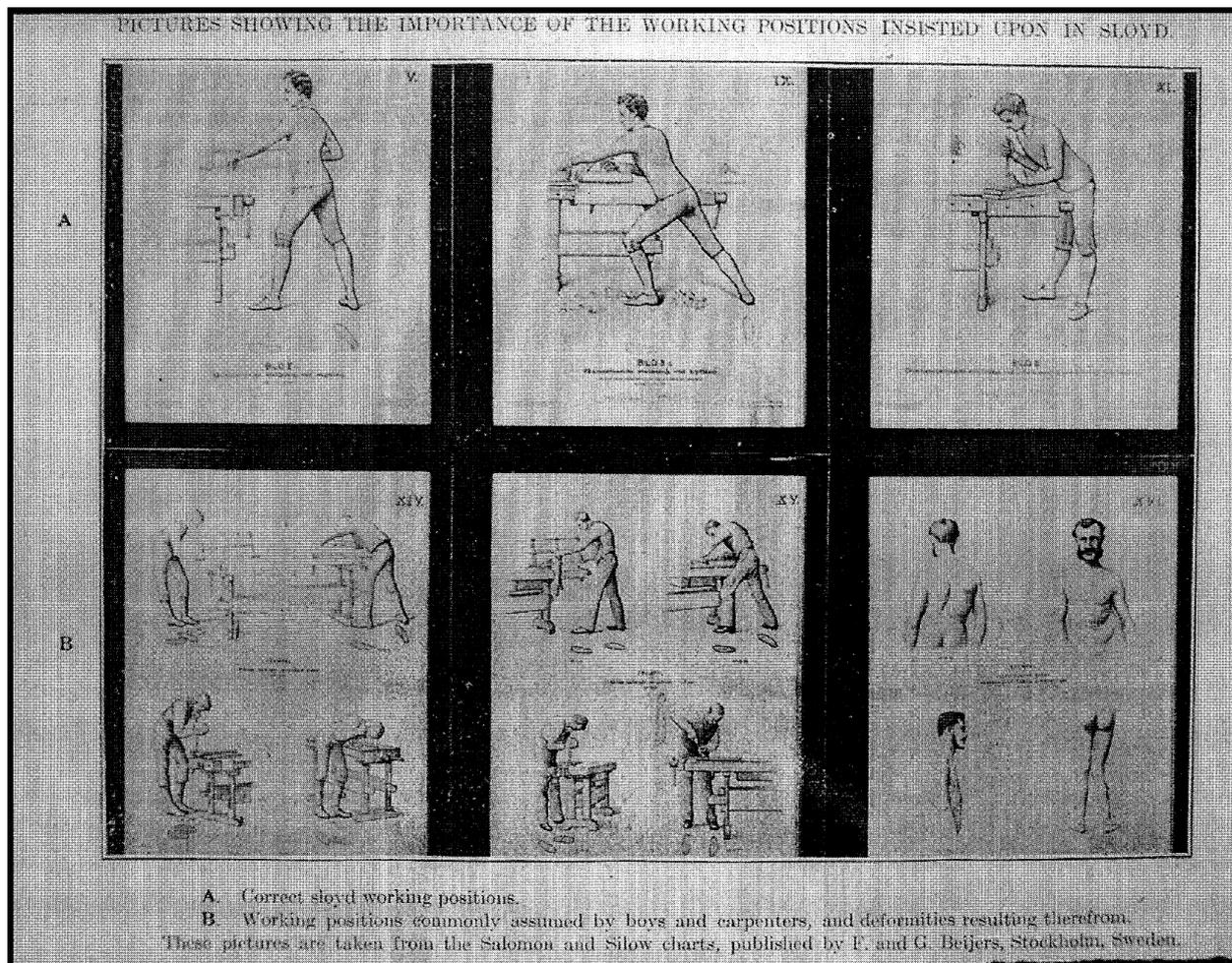
f) Outro princípio comum foi o de evitar o uso de aparelhos mecânicos substituindo-os por ferramentas manuais, pelo fato delas requererem alto grau de controle muscular. A maneira correta de usar a ferramenta de acordo com o crescimento físico e mental de qualquer ocupação ou profissão, desenvolve auto-controle no aluno. Segundo Larson, a faca era uma entre 50 ferramentas a serem livremente utilizadas pelo **sloyd educacional**. Sendo a mais simples e menos mecânica das ferramentas, ela possibilitava um desenvolvimento mental e muscular peculiar, quando utilizada em pé (a recomendação era feita para crianças de 12 anos).<sup>60</sup>

---

<sup>59</sup> Id., GARÁ CAETANO, 1986. p. 234

<sup>60</sup> Id., LARSON, 1908? p. 9-12

Ver abaixo a figura A – mostrando a posição correta do **sloyd**, e a figura B – mostrando as deformações causadas por posições incorretas.<sup>61</sup>



g) A comparação entre modelos é um bom indicador para a distinção entre concepções; enquanto o sloyd educacional seguia a tradição da escola nova de estimular criações espontâneas feitas pelas crianças, tais como: corrente, adaga, espada, carrinho de mão, pistola, óculos, caixa de lápis, cabeça de cavalo, lâmina de barbear,

<sup>61</sup> Id., LARSON, [1908?], p. 24

machadinha, caipira de Nova York, cadeira de balanço, velho balde de carvalho, peão, etc. (nome dado pelas crianças)<sup>62</sup>; o livro *O slöjd* de GONZAGA, se destinava às escolas públicas comuns e vinha com a seguinte indicação, escrita em letras maiúsculas: "OBRA APROVADA PELO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO" não transigindo quanto à intenção de que o 'slöjd paulista' contribuísse para a valorização do trabalho manual e para o incentivo à auto-suficiência econômica do aluno no âmbito das escolas públicas. Daí a escolha de seus modelos: régua simples, cruz simples, esquadro retangular, esquadro "rabo de andorinha", tábua para cortar carne, cancela simples com encaixe "rabo de andorinha", console, caixilho, banquinho, escada.<sup>63</sup> O importante a se ressaltar nesse caso, é que as operações utilizadas nesses modelos poderiam ser aplicadas a outros, conforme as necessidades do aluno, como por exemplo: mesa quadrada ou retangular, janela, bancos longos, prateleiras, armários, caixa de carreta etc.

h) E, finalmente cumpre assinalar que não se encontrou nenhuma menção sobre o uso do sloyd educacional em escolas técnicas norte-americanas; daí ser necessário a historiografia do ensino profissional dar-se conta desse equívoco estimulando pesquisas sobre o 'slöjd paulista', concepção de educação que produziu trabalhos como os expostos no "Relatório de atividades do ano de 1921", elaborado por Aprigio Gonzaga, do qual destacam-se: um conjunto de sala estilo Luiz XV, dourado a fogo, dormitório de imbuia, piquiá e cabreúva com aplicações de bronze - "Fantasia japonesa", sala de visitas de piquiá com filetes de araribá à mão

---

<sup>62</sup> Id., LARSON, 1908? p. 21

<sup>63</sup> Id., GONZAGA, 1916. p. 76-87

(prova de concurso), serra de fita e plaina, desenhada, fundida e acabada nas oficinas escolares pelos alunos do 3º ano de mecânica, máquina à vapor de 2TT.P , desenhada, fundida, torneada e ajustada pelos alunos do 3º ano de mecânica com material nacional.

E conforme o álbum fotográfico do Centro Paula Souza (VIDIGAL / CONCEPÇÃO, 2000), o primeiro carro nacional “a baratinha” foi montado nas oficinas da Escola Profissional Masculina da capital.

No seu primeiro ano de funcionamento (1911) a Escola Profissional Masculina da capital ofereceu cursos de mecânica, pintura, funilaria carpintaria, eletricidade.

Dado o âmbito do artigo serão reproduzidos apenas os programas de Mecânica e Carpintaria.

#### Curso para formação de mecânicos

- 1) *Nome, classificação, utilidade, manejo e conservação das ferramentas e máquinas.*
- 2) *A forja, seu funcionamento e limpeza.*
- 3) *Diferentes espécies de ferro consoante ao formato.*
- 4) Preparar o ferro na forja, distinguir pela cor que ele toma, as diferentes temperaturas.
- 5) Construção de ferramentas simples.
- 6) Temperar, apontar, etc. as ferramentas.
- 7) Cortar chapas, pontuar, etc.
- 8) Soldagem.
- 9) Várias qualidades de aço usadas nas ferramentas.
- 10) Ajustagem de várias peças e sua aplicação.

- 11) Medidas inglesas e decimais e sua mútua redução pela escala.
- 12) Forjar peças simples para máquinas e ferramentas.
- 13) Fogões, tanques, canos, remates, soldar a forte, soldar com estanho, bronze, zinco e chumbo.
- 14) Caldear ferro e aço, precauções a tomar.
- 15) Tempera e substâncias da tempera.
- 16) Aplicação em trabalhos práticos.

#### Curso para mecânicos fundidores

- 1) Nome, classificação, utilidade, manejo e conservação das ferramentas e máquinas.
- 2) Construção de modelos simples em madeira, para fundição.
- 3) Torneiar peças em madeira para modelos.
- 4) Moldar em terra, fundir ferro, chumbo, zinco e bronze amarelo ou vermelho, manganês e metal branco.
- 5) Construção em madeira de peças de máquinas para modelo, caixas para moldes em barro; moldar em terra.
- 6) Noções de misturas e ligas de ferro, bronze amarelo ou vermelho, manganês e metal branco.
- 7) Construção de modelos.
- 8) Trabalhos aplicados

#### Curso para mecânicos ajustadores

- 1) Nome, classificação, utilidade, manejo e conservação das ferramentas e máquinas.
- 2) Torneiar metais, roscas, etc., ajustar peças simples, limar.



- 3) Tornear peças de máquinas como válvulas e pistões: rosquear no torno, montar, desmontar e ajustar peças de máquinas a vapor.
- 4) Caldeiras, montagem e construção.
- 5) Juntas de união para vapor e água, reparação.
- 6) Tornear peças de máquina em geral, cilindros, manivelas, bielas.
- 7) Ajustar pistões , válvulas, etc.
- 8) Exercícios práticos de manejo, alimentação e conservação de caldeiras, precauções a tomar.
- 9) Montar, desmontar e ajustar peças de máquinas e caldeiras, válvulas, robinetes, bombas, injetores, tubos, válvulas de distribuição de vapor, etc.
- 10) Trabalhos aplicados.

#### Curso para carpinteiros: marceneiros e entalhadores

- 1) Conhecimento dos instrumentos, sua classificação, nomenclatura, manejo, maneira de prepará-los para o trabalho e conservação.
- 2) Conhecimento das madeiras nacionais mais usadas e suas particularidades.
- 3) Lixar, encerar, envernizar e modos de economizar matéria-prima.
- 4) Fazer faces nas tábuas, com a régua e ângulos.
- 5) Fazer junta macho e fêmea, furar e unir pinos.
- 6) Emprego do esquadro, meia esquadria, igualar e fazer molduras.
- 7) Móveis e trabalhos com aplicação dos conhecimentos obtidos.

- 8) Janelas, portas, mão francesa.
- 9) Classificação de entalhes, ferramentas, uso e conservação.
- 10) Conhecimento das madeiras empregadas na entalhação e o modo de prepará-las; prática de cortar; talhar o desenho sobre a madeira.

Linhas em baixo e alto relevo, folhas, flores, frutos, animais; lixar e colar; trabalhos com aplicação; prática diária de torneado. (...) <sup>64</sup>

O ano de 1934 encerrou os 23 anos de gestão de Aprigio Gonzaga na Escola Profissional Masculina da Capital marcando o enfraquecimento tanto de sua proposta inicial de formação do “operário completo” quanto a defendida no âmbito estadual, já no final de sua gestão (1928) – “escolas profissionais sem oficinas”, cujo significado segundo seu propositor era o seguinte:

*O de que nós precisamos é de variar os ofícios, segundo as necessidades econômicas e mesológicas de cada lugar. Por que não se criam cursos de zincografia, linotipia, de que há carência absoluta, e se pagam enormes salários, cursos de química industrial e agrários? Por que não espalhamos escolas profissionais agrícolas, pequeninas, simples, que ensinem a preparar e examinar a terra, a adubá-la quimicamente; que visem a defesa contra o inseto, contra as pragas; que dêem noções de economia rural, que ensinem a defesa da pecuária e despertem o amor à terra?*

*As nossas escolas profissionais do interior tiram o filho do lavrador da casa paterna; obrigam o filho do colono a vir para a*

---

<sup>64</sup> SECRETARIA DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1912, p. 67 – 69

*cidade, pela natureza do ensino que ministram. Não seria melhor ensinar a construir e a usar a máquina de matar formigas, que ensinar a fundir bronzes artísticos?*<sup>65</sup>

O conteúdo da citação pode ser interpretado como o reconhecimento de que para Gonzaga a multiplicação de escolas profissionais tal qual as existentes seria inviável para o estado dado o alto custo de suas instalações, equipamentos, manutenção, tempo de formação, alta taxa de abandono, etc. A clareza dessa realidade pode tê-lo levado a defender a tese dos “pioneiros da escola nova” – “escola única voltada para o trabalho”, para a qual o slöjd teria muitas contribuições a dar ao valorizar “o gosto pelo trabalho manual”, “a auto-suficiência econômica”, e a confecção de objetos para a vida prática, criando hábitos favoáveis ao trabalho em geral.

As duas propostas de Gonzaga foram vencidas.

As pressões do empresariado paulista para a reorganização da rede de escolas profissionais estaduais segundo as orientações da organização racional do trabalho levaram o interventor do estado, Dr. Armando Salles de Oliveira a criar a Superintendência da Educação Profissional e Doméstica, em 1934 (Decreto nº 6604 de 13/08/1934), vinculada à Diretoria Geral da Instrução Pública, nomeando como superintendente Horácio da Silveira. Ex- diretor da Escola Profissional Feminina da capital, ex-inspetor de trabalhos manuais, Silveira iniciou a terceira fase do ensino – a técnico-profissional, priorizando o uso de testes, de orientação vocacional e profissional, padronizando métodos

---

<sup>65</sup> GONZAGA, Aprigio (maio/ 1928): Escolas profissionais sem oficinas. *Educação. Órgão da Diretoria Geral de Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo*. n. 3, vol. 2, pp. 167 – 172.

de ensino (“séries metódicas de ensino racional”) criando curso de formação de diretores (1937), e os “núcleos de ensino profissional”, cuja finalidade era permitir o funcionamento de cursos ferroviários em localidades onde não haviam escolas profissionais.<sup>66</sup>

Na ocasião, Aprigio Gonzaga aposentou-se encerrando uma carreira de 23 anos dedicados ao ensino profissional e à Escola Profissional Masculina, em especial.

### A TÍTULO DE CONCLUSÃO

A finalidade desse artigo é contribuir para uma revisão da historiografia do ensino profissional estadual, especialmente no período entre 1911 – 1934, pois os intelectuais que se ocuparam dela ainda não estão habituados a incorporarem em suas análises variáveis tão importantes quanto as pedagógicas, talvez por suporem-nas irrelevantes.

A título de exemplo, a pesquisa “Qualificação da força de trabalho: A experiência das escolas profissionais do Estado de São Paulo (1911 – 1942), de Maria Alice R. RIBEIRO (1986)<sup>67</sup>, se refere ao **slöjd** num único parágrafo (§ 1º, p. 144) afirmando que ele foi “formulado para ser aplicado na escola primária (e) sofreu adaptações para ser empregado no ensino profissional”. O mesmo ocorre com a “série metódica” criada por Victor Della Vos, contudo seu conteúdo vai sendo explicitado ao longo do texto.

---

<sup>66</sup> SILVEIRA, Horácio A. *O ensino técnico-profissional e doméstico em São Paulo*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1935.

<sup>67</sup> RIBEIRO, Maria Alice Rosa. Qualificação da força de trabalho...In: GITAHY, Maria Alice Cairá et alli. *Trabalhadores urbanos e ensino profissional*. Campinas: Editora da Unicamp, 1986,p.144.

No entanto, invés de pesquisar qual a característica das diferentes influências teóricas utilizadas na Escola Profissional Masculina da Capital, em que medida elas eram compatíveis ou não? por que razão foram escolhidas? que adaptações sofreram? Ribeiro chega a seguinte constatação:

*Afora estas matrizes teóricas assumidas como sendo as utilizadas pelas escolas nos artigos e nos relatórios de Aprigio Gonzaga, outras aparecem de forma menos aprofundada; é mais um emaranhado de citações, exemplificações, que se torna difícil avaliar até que ponto não representam desejos de erudição do autor. (...)<sup>63</sup>*

E entre a omissão e o menosprezo, o equívoco se reproduz.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### LIVROS

- ANTONIETA ANTONACCI, Maria (1993). *A vitória da razão (?) O IDORT e a sociedade paulista*. Marco Zero/ MCT – CNPq: São Paulo.
- ANTÔNIO CUNHA, Luiz (2000). *O ensino dos ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: UNESP.
- AZEVEDO, Fernando de (1950). *Um trem corre para oeste: estudo sobre o Noroeste e seu papel no sistema de viação nacional*. São Paulo: Martins Fontes.
- AZEVEDO, Fernando de (1957). *Ensino técnico e profissional. A educação na encruzilhada: problemas e discussões*. 3 ed. Melhoramentos: São Paulo
- BUYSE, Omer (1908). *Méthodes américaines d'éducation générale et technique*. 2 ed. Paris: B. Dunod & E. Pinat.
- CENTRO PAULA SOUZA. *Escolas públicas do Estado de São Paulo: uma história em imagens (álbum fotográfico)*, orgs. Carmem Sylvia Vidigal Moraes / Júlia Falivere Alves Conceição. Coordenação e Assessoria Técnica: Centro de Memória da Educação, da Faculdade de Educação da USP.
- DE FREITAS, Zoraide (1957). *História do ensino profissional no Brasil*. SP: Melhoramentos.
- GARÁ CAETANO, Coraly; CAIRA GITAHY, Maria Lúcia; ROSA RIBEIRO, Maria Alice (1986). *Trabalhadores urbanos e ensino profissional*. Campinas: UNICAMP.
- GONZAGA, Aprigio (1916). *O slöjd*, SP: Casa Duprat.
- GRIGNON, Claude (1971). *L'ordre des choses: les fonctions de l'enseignement technique*. Paris: Minuit.
- KERSCHENSTEINER, Georg (1913). *The idea of the industrial school*. New York: MacMillan Company Ltda.
- KOWARICK, Lúcio (1987). *Trabalho e vadiagem. A origem do trabalho livre no Brasil*. São Paulo: Brasiliense.
- LARSON, Gustaf [1908?]. *Sloyd. Theory and practice illustrated*. [?] (a qualidade desta foto não permite a identificação dos outros dados).
- LUNARDI MARQUES, Sandra Machado (11/7/2007). A historiografia, o inquérito de 1926 e a mudança de concepção do ensino profissional. *Seminário de pesquisa sobre o ensino profissional*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUCSP.
- LUNARDI MARQUES, Sandra Machado (2003). *Escola Profissional Masculina da Capital (São Paulo): um estudo sobre o "sloyd" educacional (1911 – 1934)*. Doutorado em Educação.

Programa Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MAFFEI HUTTER, Lucy (1972). *Imigração italiana em São Paulo (1880 – 1889)*. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros – USP.

MICELLI, Sérgio (1979). *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920 – 1945)*. Difel: São Paulo/Rio de Janeiro.

RAGO, Margareth (1985). *Do cabaré ao lar. A utopia da cidade disciplinar. Brasil 1890 – 1930*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

SUCKOW FONSECA, Celso (1961). *História do ensino industrial no Brasil*. RJ: Escola Técnica Nacional.

\* \* \*

### REVISTAS CIENTÍFICAS

GANDINI, Raquel (1995). Intelectuais, estado e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1944 – 1952*, São Paulo, UNICAMP, 1995.

REVISTA DO PROFESSOR (1961). Vultos do ensino paulista: Aprigio Gonzaga, nº especial. *Ensino Profissional: jubileu de ouro 1911 – 1961*, n. 65, ano XIX.

GONZAGA, Aprigio (maio/ 1928). Escolas profissionais sem oficinas. *Educação. Órgão da Diretoria Geral de Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo*. n. 3, vol. 2, pp. 167 – 172.

\* \* \*

### DOCUMENTOS OFICIAIS

ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública, SP, Anos de: 1912, 1913, 1914, 1917, 1918. *Arquivo do Estado*.

GONZAGA, Aprigio (1919). Em redor da Escola Profissional Masculina da Capital (Obra comemorativa da instalação definitiva da Escola Profissional Masculina em seu prédio próprio, à rua Piratininga). *Diário Oficial*, São Paulo.

GONZAGA, Aprigio (1921). Escola Profissional Masculina da Capital. A nova educação, década 1911 – 1921. *Relatório de atividades do ano de 1921*, Secretaria do Estado da Cultura/ Divisão do Arquivo do Estado, 1921. Encadernado 6698 A.

GONZAGA, Aprigio (1923). Escola Profissional Masculina da Capital. Relatório do ano de 1923. *Secr. Do Est. Da Cult./ Divisão do Arquivo do Estado*. Ordem 6697.

GONZAGA, Aprigio (1923). O trabalho manual na escola primária e sua influência na formação cívica dos jovens. *Revista de Educação*, vol. 1 – 2, pp. 133 – 151.

GONZAGA, Aprigio (1924). Escola Profissional Masculina da Capital Relatório do ano de 1924. *Secr. Do Est da Cult./ Divisão do Arquivo do Estado*. 6698

GONZAGA, Aprigio (1927). Escola Profissional Masculina da Capital. Relatório do ano de 1927. *Sec. Do Est. Da Cult./ Divisão do Arquivo do Estado*. Encadernado 6698 B.

GONZAGA, Aprigio (1933). O interesse e o dinheiro. *Revista de Educação*, v. II, junho/ 1933, pp. 34 – 49.

LAURINDO, Arnaldo (1961). Cinquenta anos de ensino profissional. *Fundo do Ensino Profissional*, Estado de São Paulo (1911 – 1961), São Paulo.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO/ SUPERINTENDÊNCIA DO ENSINO PROFISSIONAL (1940). Realizações do ensino profissional em S. Paulo (1930 – 1940). *Revista dos Tribunais*, n. 22, São Paulo.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO/ SUPERINTENDÊNCIA DO ENSINO PROFISSIONAL [?]. *A escola técnica superior*, n. 24, Santos: Instituto D. “Escolástica Rosa”.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO/ SUPERINTENDÊNCIA DO ENSINO PROFISSIONAL (1939). *O ensino profissional no Brasil*, nº 23, Santos: Instituto D. “Escolástica Rosa”.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO/ SUPERINTENDÊNCIA DO ENSINO PROFISSIONAL (1939). *São Paulo e a educação técnico-profissional*, n. 16, São Paulo: Revista dos Tribunais.

SECRETARIA DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO (1912). p. 67 – 69

SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DOMÉSTICA (1935). O ensino técnico-profissional e doméstico em São Paulo. *Revista dos Tribunais*, São Paulo.

\* \* \*

#### TESES E DISSERTAÇÕES

VIDIGAL MORAES, Carmem Sylvia (1990). *A socialização da força de trabalho: Instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo – 1873 a 1934*. Tese de Doutorado em Sociologia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

---