

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

Julio Cesar Ausani

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM UM BRASIL EM
TRANSFORMAÇÃO: O Contexto Histórico de Implantação do Ensino
Técnico na Universidade Federal de Santa Maria**

Santa Maria, RS
2017

Julio Cesar Ausani

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM UM BRASIL EM
TRANSFORMAÇÃO: O Contexto Histórico de Implantação do Ensino Técnico na
Universidade Federal de Santa Maria**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Roselene Gomes Pommer

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Ausani, Julio Cesar Ausani

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM UM BRASIL EM TRANSFORMAÇÃO: O Contexto Histórico de Implantação do Ensino Técnico na Universidade Federal de Santa Maria / Julio Cesar Ausani Ausani.- 2017.

99 p.; 30 cm

Orientadora: Roselene Gomes Pommer Pommer

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, RS, 2017

1. Ensino Técnico 2. Educação Profissional e Tecnológica 3. Ditadura Civil-Militar 4. Capitalismo 5. Materialismo Histórico I. Pommer, Roselene Gomes Pommer II. Título.

Julio Cesar Ausani

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM UM BRASIL EM
TRANSFORMAÇÃO: O Contexto Histórico de Implantação do Ensino Técnico na
Universidade Federal de Santa Maria**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

Aprovado em 11 de agosto de 2017:

**Roselene Gomes Pommer, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)**

Ascísio dos Reis Pereira, Dr. (UFSM)

Onorato Jonas Fagherazzi, Dr. (IFRS)

**Claudemir de Quadros, Dr. (UFSM)
(Suplente)**

Santa Maria, RS
2017

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a todos os homens e mulheres que, na faina diária, sustentam a estrutura pesada de uma sociedade elitista e excludente com seu trabalho e dedicação, servindo-me de inspiração para a pesquisa, para a escrita e para as reflexões sobre o real e imprescindível valor do labor humano na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar aos meus pais, Liberalino e Marina, pessoas extremamente trabalhadoras e dedicadas aos valores e princípios de uma vida inspirada pela simplicidade no pensar e no agir, sempre voltados à construção de um mundo melhor a partir do seu “pequeno mundo”, conduzindo seus filhos, netos, afilhados e amigos para a valorização do trabalho através da educação, sem preconceitos de qualquer natureza, sempre recebendo e acolhendo a todos no seio de seu humilde lar.

Aos meus filhos, que mesmo distantes dos meus afazeres de estudante e pesquisador, conduzem suas vidas orientados pela busca de conhecimento e de aperfeiçoamento técnico em suas áreas de formação, alcançando sucesso em suas diferentes atividades profissionais.

Agradeço as minhas colegas de trabalho, Maria do Carmo Conterato, Graciele Conterato, Lenice Dornelles e minhas parceiras profissionais, Angelita Woltmann e Luciane Kasper, e aos queridos amigos Anderson Colombelli e Daniela Possebon cuja contribuição foi de valor inestimável tanto pela profundidade das sugestões quanto pela dedicação em ajudar-me com a correção do texto e sua formatação, quanto pela cobertura em minha ausência ao longo dos dois últimos anos, em razão dos desafios e sacrifícios que a realização de um mestrado impõe a esta altura da vida profissional.

Um agradecimento muito especial a minha orientadora Professora Doutora Roselene Gomes Pommer, incansável e paciente, sem deixar de ser exigente e atuante, com esse escriba veterano e limitado pelos vícios de sua profissão de advogado exercida ao longo de quase três décadas.

A Universidade Federal de Santa Maria, instituição pública e gratuita que ao longo de quase seis décadas de existência contribui de forma decisiva para a formação de gerações de profissionais que em suas atividades diárias, colaboram para a construção de um país melhor e capaz, no futuro, de produzir uma sociedade mais justa e na qual haja efetivamente igualdade, não apenas formal, mas real entre os cidadãos. Agradeço à coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes) e ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica da UFSM, através de sua Coordenadora, Professores e demais servidores, pela oportunidade. Por fim, à sociedade brasileira, que através de seus milhões de trabalhadores, que com seu trabalho diário contribuem para o erário público e através dos recursos arrecadados financiam as instituições educacionais públicas diretamente e que em sua absoluta maioria jamais cruzarão os portões de uma universidade para cursar uma faculdade.

A história precisa ser reescrita a cada geração, porque, embora o passado não mude, o presente se modifica; cada geração formula novas perguntas ao passado e encontra novas áreas de simpatia à medida que revivi distintos aspectos das experiências de suas predecessoras.

(John Edward Christopher Hill)

RESUMO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM UM BRASIL EM TRANSFORMAÇÃO: O Contexto Histórico de Implantação do Ensino Técnico na Universidade Federal de Santa Maria

AUTOR: Julio Cesar Ausani

ORIENTADORA: Roselene Gomes Pommer

A presente dissertação está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica, do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), unidade integrante da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Através dele pretende-se, com base em pesquisas bibliográficas e análises documentais, refletir sobre o processo histórico nacional e internacional que estimulou a implantação do ensino técnico na UFSM. Partir-se-á do princípio da correlação dos fatos históricos, com base em autores do materialismo histórico-dialético, para estabelecer reflexões sobre o quadro histórico que influiu na implementação do ensino técnico no âmbito da UFSM, a primeira universidade federal instalada do interior do Rio Grande do Sul, bem como, cotejando essa linha de pensamento com outros pensadores representantes de outras linhas. As décadas de 1950 e 1960 foram marcadas pela reordenação do modelo produtivo capitalista. Essa foi à época em que o Brasil começou a sentir os efeitos da chamada “Revolução Verde”, ocorrida na segunda metade do século XX, a qual estabeleceu novos parâmetros para a produção agrícola mundial, a partir da alta mecanização das lavouras, aplicação de defensivos agrícolas, sementes e o emprego de novas técnicas de cultivo. Foi também nesse contexto de polarização da “Guerra Fria”, que o Brasil efetivamente definiu seu papel frente às novas demandas do capitalismo, do que decorreu, por exemplo, o convênio “MEC-USAID” e o estabelecimento de novas diretrizes educacionais. Este foi ainda, o período de implantação da ditadura civil-militar cujos governos articularam os mecanismos para as novas relações entre capital e trabalho. Essa pesquisa pretende refletir sobre esse complexo momento histórico, buscando (re)significar o contexto da implantação do ensino profissional técnico de nível médio na UFSM à luz do materialismo histórico.

Palavras chave: Ensino Técnico. Educação. Ditadura Civil-Militar. Capitalismo. Materialismo Histórico. Relações de Trabalho.

ABSTRACT

PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION IN A BRAZIL IN TRANSFORMATION: The Historical Context of Implantation of Technical Education at the Federal University of Santa Maria

AUTHOR: Julio Cesar Ausani
ADVISOR: Roselene Gomes Pommer

The present dissertation is being developed by the Postgraduate Program in Professional and Technological Education, Academic Master's Course in Professional and Technological Education, from the Industrial Technical College of Santa Maria (CTISM), an integral unit of the Federal University of Santa Maria (UFSM). Through it, it is intended, based on bibliographical research and documentary analysis, to reflect on the national and international historical process that stimulated the implementation of technical education at the UFSM. It will start from the principle of the correlation of historical facts, based on authors of historical-dialectical materialism, to establish reflections on the historical framework that influenced the implementation of technical education in the scope of UFSM, the first Federal University installed in the interior of Rio Grande do Sul state, as well as comparing this line of thought with other researchers representing other research lines. The 1950s and 1960s were marked by the reordering of the capitalist productive model. This was at the time when Brazil began to feel the effects of the so-called "Green Revolution", which occurred in the second half of the twentieth century, established new parameters for world agricultural production, based on the high mechanization of crops, application of pesticides seeds and the use of new cultivation techniques. It was also in this context of polarization of the "Cold War," that Brazil effectively defined its role in the face of the new demands of capitalism, for example the "MEC-USAID" agreement and the establishment of new educational guidelines. This was also the period of implementation of the civil-military dictatorship whose governments articulated the mechanisms for the new relations between capital and labor. This research intends to reflect on this complex historical moment, seeking to (re)signify the context of the implantation of the professional technical education of average level in UFSM in the light of historical materialism. education of average level in UFSM in the light of historical materialism.

Key words: Technical Education. Education. Civil-Military Dictatorship. Capitalism. Historical Materialism. Labor Relations.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASPES	Associação Santa-mariense Pró-Ensino Superior
BNDE	Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CREA	Conselho Regional de Engenharia e Agronomia
CTISM	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria
CTISM	Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria
DAER	Departamento Autônomo de Estradas e Rodagem
EAD	Educação à distância
EJA-PROEJA	Educação Profissional Articulada à Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EUA	Estados Unidos da América
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Cursos de Formação Inicial e Continuada
GTRU	Grupo de Trabalho de Reforma Universitária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal
IFF	Instituto Federal Farroupilha
JK	Juscelino Kubistchek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PIB	Produto Interno Bruto
PIPMO	Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRR	Partido Republicano Rio-Grandense
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro

RS	Rio Grande do Sul
SENAC	Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID	United States Agency for International Development
VARIG	Viação Aérea do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 POR QUE A HISTÓRIA?	25
2.1 O PROCESSO HISTÓRICO COMO RECURSO EPISTEMOLÓGICO.....	30
2.2 A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES: UMA HISTÓRIA À PARTE?	40
3 O CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS TÉCNICAS DE NÍVEL MÉDIO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	48
3.1 CONTEXTO NACIONAL.....	48
3.2 RIO GRANDE DO SUL	65
3.3 SANTA MARIA	71
3.3.1 O Colégio Politécnico	74
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	83
ANEXOS	91

1 INTRODUÇÃO

A educação enquanto parte de um todo social, é produto das inter-relações entre sociedade, cultura, política e filosofia. Ou seja, a educação e, por consequência, o ensino, possuem raízes em um contexto histórico ideológico, a qual impacta na implantação e nos rumos seguidos pelas instituições. Considerando a influência da doutrina positivista na educação no Rio Grande do Sul – a exemplo do governo de Borges de Medeiros – de mentalidade significativamente progressista, questiona-se: *de que forma o pensamento proposto pela corrente filosófica positivista, nas décadas de 1950 a 1960 impactou na implantação da unidade de formação técnica de nível médio, isto é, o Colégio Agrícola, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)?*

O que se pretende com esta dissertação é superar uma descrição tradicional e de cunho historiográfico sobre a criação da escola técnica agrícola, dentro do espaço da UFSM. Pretende-se traçar um panorama histórico-analítico sobre a implantação dessa escola, na década de 1960, conectando-as à corrente filosófica positivista surgida na França no começo do século XIX, qual seja o Positivismo de Auguste Comte¹. Essa vertente foi dominante no Rio Grande do Sul a partir da implantação da República e do Governo de Júlio de Castilhos, com repercussão até o limite do período analisado, ou seja, década de 1960, considerando a implantação do Colégio Técnico Agrícola em 1963.

Tal contexto histórico – embora esteja recortado temporalmente para a pesquisa – é decorrente de um longo período de predominância de uma classe política originária da

¹Isidore Auguste Marie François-Xavier Comte (1798 – 1857), conhecido como Auguste Comte, pertencia a uma família monarquista e muito católica (LONCHAMPT, 1959). Frequentou a Escola Politécnica, fundada em Paris, em 1794 pela Convenção Nacional, instituída pela Revolução Francesa, onde se ensinava o pensamento mais avançado da época, principalmente em Ciências Naturais e Matemática, tendo em vista o desenvolvimento dessas ciências e suas implicações no aperfeiçoamento das técnicas. “Não se pode entender o pensamento de Auguste Comte apartado das grandes transformações que ocorreram no século XIX, resultado do desenvolvimento das ciências que já vinha ocorrendo desde o século XVII, especialmente com Galileu, Bacon, e, principalmente, Isaac Newton.[...] Esses êxitos notáveis da ciência na explicação do mundo, aliados a grandes transformações econômicas e sociais provocadas pela Revolução Industrial, tiveram consequência direta na vida das pessoas.[...] Nesse passo, a Filosofia Positiva surgiu em um momento histórico, como o terreno preparado por inúmeras transformações científicas e tecnológicas, coincidindo, ainda, com a decadência do sentido metafísico e religioso do conhecimento”. (ROCHA, 2006, p. 54-5). Comte construiu vários significados para o termo “positivo”, “Ambos significados apontam para um tema muito importante na obra de Comte: o sentido histórico, que permite a concepção de que as teorias científicas são sempre relativas às circunstâncias históricas em que foram elaboradas. Por outro lado, o desenrolar histórico está sempre vinculado à última etapa da evolução do pensamento humano, que corresponderia ao Estado Positivista, fazendo com que a história tivesse um fim e o relativo transformar-se-ia novamente em absoluto. [...] um fundamento do Sistema Filosófico criado por Auguste Comte alicerçava-se na ideia de que a sociedade só pode ser reorganizada de forma positiva, após uma completa reforma intelectual do homem. As ideias transformam as condições sociais, econômicas e políticas, e não o contrário”. (ROCHA, 2006, p.58).

aristocracia rural, cuja visão de exercício do poder era de cunho autoritário e pouco questionado; de líderes políticos regionais influenciados pela Revolução Francesa (1789–1799), dos efeitos das Revoluções Industriais² (primeira e segunda) e da força da doutrina positivista comtiana³. A doutrina de Comte preconiza que:

Para explicar convenientemente a verdadeira natureza e o caráter próprio da filosofia positiva é indispensável ter, de início, uma visão geral sobre a marcha progressiva do espírito humano, considerado em seu conjunto, pois uma concepção qualquer só pode ser bem conhecida por sua história (1983, p. 03).

O Rio Grande do Sul da época era dependente da agricultura - dominado pela Aristocracia Rural -, e governado por líderes embebidos em tal doutrina⁴, o que se estendeu do final do século XIX (governo Júlio de Castilhos), adentrou o século XX, com os governos de Borges de Medeiros e Getúlio Vargas, influenciando a política nacional a partir da Revolução de 1930 e se estendeu até o Pós Segunda Guerra Mundial. A sua característica no campo educacional fundamental era a de que os mais abastados - ou seja, a elite econômica e intelectual - governava, e, portanto, ditava o que os “mais pobres”, os “governados”, deveriam fazer. Vale lembrar as três diretrizes fundamentais do positivismo: o amor por princípio, a ordem como base e o progresso por fim. Dessa doutrina emergiram vários adágios populares que retratam a referida forma de pensamento, como: “manda quem pode obedece quem tem Juízo”, ou “há os que nascem para governar/mandar e os que nascem para obedecer”.

Assim, o processo histórico de implementação do colégio agrícola, objeto empírico do presente estudo, está intimamente ligado à modernização da agricultura, posterior ao fim da II Guerra, atrelada aos princípios produtivistas que consolidaram a chamada “Revolução Verde”⁵ e que pretendiam elevar o “status” dos países ditos “subdesenvolvidos” ou “de desenvolvimento tardio”, como o caso do Brasil. É isso que, objetivamente, se pretende

² Especialmente, no contexto da Primeira Revolução Industrial (Inglaterra – iniciada, aproximadamente, em 1760 e finalizada, aproximadamente, em 1860) e da Segunda Revolução Industrial (Alemanha e Estados Unidos da América, bem como Rússia, França e Itália – iniciada, aproximadamente, entre 1850 e 1870 e finalizada durante a Segunda Guerra Mundial, entre 1939 - 1945).

³ A respeito da influência positivista no Brasil, em especial no Estado do Rio Grande do Sul, vale conferir a obra de Barbosa Lessa sobre Borges de Medeiros.

⁴ Júlio Prates de Castilhos (1860 — 1903) foi o principal governante introdutor da doutrina positivista, marcada pelo tripé “Hierarquia, disciplina e solidariedade”. Importante citar, também: Antonio Augusto Borges de Medeiros (1863 — 1961); Fernando Fernandes Abbott (1857 — 1924); Carlos Barbosa Gonçalves (1851 — 1933) e José Gomes Pinheiro Machado (1851 — 1915).

⁵ A “Revolução Verde abrange não apenas a maior produção associada com uma nova tecnologia, mas também as mudanças políticas, econômicas e sociais que a produziram e a acompanharam”. (CLEAVER JR., 1972, p. 02). E mais: “A Revolução Verde é basicamente uma extensão da agricultura capitalista para os trópicos. Aquela agricultura traz consigo todas as contradições ecológicas que estamos descobrindo nos Estados Unidos. Estas contradições são mais do que apenas problemas técnicos, porque a própria tecnologia é um produto do sistema econômico capitalista”. (CLEAVER JR., 1972, p. 19).

mostrar: ou seja, o enlace entre o contexto histórico-temporal da implantação de um tipo de educação que não era prática comum no país, embora iniciativas esparsas ao longo do período Imperial e na República Velha tenham ocorrido – a técnica – e a influência da corrente filosófica que dominava intelectualmente os governantes políticos nas décadas de 1950 e 1960, quando tal unidade de ensino foi implantada na UFSM.

Ressalta-se que são muitos os desafios para os envolvidos nesse processo simbiótico formado pelo ensino e pela aprendizagem, especialmente no que se refere à educação profissional no Brasil. As alterações vividas pelo sistema educacional brasileiro durante os governos de “JK”, Jânio/Jango e durante os períodos ditatoriais militares pós 1964, bem como suas relações com os Planos Nacionais de Desenvolvimento e o chamado “Milagre Econômico Brasileiro” (1968-1973) embalado pela chamada “Era de Ouro”⁶ do capitalismo mundial, impactaram profundamente o ensino profissional de nível médio no Brasil. Isso porque as demandas promovidas pelas transformações tecnológicas do final do século XX exigiram a formação de trabalhadores adequados técnica e socialmente.

Localmente, em um Rio Grande do Sul dependente da agropecuária, dominada desde a ocupação territorial do estado pela aristocracia rural, com lideranças divididas entre a doutrina liberal e a doutrina positivista⁷, os mais abastados economicamente e que tinham acesso a uma educação de qualidade ditavam o que os filhos das classes pobres deveriam fazer e saber⁸. Assim, a dicotomia entre o trabalho intelectual e o manual se acentuou ainda mais pela perspectiva de que uma classe dominante – elite pensante - tinha como corolário lógico o direito de governar (COMTE, 1983; CARDOSO & VAINFAS, 1997, p. 337).

⁶ Hobsbawm (1995, p. 18) indaga: “Como e por que o capitalismo, após a Segunda Guerra Mundial, viu-se, para a surpresa de todos, inclusive dele próprio, saltar para a Era de Ouro de 1947-73, algo sem precedentes, e possivelmente anômalo? Eis, talvez, a questão central para os historiadores do século XX. [...]... embora hoje possamos ver a Era de Ouro, retrospectivamente, como um todo, no momento em que escrevo as Décadas de Crise que o mundo viveu desde então ainda não estão completas. Contudo, já podemos avaliar com muita confiança a escala e o impacto extraordinários da transformação econômica, social e cultural decorrente, a maior, mais rápida e mais fundamental da história registrada”.

⁷ Sobre isso, importante referir a tese defendida por Décio Freitas, que defendeu que o regime ditatorial de Getúlio Vargas, de 1937 a 1964, seguiu os moldes de Júlio de Castilhos, que, quando ao governar o Rio Grande do Sul, concentrou os “poderes” do Estado no Executivo, orquestrando seu regime constitucionalmente. (FREITAS, 1999).

⁸ Pereira (2006, p. 96) explica que o positivismo foi base doutrinária dos republicanos e o liberalismo dos federalistas. Segundo o pesquisador: “Observa o positivismo no Brasil como doutrina política não hegemônica; e no Rio Grande do Sul, como doutrina política hegemônica ou da facção política dominante no Estado no período, cuja denominação é Castilhismo. E o liberalismo como doutrina hegemônica social, política e economicamente no plano nacional da federação brasileira, mas apenas social e economicamente no Estado após a implantação da República. Este liberalismo embasou a Constituição de 24 de fevereiro de 1891 e os governos oligárquicos brasileiros do período. Mas no Rio Grande foi à doutrina que embasou a facção oposicionista que desafiou o governo republicano, motivando as revoluções”.

A UFSM dos anos 1960, da mesma forma, vivenciou o processo derivado do pós-guerra em nível mundial, marcado pela prevalência de dois sistemas políticos antagônicos que dividiram o mundo em blocos⁹ – os capitalistas (EUA - França e Inglaterra) *versus* os socialistas (URSS e seus “satélites”¹⁰) – o que foi nomeado de “Guerra Fria” e exigiu adequação à ordem mundial.

O Brasil na época, juntamente com países como a Argentina e o Uruguai, dependia essencialmente da produção agrícola e pecuária, o que fez com que, para que conseguisse se adaptar à dita “nova ordem mundial” sucumbisse à influência dos Estados Unidos da América, tornando-se “quintal” do norte americano¹¹, potência capitalista que “auxiliou”, através da já citada “Revolução Verde”, o aumento da produtividade dos países de economias dependentes. Com isso, foi necessário buscar alternativas à obtenção de mão de obra para suprir as novas demandas. Um exemplo disso foi a adoção de novas máquinas como, por exemplo, tratores, grades, entaipadeiras, niveladoras, semeadoras e colheitadeiras. Nesse processo, a implementação do colégio técnico agrícola da UFSM está intimamente ligada à modernização do pós-guerra. Hobsbawm (1995) aborda minuciosamente o contexto histórico dessas mudanças em “A Era dos Extremos”, onde defende que o século XX teve início com a Primeira Grande Guerra (1914 - 1918) e finalizou com a desintegração da União Soviética (1991) e o fim do chamado “socialismo real”¹². Essa abordagem se adéqua a linha de

⁹ Como é de conhecimento geral, a Segunda Grande Guerra foi vencida pelo bloco ocidental – Aliados - em 1945, e mudou sobremaneira o cenário político, econômico, social e até cultural no globo. Além disso, deu margem ao surgimento de uma cultura de direitos humanos basicamente “imposta” pela Organização das Nações Unidas (ONU), que dependeria, nos próximos anos, de uma cooperação global de modo a prevenir e evitar novos conflitos. Partindo disso, a URSS e os Estados Unidos da América (capitalistas e socialistas, respectivamente), destacaram-se como potências fortíssimas e disputando uma “guerra” ficcional que duraria durante mais de quarenta anos (1945-1991) (CHURCHILL, 1995).

¹⁰ Polônia, Hungria, Tchecoslováquia, Romênia, Albânia, e a Alemanha Oriental eram “Estados - satélite” da União Soviética.

¹¹ Oportunamente, lembrar-se da célebre frase proferida por Juracy Montenegro Magalhães, 24.º Governador da Bahia (de 1931 até 1937, tendo sido, inicialmente, nomeado interventor federal por Getúlio Vargas): “O que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil”, a qual proferiu no governo do general Castelo Branco, quando foi nomeado embaixador brasileiro nos Estados Unidos. Não é por acaso que, em seguida, “ocupou sucessivamente as pastas da Justiça e das Relações Exteriores. Com o fim do governo de Castelo Branco, em 1967, deixou a carreira política e passou a dedicar-se à iniciativa privada, tendo ocupado a presidência de diversas empresas brasileiras e estrangeiras.” (CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL, 2001/2017, [s/p]).

¹² O socialismo real é um termo comumente utilizado para identificar o modelo socialista efetivado na URSS. Interessante referir Souza (2003, p. 139) quando, ao pesquisar sobre a crítica aos marxistas feita por Mounier, coloca que “Os receios de Mounier se concretizariam na evolução lamentável do socialismo real. Supor que este desmoronou repentinamente em 1989 é resultado de desinformação. As resistências vinham demais atrás, esmagadas pelos tanques em Budapeste, em 1956, ou em Praga, em 1968 [...]”. A despeito disso desse socialismo primitivo: “[...] o marxismo sempre apontou como fim último da revolução ‘a libertação do indivíduo’, ‘o reino da liberdade’ e o desaparecimento do Estado. Estas fórmulas, com efeito, muito mais vivas e orgânicas no marxismo primitivo do que nos defensores de uma ditadura ‘provisória’ que já dura desde a (sic) vinte anos, testemunham que o problema da pessoa foi entrevisto por ele, ao passo que um fascista consequente (sic) se recusa a pô-lo” (MOUNIER, 1967, p. 63-64).

raciocínio desenvolvido no presente trabalho, como linha condutora do exame sob a perspectiva da expansão da influência americana em todo o mundo, consequência da acumulação da riqueza possibilitada pela destruição da economia europeia e japonesa com a guerra (1939-1945) e a sua ascensão como potência militar, econômica e, portanto, política.

O período proposto para a abordagem dessa pesquisa - ou seja, as décadas de 1950 e 1960 – é compreendido por Hobsbawm (1995, p. 14) como “Anos Dourados” ou a “Era de Ouro” da história mundial, o qual antecedeu as décadas de crise dos anos de 1970, 1980 e 1990.

A Era de Ouro foi um fenômeno mundial. [...] O mundo industrial se expandia por toda a parte: nas regiões capitalistas e no “Terceiro Mundo” [...] A economia mundial, portanto, crescia a uma taxa explosiva. Na década de 1960 era claro que jamais houvera algo assim. A produção mundial de manufaturas quadruplicou entre o início das décadas de 1950 e o início da década de 1970 e, o que ainda é mais impressionante, o comércio mundial de produtos manufaturados aumentou dez vezes (HOBSBAWM, 1995, p. 253-7).

Esse contexto internacional refletiu no Brasil e aprofundou a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, aumentando ainda mais a distância entre as classes operárias e as abastadas que, além de possuírem a propriedade dos meios de produção, ainda lideravam politicamente o Estado. Vale citar o questionamento de Hobsbawm (1995, p.11), quando pergunta e avalia o impacto do passado em relação às transformações ocorridas posteriormente para todas as classes:

Como e por que o capitalismo, após a Segunda Guerra Mundial, viu-se, para surpresa de todos, inclusive dele próprio, saltar para a Era de Ouro de 1947-73, algo sem precedentes e possivelmente anômalo? Eis, talvez, a questão central para os historiadores do século XX. Ainda não se chegou a um consenso e não tenho a pretensão de oferecer uma resposta persuasiva. Talvez seja preciso esperar que toda a “longa onda” da segunda metade do século XX possa ser vista em perspectiva para que surja uma análise mais convincente, mas, embora hoje possamos ver a Era de Ouro, retrospectivamente, como um todo, no momento em que escrevo as Décadas de Crise que o mundo viveu desde então ainda não estão completas. Contudo, já podemos avaliar com muita confiança a escala e o impacto extraordinários da transformação econômica, social e cultural decorrente, a maior, mais rápida e mais fundamental da história registrada.

A obra de Chiraldelli Jr. (1991) trata dos fatores que contribuíram para o aprofundamento da dicotomia referida, ainda no primeiro período de governo de Getúlio Vargas, quando foram implantadas reformas de cunho político e social, que acompanharam o

país ao longo do século XX e que, de certa forma, ditam a pauta de discussões sobre reformas trabalhistas nos dias de hoje¹³.

Nessa linha, se faz indispensável também examinar as equações econômicas que, a partir dos modelos desenvolvimentistas implementaram modificações estruturais na vida do país a partir do fim da Era Vargas e a chegada ao poder de Juscelino Kubitschek, abordadas pelos trabalhos de economistas e sociólogos como Celso Furtado, Fernando Henrique Cardoso e Florestan Fernandes, e pela Comissão mista Brasil-Estados Unidos, entre outros¹⁴.

Ainda, para a compreensão do fenômeno apontado no primeiro parágrafo, no que refere às contradições entre o modelo de produção baseado no uso intensivo de mão de obra e os avanços ditados pela tecnologia, ou seja, trabalho manual *versus* trabalho técnico, importante são as ideias defendidas por Antunes (2009). O autor analisa as características do modelo de produção capitalista taylorista/fordista, vigente na “Era de Ouro” e as problemáticas decorrentes da passagem para o capitalismo flexível, do qual o toyotismo é um exemplo.

As análises e a interpretações do processo histórico aqui referido podem ser feitas a partir de diferentes concepções teórico metodológicas. No entanto, optou-se pela abordagem proposta pelo materialismo histórico dialético por compreender-se que seus princípios melhor se adéquam as reflexões necessárias para a discussão do contexto histórico de instalação da unidade de ensino técnico na UFSM.

A propósito da influência da corrente marxista para as abordagens históricas, Cardoso aponta para o fato de que,

Em história, o marxismo (ou certo marxismo, já que eu não incluiria aqui, por exemplo, a Escola de Frankfurt, a meu ver integrante do paradigma “pós-moderno”) e o grupo chamado dos Annales no período 1929-1969 forma suas vertentes mais influentes e prestigiosas. Os historiadores filiados a este paradigma - cujo domínio sobre os estudos históricos foi máximo entre talvez 1950 e 1968, mas nunca total - escrevem uma história que pretendem científicas e racionais (1997, p. 23).

Essa corrente se contrapõe ao Positivismo Comtiano, que advém do paradigma iluminista emergente das crises que a sociedade europeia pós-medieval viveu e,

¹³ Também sobre as políticas varguistas, importantes são as leituras de Araújo (1985), em sua obra “Os Vargas” e Amaral (1984), em seu “Getúlio Vargas continuador de uma ideia [...]”.

¹⁴ De acordo com o verbete do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV), a Comissão Mista Brasil-Estados Unidos foi “Grupo de trabalho oficialmente instalado na órbita e no próprio prédio do Ministério da Fazenda em 19 de julho de 1951. Tendo completado seus estudos técnicos em 31 de julho de 1953, a Comissão Mista Brasil-Estados Unidos para o Desenvolvimento Econômico encerrou oficialmente suas atividades em 31 de dezembro do mesmo ano. Seu relatório final foi apresentado ao ministro da Fazenda Eugênio Gudin em novembro de 1954”.

posteriormente com força maior, a partir da Revolução Francesa e da Revolução Industrial. Tal ponto é relevante para a pesquisa, pois estrutura ideologicamente a dicotomia entre as classes, não no sentido marxista ou naquele proposto por Thompson (2004), mas a partir da ideia positivista de que uns deveriam pensar e outros deveriam desenvolver atividades manuais práticas, decorrendo daí as transformações para a educação e para o ensino na sociedade ocidental.

Para Thompson (2004, p. 10), “a classe é uma coisa”, um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência, como da consciência. Ele denuncia que “Não era esse o significado em Marx, em seus escritos históricos, mas o erro deturpa muitos textos 'marxistas' contemporâneos.” Infere que a classe operária é tomada como possuindo uma existência real, quase definida matematicamente.

[...] uma quantidade de homens que se encontra numa certa proporção com os meios de produção. Uma vez isso assumido, torna-se possível deduzir a consciência de classe que "ela" deveria ter (mas raramente tem), se estivesse adequadamente consciente de sua própria posição e interesses reais (THOMPSON, 2004, p. 10).

A classe, nos termos de Thompson (2004) é definida pelos homens na vivência de sua própria história e acontece enquanto uma parcela deles, como resultado de experiências comuns – sejam herdadas, sejam partilhadas – passa a sentir e organizar seus interesses entre si, afrontando outra parcela de homens que têm interesses diferentes e, geralmente, opostos dos seus. Nesse viés, se “classe” for compreendida como produto de uma relação histórica, infere-se que ela é inerente ao conceito marxista de “luta de classes”. Isto é, a classe pobre, o operariado, aqueles destinados a, no caso do Brasil, aprender a “técnica” para operar o maquinário da indústria – os que acabaram preenchendo as vagas das escolas técnicas que foram criadas país a fora, inclusive a que é objeto desse estudo – eram excluídos da intelectualidade, pois não tinham propriedade, ou eram despossuídos em um sentido amplo.

Por outro lado, aos abastados, filhos de governantes e proprietários de terras e negócios nas cidades, embebidos pelo pensamento positivista burguês, era dado o direcionamento necessário para que pudessem cursar as graduações, a fim de se prepararem para seguirem o caminho dos genitores, dando continuidade à gerência do Estado nas várias esferas dos negócios públicos e privados, seja por possuírem profissões intelectualizadas que,

não raro, levavam-lhes a ocupar cargos importantes na política. Conforme exemplo¹⁵ citado por Thompson (2004, p. 64), “A maior ofensa contra a propriedade era não ter propriedade”. Em “A Formação da Classe Operária Inglesa”, o autor sintetiza a posição do operariado como massa de “sem direitos”, assim:

[...] o constitucionalismo era a “ilusão da época”. A teoria política, dos tradicionalistas e igualmente dos reformadores, imobilizou-se dentro dos limites liberalistas estabelecidos pelo acordo de 1688, seja por Locke ou por Blackstone. Para Locke, as principais finalidades do governo eram a manutenção da paz e a segurança da pessoa e da propriedade. Tal teoria, diluída pelo interesse próprio e pelo preconceito, podia oferecer às classes proprietárias uma sanção para o mais sanguinário código penal contra os delitos de propriedade; mas não concedia nenhuma sanção para a autoridade arbitrária, que interviesse à força sobre direitos pessoais ou de propriedade, escapando ao controle das normas legais. (THOMPSON, 2004, p. 86).

O pensamento dominante que influenciou toda a sociedade pós “revolucionária” no Ocidente, nada mais era do que um “despotismo esclarecido”¹⁶. E o Brasil, seguindo os passos das revoluções burguesas, aplicou jurídica e socialmente a teoria iluminista em suas declarações de direitos e, principalmente, na (in)efetivação dos direitos sociais, tais como o trabalho e a educação. As escolas públicas técnicas foram implantadas, não exatamente com o intuito de beneficiar os pobres, mas sim, na intenção de qualificar tecnicamente a mão de obra, calcada na diferença entre as classes e como produto da herança histórica europeia aqui descrita. Essa interpretação vai ao encontro daquela proposta por Mandel (1985) que, ao analisar a crise do capitalismo pós-guerra¹⁷ sob a ótica do marxismo ortodoxo, reflete sobre

¹⁵ O exemplo do autor leva em conta a diferença de classes na Inglaterra, inclusive no âmbito do processamento e punição por crimes. Ele coloca que “O sistema de recompensas proporcionais à gravidade do crime, oferecidas pela captura de ladrões, incitava-os a aumentar o delito dos acusados. Os pobres perdiam seus direitos na terra e eram tentados ao crime pela sua pobreza e pelas medidas preventivas inadequadas; o pequeno comerciante ou mestre de ofícios era tentado à falsificação ou a transações ilícitas por temor à prisão por dívidas. Quando não se podia provar o crime, as Justiças de Paz tinham amplos poderes para enviar o vagabundo, o malandro incorrigível ou a mãe solteira para a prisão (ou “casa de correção”) - esses lugares terríveis, empesteados, dirigidos por funcionários corruptos, cujas condições chocaram John Howard, mais do que as piores prisões” (THOMPSON, 2004, p. 64).

¹⁶ Segundo Montesquieu (2002), o despotismo esclarecido consistia na manutenção de monarquias absolutistas, porém com a realização de reformas baseadas em algumas ideias iluministas: abrandamento das censuras, abolição das torturas, apoio ao estudo das ciências naturais nas universidades, entre outras. Ou seja, havia uma clara predominância da classe abastada, que, apesar da “revolução”, manteve seus poderes. A igualdade jurídica garantida pela “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”, de 1789, bem como, da Constituição Francesa, de 1791, não significava igualdade social e econômica, apenas mudou o paradigma da hereditariedade para o da propriedade: a proposta era a de que os privilégios de nascimento fossem substituídos pelos privilégios da fortuna.

¹⁷ Nesse sentido, recomenda-se, também, a leitura da obra de Jürgen Habermas, denominada “Problemas de legitimação no capitalismo tardio”, de 1973, na qual discute o problema da legitimação ocasionado pelos paradoxos do capitalismo, seguindo a linha argumentativa ligada ao Instituto de Pesquisas Sociais, popularmente, chamado, na Academia, de Escola de Frankfurt (HABERMAS, 1999).

suas transformações e modos de superação das problemáticas. O autor percebe as oscilações do sistema capital-trabalho e registra que:

[...] é evidente que o desenvolvimento global do modo de produção capitalista não pode se subordinar à noção de “equilíbrio”. Esse desenvolvimento corresponde, mais precisamente, a uma unidade dialética de períodos de equilíbrio e períodos de desequilíbrio, cada um desses elementos dando origem à sua própria negação. Cada período de equilíbrio conduz inevitavelmente a um desequilíbrio, que por sua vez, após certo tempo, torna possível um novo e provisório equilíbrio. Mais ainda, uma das características da economia capitalista é que não apenas as crises, mas também o crescimento acelerado da produção - não apenas a reprodução interrompida, mas também a reprodução ampliada -, são governadas pelas rupturas de equilíbrio. Existem igualmente poucas dúvidas de que as leis de movimento do modo de produção capitalista conduzam a tais desequilíbrios constantes (MANDEL, 1985, p 17).

Nesse mesmo sentido, ao referir a preocupação de Locke em combinar uma disciplina de trabalho severa e a doutrinação religiosa com uma máxima frugalidade financeira municipal e estatal, Mészáros frisa que:

Obviamente, então, as medidas que tinham de ser aplicadas aos "trabalhadores pobres" eram radicalmente diferentes daquelas que os "homens da razão" consideravam adequadas para si próprios. No final tudo se reduzia a relações de poder nuas e cruas, impostas com extrema brutalidade e violência nos primórdios do desenvolvimento capitalista, independentemente da forma como elas eram racionalizadas nos "primeiros anais da economia política", conforme as palavras de Marx. Naturalmente, as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital (2008, p. 17).

Sobre a relação da dicotomia entre o ensino “para o pensar” e o ensino “para o fazer”, Sader afirma que:

Ao pensar em educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos - tão esquecidos - entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho - uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores - somente aí se universalizará a educação (SADER, 2006 *apud* MÉSZÁROS, 2008, p. 17).

No Brasil, houve ainda, um diferencial: a relação da mudança do paradigma educacional para o tecnicismo nas escolas públicas teve conexão histórica direta com a chamada “Revolução Verde”, decorrente do sistema capitalista/desenvolvimentista, que, até os dias atuais, comanda a economia das Américas. Foram muitas mudanças sociais geradas

pela influência política dos positivistas no sistema normativo¹⁸ que deram o impulso para que o tecnicismo fosse implantado nacionalmente, regional e localmente. Nas constituições brasileiras, foi a Constituição de 1937 a primeira a positivar o ensino técnico, profissional e industrial em seu artigo 129.

A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumprir a execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento de esse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937).

Para demonstrar a mudança na educação e no ensino no âmbito regional, em 1955, no atual município de São Vicente do Sul, foi criado um colégio agrícola¹⁹ - entre tantos outros²⁰ - que teve forte ligação com o Colégio Politécnico da UFSM²¹, implantado fora do “círculo nobre” da estrutura do campus da universidade, como escola dos filhos dos capatazes. Estava definida a dicotomia entre “saber” e o “fazer”. Quem fosse estudar nessa escola técnica não deveria ter pretensões intelectuais, ela servia para ensinar a técnica de cultivo e a operabilidade das modernas máquinas que estavam sendo trazidas para o país. Os alunos eram em sua maioria filhos de pequenos agricultores e que deixavam as pequenas propriedades não mais retornando após a conclusão do período de formação técnica.

¹⁸Vale citar, oportunamente, alguns paradigmas normativos locais, que fundamentaram a implantação do ensino técnico na UFSM, que é o objeto do presente estudo (por esse motivo, deixam-se de citar as demais) quais sejam: - Decreto Lei Federal nº 3864, de 24 de janeiro de 1961, denominando-o de Escola Agrotécnica de Santa Maria, subordinada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinária; - Decreto Lei Estadual nº14.529, de 11 de dezembro de 1962, é criado o Curso Colegial Agrícola de Santa Maria, que funcionará no Centro Agrotécnico de Santa Maria; - Decreto Lei 62.178, de 25 de janeiro de 1968, transfere o Colégio para a Universidade Federal de Santa Maria; - Decreto Lei 64.827, de 16 de julho de 1969, dá nova redação para os artigos 3º e 4º do Decreto nº 62.178 estabelecendo que a orientação didático-pedagógica será exercida pela Universidade Federal de Santa Maria; - Decreto Lei 627, de 13 de junho de 1969, transfere o pessoal do Colégio para o Quadro Único de Pessoal da Universidade Federal de Santa Maria.

¹⁹ Hoje, denominado Instituto Federal Farroupilha – IFF e na época em que foi criado, fora chamado de CEFET - São Vicente do Sul/Escola Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul/Colégio Agrícola General Vargas).

²⁰ Para conferir as escolas técnicas criadas no Rio Grande do Sul até o ano de 2017, acessar a página do Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Rio Grande do Sul – CREA, que é constantemente atualizada e está registrada no item “Referências” desse trabalho.

²¹ Antigamente chamado de agrícola, criado na UFSM em 1963.

O ensino técnico, portanto, estava formal e completamente separado do intelectual. Era destinado às classes operárias²². Em 1967 houve a criação do Colégio Técnico Industrial da UFSM, que preparava a mão de obra para a atuação no setor secundário. Porém, mantendo a mesma senda da corrente positivista excludente, não dava acesso ao ensino superior. O CTISM foi implantando a partir de uma ideia do Reitor da época, Prof. Mariano da Rocha Filho a partir do processo incipiente de industrialização de Santa Maria. Segundo o Ministério da Educação:

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica está fundamentada numa história de construção de 100 anos, cujas atividades iniciais eram instrumento de uma política voltado para as “classes desprovidas” e hoje se configura como uma importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas. Esse é o elemento diferencial que está na gênese da constituição de uma identidade social particular para os agentes e instituições envolvidos neste contexto, cujo fenômeno é decorrente da história, do papel e das relações que a Educação Profissional e Tecnológica estabelece com a ciência e a tecnologia, o desenvolvimento regional e local e com o mundo do trabalho e dos desejos de transformação dos atores nela envolvidos (BRASIL, 2010, p. 07).

Nota-se, portanto, que o Estado colaborou com o sistema segregacionista ao implantar a educação/ensino técnico direcionado a levar as massas proletárias a serem absorvidas e preparadas para a indústria e, conseqüente, para o desenvolvimento dela e, da mesma forma, para que fossem capatazes na zona rural e capazes de gerenciar o desenvolvimento do setor agrícola.

O presente trabalho foi realizado a partir de pesquisas bibliográficas e documentais. A pesquisa bibliográfica teve como foco a História, referenciada na História Social do Trabalho, e na História da Educação, principalmente a do ensino técnico e sua relação na construção do objeto empírico. A pesquisa documental, realizada na secretaria do Colégio Politécnico e nas legislações do período, pretendeu levantar informações sobre o contexto de implantação do ensino técnico na UFSM.

Este estudo foi desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica, da UFSM.

O primeiro capítulo discorre sobre a utilização do processo histórico enquanto recurso epistemológico para a compreensão do processo de instalação da primeira unidade de ensino técnico de nível médio a ser implantada no campus da UFSM, na década de 1960, utilizando-

²² Ver Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de cunho limitativo e positivista e, que refere 29 vezes a expressão “técnica” ou “técnico” em seu conteúdo.

se de elementos conceituais propostos pela história social do trabalho, que enfoca o materialismo histórico enquanto método interpretativo. A necessidade dessa abordagem se dá pelo fato de as instituições escolares não estarem alheias ao meio social, não sendo construídas como um mundo à parte do contexto, mas sim, como parte dele, influenciando-o e por ele sendo influenciadas.

O segundo capítulo apresenta o quadro político e econômico produzidos pelo contexto histórico das décadas de 1950 e 1960. Procurar-se-á mostrar que o recorte temporal escolhido para culminar na implantação da escola técnica profissionalizante na UFSM refletiu os acontecimentos políticos e econômicos do início do século XX. Acontecimentos históricos, tais como as revoltas populares, os levantes militares, a chamada “Revolução de 1930” e a chegada de Vargas ao poder, sua deposição e a volta pelo voto, as reformas por ele estabelecidas, sua morte, os governos “JK” e Jânio/Jango, a ditadura civil-militar (1964), bem como, o paradoxo causado pelo momento vivido pela Guerra Fria, os convênios MEC/USAID e a Revolução Verde ocasionaram uma mudança significativa no modelo educacional do Brasil, influenciando para a implantação do ensino técnico em escolas públicas.

O capítulo também descreve a implantação da escola técnica objeto do estudo, usando como “pano de fundo” as abordagens teóricas do capítulo anterior, (re)significando-as na justificação da mudança de paradigma educacional do país.

Inicialmente instalado como Colégio Agrícola, o atual colégio politécnico da UFSM teve como objetivo a preparação de mão de obra de nível médio para o mercado de trabalho que se apresentava em franco desenvolvimento através da conhecida “Revolução Verde”. Essa pretendia elevar de forma sistemática a produtividade do setor rural com emprego intensivo de novas técnicas de plantio e gestão de rebanhos, desenvolvimentos de sementes e agrotóxicos para combater as pragas das lavouras e pastagens e a utilização de máquinas e implementos modernos, o que tornaria necessário o adestramento de um contingente significativo para atender as novas demandas. Da mesma forma. Portanto, em sua gênese, a instalação do Colégio Agrícola da UFSM encontra-se umbilicalmente ligada ao período de modernização da agropecuária brasileira, bem como, à modernização do pós-guerra e às raízes históricas notadamente positivistas, que marcaram o paradoxo e o distanciamento entre a classe economicamente dominante e o operariado.

2 POR QUE A HISTÓRIA?

O estudo da temática Educação Profissional no Brasil se mostra tanto instigante quanto desafiador, pois a sua compreensão exige reflexões acerca do processo histórico brasileiro. Isso por que as bases para a estruturação do sistema de ensino do país remontam a chegada dos primeiros missionários religiosos, integrantes da Companhia de Jesus, os quais, pretensamente, se apresentaram como os guardiões da estrutura eclesiástica nas áreas coloniais e os responsáveis pela ordenação ideológica societal. Inclusive por isso, a ordem monopolizou o conhecimento dito “científico”, desde a Idade Média, no mundo ocidental. Esse modelo perdurou e influenciou profundamente a organização do sistema educacional nacional.

Oportuno lembrar que as reduções jesuítico-guaranis instaladas nas áreas coloniais espanholas, representaram nesse período, um modelo não apenas econômico, social e político, mas também um modelo de “aculturação” e de “conversão” dos povos indígenas à ordem judaico-cristã, ou seja, a um modelo civilizatório ocidental de submissão ao rei e ao papa. Para tanto, nas chamadas Reduções Jesuíticas, ensinava-se o latim, a religião católica, a pintura, a música e os trabalhos em carpintaria e em metalurgia, entre outras artes e ofícios. Nota-se que, já naquela época, vislumbrava-se a dicotomia referida na introdução desse trabalho, ao destinar-se o ensino prático operativo àqueles nativos considerados aptos a desenvolvê-lo, enquanto que, aos jesuítas cabia o monopólio do conhecimento teórico reflexivo.

Isso se deve ao fato de que, acompanhado de um acentuado grau de espiritualidade, havia a intenção de formar mão de obra para servir as necessidades do núcleo comunitário, o qual deveria manter-se de forma independente, além de estar sujeito ao pagamento de tributos à coroa.

No caso da área colonial portuguesa, a ação jesuítica se deu com base na organização de colégios com vistas à conversão indígena e, principalmente, a manutenção dos colonos sob a égide da doutrina religiosa cristã. A ascensão do Marques de Pombal ao poder em Portugal e as reformas que implantou e, em especial aquelas que levaram a expulsão dos padres da Companhia de Jesus das colônias portuguesas, repercutiram de forma profunda nas colônias lusas, especialmente no Brasil. Historicamente,

O período colonial durou de 1500 até a Independência, em 1822. A partir daí iniciou-se a fase política do Império, que durou até 1889. A educação escolar no período político do Brasil Colônia ou, ao menos, a educação regular e mais ou menos institucional de tal época, passou por três fases: a fase de predomínio dos jesuítas; a fase das reformas realizadas pelo Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e o período em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a Corte para o Brasil (1808- 1821). O marco pioneiro da educação institucional no Brasil só ocorreu quase cinquenta (*sic*) anos após o Descobrimento (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 13).

Iniciativas de formação educacional não foram exclusivas da Igreja Católica, mas durante o século XIX e início do século XX a educação de cunho confessional se fez presente de forma destacada em todo o território nacional, estruturando um modelo de ensino dicotômico, que já apontava para a desvinculação entre o “pensar” e o “fazer”. Isso porque durante os períodos colonial, imperial e até o fim da Primeira República (1889 – 1930), o acesso à educação formal restringiu-se a um pequeno grupo de pessoas privilegiadas social e economicamente, portanto, em condições de enviar seus filhos para estudos na Europa ou, mais tarde, para os grandes centros urbanos do país.

Entretanto, para os filhos dos pobres, os chamados “desvalidos da sorte”, o destino era outro. Por isso, conforme Moura,

A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista, com o objetivo de amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte, ou seja, de atender aqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam *contraordem dos bons costumes*. (2010, pp. 61-62)

No início do século XX, o acesso à instrução formal no Brasil, manteve-se marcadamente elitizado, voltado para a formação cultural e política das elites, membros da aristocracia rural. No entanto, já se delineavam algumas alterações em razão das pressões empreendidas por um novo contingente populacional: o operariado urbano. As influências trazidas pelos imigrantes europeus expulsos de suas nações pela ausência de recursos econômicos e as profundas transformações políticas e sociais, contribuíram para que esse processo de mudança se acelerasse.

A Revolução Industrial iniciada no século XVIII, na Europa, a expulsão de massas camponesas para a periferia das cidades, sua absorção pelo novo modelo de produção industrial capitalista, as migrações entre os continentes, as revoltas e movimentos que, em alguns casos, resultaram em outras revoluções e a criação de novos paradigmas para a produção de bens e serviços, refletiram diretamente no Brasil.

O país agrário e dependente das exportações de açúcar, de algodão e de café que emergiu do século XIX com profundas mazelas e embalado por uma incipiente República, rendeu-se gradativamente à necessidade de adaptar-se ao novo contexto em nível mundial: o do liberalismo que vivia seus estertores na Europa e nos Estados Unidos do período entre guerras (1918-1939), com seu modelo de economia de mercado e de novas formas de produção e representação política, como se pode ver na obra biográfica de John Maynard Keynes²³. Essa nova estruturação exigiu que a educação preparasse as massas de trabalhadores para atender as suas novas demandas.

Como a educação não é um corpo desvinculado do todo social, a implantação desse modelo no Brasil, especialmente a partir da chegada de Getúlio Vargas ao poder e a política de “substituição de importações” exigida pelo contexto da Segunda Guerra Mundial, determinou uma mudança na concepção geral de processo educacional. Com isso, tem-se que:

No Brasil, a extensão da cidadania às classes subalternizadas expande-se a partir da Revolução de 1930, que direciona o Estado para o atendimento de direitos sociais dos trabalhadores. Deste processo resulta o que Wanderley Guilherme dos Santos denomina a extensão regulada da cidadania. Esta extensão, cujas raízes encontram-se não em um código de valores políticos, mas em um sistema de estratificação ocupacional é definida por normal legal. Nesta ótica são entendidos como cidadãos aqueles cujas ocupações são reconhecidas e definidas legalmente. Embute-se a cidadania na ocupação e os direitos passam a ter como referência o lugar que o indivíduo ocupa no processo produtivo. Assim, a constituição da cidadania espelha as desigualdades do processo produtivo e deste modo o reforça. Exemplo desta compreensão é a subordinação que se dá, em nossa história, da extensão dos serviços previdenciários àquelas categorias que atendem aos interesses econômicos do momento, como foram os portuários, os ferroviários e os militares. Este corporativismo inspirado no fascismo não cria propriamente um novo padrão de igualdade, já que fragmenta os trabalhadores e termina por reproduzir a desigualdade de direitos entre os componentes da força de trabalho (SPOSATI, 1998, p. 36).

Com o novo modelo sócio econômico voltado para a diversificação da economia, urbanização e industrialização, se fez necessária uma mudança no sistema educacional o qual, por sua vez impulsionou a ideia de uma possível transformação do país através da educação.

A partir da nova ordem econômica e social e de seus reflexos políticos que exigiam alterações no sistema de ensino brasileiro, vislumbrou-se a possibilidade de transformações sociais do país através da educação. Desse quadro decorreu o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932²⁴, e a criação de um Ministério da Educação (MEC), que iniciou

²³ Ver a biografia de John Maynard Keynes chamada “Um Conservador Autocrítico”, escrita por Gilson Schwartz.

²⁴ Segundo Ghiraldelli Jr. (2001, p. 31) “O ‘Manifesto de 1932’ foi redigido por Fernando de Azevedo e, apesar de representar tendências diversas de pensamento como as do filósofo John Dewey e a do sociólogo francês

sua história no governo de Getúlio Vargas, em 1930, quando levou o nome de “Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública”²⁵.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2001, p. 32) “O documento de 1932 partiu da premissa que a “educação varia sempre em função de uma ‘concepção de vida’, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade”. E, ainda, acrescenta o autor, “Se a nova educação serviria somente ao indivíduo, ela o faria fundado no ‘princípio da vinculação da escola com o meio social’, meio este que, na atualidade moderna, estaria colocando como ideais da educação a ‘solidariedade’, o ‘serviço social’ e a ‘cooperação’” (AZEVEDO et al, 1984, p. 411).

No período histórico seguinte, as políticas públicas implementadas pelo Estado Novo (1937/45)²⁶ se basearam na necessidade política das classes dominantes estabelecerem instrumentos de condução e manipulação das crescentes massas operárias urbanas, através de aparelhos estatais, o que resultou em uma estrutura que respondia a algumas demandas sociais, ao mesmo tempo em que legitimava e mantinha Getúlio Vargas (1882 — 1954) à frente do processo político.

Émile Durkheim (1858-1917) entre outros, compunha uma autêntica e sistematizada concepção pedagógica, indo da filosofia da educação até formulações pedagógico-didáticas, passando pela política educacional. Ostentando o significativo subtítulo “A reconstrução educacional do Brasil — ao povo e ao governo”, o texto iniciou dizendo que dentre todos os problemas nacionais nem mesmo os problemas econômicos poderiam “disputar a primazia” com o problema educacional. Isso porque “se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (AZEVEDO et al, 1984, p. 467).”

²⁵ Ghiraldelli Jr. (2001, p. 24) explica que “O fruto concreto do otimismo pedagógico foi o “ciclo de reformas estaduais da educação” dos anos vinte. Não tínhamos um Ministério da Educação (este existiu apenas no início da República), e o que se fez no Brasil nesta época se deve, em muito, a então jovens intelectuais que foram para várias capitais do país e procuraram, nos anos vinte, dar consistência à educação estadual e, de certa forma, regrav minimamente as condições escolares de então, em cada Estado, ou, ao menos, em suas capitais. Entre outros, podemos lembrar a atuação de Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928), Lourenço Filho (São Paulo, 1930; Ceará, 1923), Francisco Campos (Minas Gerais, 1927), Sampaio Dória (São Paulo, 1920), Carneiro Leão (Pernambuco, 1930).” Seguindo suas ponderações históricas, a despeito da implantação do ensino técnico, o mesmo autor cita Saviani, e diz que “Grosso modo, segundo Saviani, a escola não seria necessária para o desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo pelas suas possibilidades de fornecer um ensino técnico-especializado. Para tal, as empresas forjaram seus próprios sistemas e métodos. A escola pública universal teria crescido e tenderia a crescer ainda mais, na medida em que sua necessidade se colocasse no plano de uma agência socializadora de conhecimentos básicos gerais, propiciadores de uma maior integração do homem na sociedade urbano-industrial. Contraditoriamente, segundo ele, tal escola, justamente nos centros mais avançados, chegou até o trabalhador fabril, colaborando na preparação do operariado não só para a cidadania burguesa, mas sim, também, para uma alimentação teórica que possibilitava as lutas sindicais mais organizadas e até mesmo de participação política mais radical (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, pp. 206-208).” (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 150).

²⁶ Exemplos disso foram a Constituição de 1937 e as leis orgânicas do ensino brasileira, também conhecidas por *Reforma Capanema*, as quais representaram a manutenção do “explícito dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir esse sistema, deveriam se destinar às escolas profissionais. Assim, o artigo 129 determinou como dever do Estado a sustentação do ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas.” (CHIRALDELLI, 1990, p. 82).

Assim é que, para compreender-se a educação profissionalizante no Brasil e contextualizar o processo de implantação das escolas técnicas²⁷ de nível médio na UFSM, nos anos 1960, faz-se necessária a análise da estruturação do ensino técnico no país desde a chamada “Era Vargas”, bem como a análise de sua interação com as mudanças de perfil de um país eminentemente rural, para um país urbano e industrial, o que somente se efetivou durante o governo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek (1956 a 1960).

Os anos de governo de “JK” foram profícuos em demandas produzidas pela expansão da indústria nascente. A instalação de usinas siderúrgicas, a exploração das riquezas minerais, a instalação da indústria automobilística e a expansão da infraestrutura nacional (portos, ferrovias, rodovias, aeroportos, usinas hidrelétricas, siderúrgicas, etc.) demandaram um sistema educacional que preparasse mão de obra, não apenas tecnicamente, mas também ideologicamente, para dar apoio a “revolução” industrial de moldes “tupiniquins” (AUSANI; POMMER, 2015, p. 464).

Nesse viés, a educação pública, na medida em que o processo econômico do país sofria alterações em reflexo das mudanças operadas pelo capitalismo mundial, assumiu a função de preparar a mão de obra para suprir as novas demandas.

Logo, a estruturação do que hoje se conhece como ensino técnico-profissional, remonta as transformações vividas pelo Brasil, em especial no século XX, mesmo que nos períodos anteriores tenham surgido algumas iniciativas, as quais se mostraram isoladas e efêmeras²⁸. No entanto, esse ensino ganhou ênfase a partir do já citado governo “JK”, intensificando-se, a partir de uma nova lógica, a do “adestramento”, durante os governos civil-militares (1964 a 1985).

O modelo de industrialização implantado pelos chamados Planos Nacionais de Desenvolvimento, durante o período ditatorial civil-militar, intensificou a demanda por mão de obra especializada e ditou a necessidade de expandir a rede de ensino técnico para vários setores da economia, a saber: indústria, comércio, serviços, transportes e agropecuária.

Para a compreensão do contexto histórico de mudanças no setor educacional do país, importante se faz a análise teórica da ciência histórica, tratada a seguir.

²⁷ Vale salientar, entretanto, que o surgimento da educação técnica se deu bem antes, em 1906, no Rio de Janeiro, com Nilo Peçanha “por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, criando quatro escolas profissionais naquela unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras, para o ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola.” (BRASIL, 2010).

²⁸ Em decorrência disso, já na primeira metade do século XIX, escolas laicas foram criadas com o nome de Liceus de Artes e Ofícios (BIELINSKI, 2000).

2.1 O PROCESSO HISTÓRICO COMO RECURSO EPISTEMOLÓGICO

A compreensão do processo histórico da educação profissional no Brasil permite examinar de modo mais acurado, a contradição entre o trabalho de base escravocrata, manual e operativo, e o trabalho dito intelectual e reflexivo, acessível à elite proprietária.

Assim, ao se pretender compreender o caminho percorrido pela educação profissional e tecnológica no Brasil a partir da “Era Vargas”²⁹ e sua ressignificação nas décadas seguintes, com vistas a contextualização do processo de criação do colégio técnico agrícola no âmbito da UFSM, na década de 1960, é necessário lançar o olhar sobre o processo histórico e sua complexidade, refletida nos processos político, social e econômico de um país em transformações.

Para Burke (2003) a educação ou o “conhecimento” – como ele denomina – na modernidade, é compreensível através do contexto histórico das descobertas que caracterizam o período. O autor aborda a propagação da imprensa, do desenvolvimento das ciências e da tecnologia, da reforma religiosa (protestante), da urbanização e da apropriação do conhecimento pela Academia, como fatores determinantes da valorização social da educação.

Porém, não é propriamente isso que se percebe quanto à implantação do ensino técnico no Brasil. Esse parece relacionar-se mais a políticas assistencialistas, voltadas a preparação de mão de obra para a indústria, agricultura e serviços sem preocupação com a superação da dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, herança do escravismo, mantendo os privilégios de determinadas classes sociais.

Ainda hoje, esta questão não foi adequadamente enfrentada, permanecendo como “fratura social”, ou seja, aqueles oriundos das classes menos favorecidas são treinados para o chão de fábrica, enquanto os melhor aquinhoados, têm acesso a uma educação integral que lhes permite o acesso aos trabalhos tidos como “nobres”, socialmente valorizados e, portanto, melhor remunerados. A superação desta dicotomia é o grande desafio para uma mudança radical no ensino profissional e tecnológico no Brasil.

No campo educacional, esse pensamento foi reforçado pela ideologia paternalismo e populista do governo varguista. Porém,

²⁹ Sobre isso, importante referir a tese defendida por Décio Freitas de que o regime ditatorial de Getúlio Vargas, de 1937 a 1945 seguiu o modelo gestor de Júlio de Castilhos, que, ao governar o Rio Grande do Sul, concentrou os “poderes” do Estado no Executivo, orquestrando seu regime constitucionalmente. (FREITAS, 1999).

No início dos anos 40 irá ocorrer “uma mudança qualitativa no comportamento assistencial do Estado e do empresariado em relação ao proletariado. As atitudes aparentemente paternalistas - absolutamente não desprovidas de interesse econômico - que geralmente procuravam responder, até mesmo preventivamente, e desvirtuar em seu conteúdo a pressão reivindicatória, devem ceder o lugar a uma política mais global, representativa de uma nova racionalidade” (CARVALHO et al, 1981, p. 264 *apud* SPOSATI et al, 1998, p. 46).

Essa mudança verificou-se a partir da década de 1960, com o convênio MEC-USAID³⁰, que inspirou e apoiou a nova configuração do ensino profissionalizante no país, dando suporte econômico e técnico a todo o processo educativo relativo ao novo modelo. O pano de fundo do projeto e sua construção foi o conflito entre o capitalismo e o comunismo, o qual caracterizou o período histórico conhecido por Guerra Fria. Segundo Hobsbawm “De muitas maneiras, esse é um momento de paradoxo histórico nas relações entre comunismo, que na maior parte do século – com exceção do breve período do antifascismo – ocuparam posições de antagonismo inconciliável” (1995, p. 17).

Arapiraca (1979), em sua dissertação sobre a USAID e a educação brasileira, aborda criticamente a teoria do capital humano e distingue as práticas escolares brasileiras sob dois modelos de influência ideológico-social: aquelas que emanam de sociedades que concentram o modo de produção no socialismo e que, por isso, demandam um tipo de escola única e politécnica, e aquelas inseridas no sistema capitalista que, por uma questão de coerência e princípio lógico, refletem uma educação baseada na diferença, a qual o autor chama de “escola de classe”. Essa estruturação se deve, segundo o autor, ao fato de que

[...] é na *escola de classe* que o indivíduo aprende a fazer da satisfação de necessidade, virtude. E é dessa forma que a ideologia dominante se faz povo e fabrica o povo de que tem necessidade. Paradoxalmente, é por ela que o filho do

³⁰ Segundo o verbete do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), trata-se de uma “série de acordos produzidos nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados doze, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Os MEC-USAID inseriram-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a ‘ajuda externa’ para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos que aqui desembarcaram, muito mais do que preocupados com a educação brasileira, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte americanas. Na prática, os MEC-USAID não significaram mudanças diretas na política educacional, mas tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar. Destacam-se a Comissão Meira Mattos, criada em 1967, e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), de 1968, ambos decisivos na reforma universitária (Lei nº 5.540/1968) e na reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.962/1971)” (GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 2017, [s.p]).

patrão se faz patrão e o filho do operário se faz operário, embora muitas vezes se diga que o indivíduo instruído é sempre um elemento capitalizado. É desta necessidade de *capitalizar-se* que o cidadão desprovido de *bens de raiz* aprende na escola de classe a ser virtuoso. E utilizando uma pedagogia motivadora de crescimento/pessoal, o exercício da função educativa na escola de classe induz o indivíduo à satisfação de necessidades muitas vezes criadas pelas necessidades de maior ganho dos detentores do capital, que se utilizam do trabalho mais qualificado do indivíduo emulado por ela, para mais acumular riquezas. Dessa forma, o proprietário de bens econômicos está sempre reproduzindo suas riquezas; ao passo que o trabalhador escolarizado na saga de capitalizar-se um dia, simplesmente é remunerado pelo seu trabalho o suficiente para subsistir (ARAPIRACA, 1979, p. 235-6).

É por isso que, valer-se da ciência da história para interpretar o período proposto, impõe que se lance mão de vários ramos dessa, quais sejam, a história econômica, a história social e a política ou história e poder.

A análise de um determinado período histórico implica em utilizarem-se não somente as informações que estão registradas através de diversas fontes, mas, sobretudo, emprestar uma nova significação aos fatos registrados com a visão do presente, o que será sempre uma tarefa difícil, complexa e altamente desafiadora. Nessa posição teórica metodológica, o historiador se depara com questões do tipo: que conceitos inferir para tornar o texto atraente, informativo e cientificamente adequado? Quais os ramos da história se aproximam mais dos objetivos dimensionados? De quais elementos filosóficos, técnicos e ideológicos do extenso ferramental que a filosofia, a ciência histórica, a arqueologia, a antropologia, a sociologia ou mesmo a economia oferecem, irá se valer o investigador?

Assim, é indispensável delimitar com quais desses elementos irá trabalhar e, ao enfocá-los, definir qual é o ponto onde o observador estará colocado e de onde fará as suas investidas, na tentativa de construir seu discurso.

A afirmação de Duby (*apud* CASTRO, 1997, p. 46) de que “o homem em sociedade constitui o objeto final da pesquisa histórica” conforta essa preocupação de situar o enfoque deste trabalho a partir dessa ideia sem, entretanto, perder de vista a sua alteridade para a produção do discurso historiográfico. Para tanto, como referenciado anteriormente, indispensável se faz a utilização dos diversos ramos da ciência histórica. Daí decorre o seguinte questionamento: estaria a história econômica relegada a uma situação inferior na escala da produção científica, que merecesse ser desprezada nessa tarefa, como sugerem alguns que apregoam que “a história econômica agoniza”³¹?

³¹ Frago e Florentino (1997) avisaram que a história econômica "agonizava". Essa conclusão foi resultado de pesquisa intensa e quali-quantitativa quanto aos estudos que resultaram em produções acadêmicas sobre a história da economia. Segundo os autores, “Tomando por base a produção de uma das mais prestigiosas (se não a mais importante) revistas de história do mundo, os *Annales*, observa-se um contundente e inexorável declínio do

O século XXI se mostra profícuo em transformações, precedidas por alterações nas relações de poder entre as nações que emergiram como potências no pós-guerra e as nações que ficaram a essas subordinadas. Porém, se, por um lado, as diferenças entre os modelos de desenvolvimento são facilmente perceptíveis, por outro, aparentemente, o que ocorre é o contrário em face das novas relações estabelecidas por uma sociedade da informação, ou como preconizava McLuhan (1971, s. p.), a “aldeia global”. Por tanto, parece haver um caráter de complementaridade entre as economias das nações. A própria noção de nação está constantemente sendo discutida. Assim, justifica-se a necessidade de uma abordagem teórica a partir de princípios propostos pela história econômica.

Para sustentar essa escolha, vale lembrar Say (*apud* LOBO, 2006, p. 217) que definiu o empresário como “um organizador e coordenador de fatores de produção que compra, combina e vende”. A ideia permite dimensionar o quanto poderá limitar-se a construção das análises pretendidas nessa pesquisa, sem os vínculos com a história econômica. Em 1912, também Schumpeter (*apud* LOBO, 2006 p. 217) afirmou que o empresário é o “motor das transformações”.

Vale destacar que entre uma e outra afirmação passou-se pouco mais de um século, tempo em que várias transformações ocorreram. No entanto, nas duas abordagens há uma ausência: os operários que movimentavam as máquinas! Aqui se faz presente a corrente histórica do trabalho social que vicejou na Inglaterra no final do século XIX, para dar voz aos que vem de baixo e movem as engrenagens pesadas da história, embora, no presente, tal corrente de pensamento possa ser considerada ultrapassada e abandonada por muitos historiadores.³²

Portanto, para interpretar o processo histórico local e regional em que se deu a implantação do ensino técnico na UFSM, é fundamental tomar emprestado da história social e da história econômica conceitos estruturantes que auxiliem na reflexão sobre os diversos

número de artigos ligados à história econômica. Entre o ano de sua fundação (1929) e 1945, quando esteve em mãos do “duo de Estrasburgo” (Lucien Febvre e Marc Bloch), cerca de 60% dos trabalhos por ela publicados estiveram dedicados à história econômica. De 1946 a 1969, período em que mais se fez sentir o peso da influência de Fernand Braudel, tal porcentagem oscilou ao redor de 40%. A ênfase então dada à economia tinha raízes profundas, derivadas de um contexto em que problemas relativos ao desenvolvimento e subdesenvolvimento estavam na ordem do dia e eram cada vez mais agravados por movimentos em escala mundial como a Guerra Fria, a internacionalização do capital, a descolonização etc. Com a década de 1970 tem início a “derrocada”. Até 1976 a produção voltada para o estudo da economia caiu para 25%, e a tendência declinante ainda persiste.” (FRAGOSO; FLORENTINO, 1997, pp. 53-54).

³² Nesse sentido, ver Thompson (2004). O historiador, de um ponto de vista dialético, estuda a história daqueles “que não foram lembrados” no processo de industrialização ortodoxo da sociedade tradicional. Ele pensa a história *frombelow*, ou seja, vista pelo ângulo das pessoas comuns, “dos de baixo”. Fez essa “renovação historiográfica”, a partir do olhar daqueles que não têm voz, na obra “A formação da classe operária inglesa”, lançada em 1963.

aspectos que se fizeram presentes nesse processo, quais sejam, o político, o social e o econômico, ou empresarial.

As categorias conceituais referidas, no caso brasileiro, foram expressas em políticas públicas gestadas a partir de um Estado em transformação, que precedeu a chegada da ditadura civil-militar ao poder.

Impossível é também, realizar a tarefa interpretativa a que se propõe esta pesquisa sem explicitar o método utilizado na análise das fontes com as quais se quer dialogar para a interpretação das referências do passado (BURKE, 1992, 2003). Por isso, interessa examinar que elementos da História Econômica, além da História Social, e a qual escola metodológica se vinculará o historiador para atingir os objetivos aos quais se propõe. Burke (1992, 2003) chama sua análise de “nova história” e a trabalha sob o ponto de vista global e integral, tendo como ponto de partida a França e a revista *Annales: économies, sociétés, civilisations*³³. Diferentemente dos historiadores ditos tradicionais, que narram e descrevem os acontecimentos humanos de época, o autor interpreta a história do século XIX através do olhar dos grupos que ficaram à margem, criticando a metodologia de pesquisa e utilização das fontes feitas até então.

A dialética que envolveu a gênese da execução da unidade de ensino técnico de nível médio na UFSM impõe métodos e processos de reflexão que nos remetem aos pressupostos teóricos da História Econômica do pós 1945, especialmente do materialismo histórico, pelo instrumental que acreditamos oferecer à análise. Trata-se da utilização de elementos que proporcionarão indicar as consequências políticas e sociais do processo em questão, seguindo a linha que Hill utiliza ao analisar a “revolução” dentro da “revolução” inglesa. Em sua obra, o autor

³³ O periódico científico, hoje chamado apenas de “Annales” pode ser acessada através do *site*: <www.persee.fr/collection/ahess>. A “Escola dos Annales” é foi um movimento historiográfico conhecido por fazer a intersecção das fontes e métodos usados nas Ciências Sociais à Ciência da História. Sobre a “Escola de Annales”, é importante dizer que foi um grupo, a partir de sua identidade de concepções, durante o período de 1929 a 1969, travou um debate com historiadores tradicionais - positivistas e historicistas. Burke (1997, p. 12-15), sintetiza as diretrizes do grupo calcando seus estudos no seguinte método: “[...] a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema; a história de todas as atividades humanas e não apenas da história política; a colaboração com outras disciplinas, tais como a Geografia, a Sociologia, a Psicologia, a Economia, a Linguística e a Antropologia Social; a introdução de diversos aspectos da vida social nos estudos da História: a vida diária, o povo e as coisas, bens que a humanidade produz ou consome, a civilização material, as representações coletivas, a história sociocultural; a ênfase na história econômica, demográfica e social, salientando os aspectos sociais por meio de estudos regionais, coletivos e comparativos em detrimento do episódico e individual; a descoberta e utilização de novas fontes: tradição oral e vestígios arqueológicos.” Ele denominou esse movimento de “Revolução Francesa da historiografia”, pois, de fato, mudou os paradigmas da História no que diz respeito a conceitos, abordagens e métodos.

[...] estuda o que, de um ponto de vista, não passa de ideias e episódios secundários na Revolução Inglesa: as tentativas de vários grupos, formados em meio à gente simples do povo, para imporem as suas próprias soluções aos problemas de seu tempo, em oposição aos propósitos dos seus melhores, que os haviam chamado a ingressar na ação política (1987, p. 442).

E, de modo a deixar bem claro para o leitor, seu objetivo, revela que

A revolta no interior da Revolução, que constitui o meu assunto, adotou muitas formas, algumas das quais são mais bem conhecidas do que outras. [...] Um dos objetivos deste livro estará em sugerir que nesse período as coisas eram muito mais enevoadas. Mais ou menos entre 1645 e 1653 procedeu-se na Inglaterra a uma enorme contestação, questionamento e reavaliação de tudo. Foram questionadas velhas instituições, velhas crenças, assim como velhos valores. Os homens moviam-se rapidamente de um grupo crítico para outro, e um *quacre* do começo dos anos 1650 tinha muito mais em comum com um *leveller*, um *digger* ou um *ranter* do que com um *quacre* de nossos dias. (HILL, 1987, pp. 30-31).

Sobre a análise compartimentalizada da sociedade de classe, Thompson (1987 *apud* FRAGOSO; FLORENTINO, 1997, p.30) afirma que “a experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente”. Assim, ao examinar o processo de estruturação do ensino profissionalizante na UFSM não se pode perder de vista a que público se desejava atender, ou seja, qual era a classe sócio econômico que se pretendia atingir, na medida em que a escola surgiu, em âmbito local, sob a égide das relações econômicas estabelecidas e, portanto, vivenciadas por seus elementos - sujeitos. Poder-se-ia incursionar por um caminho aparentemente mais tranquilo inspirado pela forma e não pelo conteúdo, a exemplo do que representaram o antes referido grupo de “Annales” da era Braudel e o marxismo típico da Guerra Fria (FRAGOSO; FLORENTINO, 1987, p. 32). Entretanto, a tarefa à qual se propõe o presente estudo é mais desafiadora na medida em que, ao se reinterpretar aquele passado, encontrar-se-á um cenário repleto de informações não examinadas com profundidade e com método adequado em toda a sua extensão e consequências (HILL, 1987, p. 442). Isso não porque não se pretendeu tal análise, mas porque, aparentemente, as ideias da época não davam importância a ela, preferindo apenas os registros através da historiografia oficial.

Labrousse (*apud* FRAGOSO; FLORENTINO, 1987, p. 33) oferece “alguns enunciados interessantes do ponto de vista de produção do saber – especialmente do saber econômico - cuja depreciação seria, no mínimo, lastimável”, quais sejam:

Toda investigação histórica deve ser construída tendo como pressupostos a formulação clara da hipótese de trabalho;
A escolha e o manejo das fontes devem levar em conta a sua pertinência e seus limites, sempre em referência ao objeto a ser trabalhado;

Os fenômenos sociais (no sentido fato do termo) devem ser apreendidos como históricos, isso é, levando-se em conta a sua pertinência temporal mais ampla.

Os anos de 1960 foram enriquecidos teoricamente pela produção de autores que se dedicaram a construir uma história econômica *stricto sensu*, preocupados quase que exclusivamente em interpretar os fenômenos da economia e seus efeitos, através de números e gráficos.

Para Berend (*apud* FRAGOSO; FLORENTINO, 1987) tratava-se de examinar uma situação na qual a existência e o manejo de índices econômicos não autorizava a formulação de teorias globalizantes eficazes. Ou seja, somente examinar índices e teorias econômicas, não se mostrava suficiente para a interpretação adequada do processo histórico no qual o objeto de estudo encontrava-se inserido.

Retomando a linha de análise dos fatos que foram pano de fundo no cenário internacional e nacional para a oferta do ensino técnico na UFSM, importa ter em mente o crescimento dos Estados Unidos enquanto nação hegemônica no cenário mundial e o processo de internacionalização do capital, a partir dos seus efeitos no Brasil.

Esse fato, somado a afirmação das economias socialistas, com estrutura planejada e produção voltada para o atendimento das demandas internas, levou à intensificação do conflito Leste-Oeste.

Na época, o Brasil estava ainda vivia os efeitos da aceleração do processo de substituição de importações iniciado por Vargas e intensificado pela política desenvolvimentista de “JK”. Portanto, parece ser impossível refletir sobre o processo histórico aqui delimitado, apenas sob o aspecto episódico, com o exame puramente econômico dos vetores que nele atuaram. Necessário se faz ter presente que, os sistemas econômicos organizam o esforço humano para transformar os recursos dados pela natureza, em artigos úteis, ou seja, em bens econômicos. Nessa linha de pensamento, não apenas os números que retratam os valores em capital investidos, o número de pessoas empregadas, os números relativos ao Produto Interno Bruto (PIB), os censos demográficos ou a área territorial abrangida pelo projeto, ajudarão a explicar o processo de implantação do ensino técnico. Imperativo considerar-se o processo interno determinante da diferenciação socioeconômica e como a distribuição em classes influenciou nas tomadas de decisões por parte do ente público.

Segundo Hobsbawm (*apud* CASTRO, 1997) a expressão “história social até a primeira metade do século XX” encontrava-se ligada a três acepções diferentes: Nas décadas de 1930 e 1940, marcadas pelo ideário liberal, com eventos que determinaram o século XX como a quebra da Bolsa de Nova Iorque e as duas guerras mundiais, a história social aparecia

vinculada a uma abordagem culturalista, com proeminência nos costumes e tradições nacionais, em geral ligadas ao pensamento conservador (CASTRO, 1997). Essa acepção tendia a afastar-se das posições acadêmicas mais prestigiadas do campo específico de atuação dos historiadores.

Tratava-se de dar especial atenção ao campo dos acontecimentos da diplomacia e da política. Utilizava-se então o método rankeano³⁴ ou científico, de profunda influência positivista, cuja contribuição maior foi sua observação acerca das limitações das fontes narrativas e da necessidade de se fazer uma crítica dos documentos oficiais.

Uma segunda abordagem deu-se a partir do avanço das ideias socialistas e do crescimento do movimento operário, o que levou ao desenvolvimento de uma história social do trabalho e do movimento socialista, frequentemente identificada como “história social” (CASTRO, 1997) e que prosperou especialmente na Inglaterra. O que distingue a nova história social, das abordagens anteriores, é a contraposição entre o individual e o coletivo. Seu principal objeto passou a ser, então, a ação política coletiva.

Sob a inspiração dos *Annales*³⁵ (BLOCH, 1981; LEFBVRE, 1929), desenvolveu-se a “história econômica e social”, cujo maior enfoque, nos anos iniciais da revista (década de 1920), foi para a história econômica, abordando também a “psicologia coletiva” e as hierarquias e diferenciações sociais (CASTRO, 1997). No entanto, tal enfoque não permite aprofundar alguns aspectos estruturais que motivaram a criação de escolas profissionalizantes de nível médio em Santa Maria. Isso por que, ao nos limitarmos às questões econômicas, veremos apenas o impulso da máquina estatal e dos agentes empresariais, com o respaldo de um grupo aristocrático que dominava o cenário político regional havia quase um século, e cujo modelo produtivo pouco havia se alterado desde o início do século XX.

Assim, parece mais adequado mesclar os elementos que são oferecidos pelas teorias da história econômica, com o enfoque da história social do trabalho, para permitir uma compreensão dos aspectos da economia e da sociedade locais no período estudado, lançando-se mão do método de análise oferecido pelo materialismo histórico.

³⁴Leopold Van Ranke (1785 – 1886) foi um historiador alemão conhecido por ser o pai do cientificismo na pesquisa histórica, priorizando fontes primárias e a história contada como “realmente aconteceu”.

³⁵ Segundo Castro (1997, pp. 76-77), “A revista e o movimento fundados por Bloch e Febvre, na França, em 1929, tornaram-se a manifestação mais efetiva e duradoura contra uma historiografia factualista, centrada nas ideias e decisões de grandes homens, em batalhas e em estratégias diplomáticas. Contra ela, propunham uma história problema, viabilizada pela abertura da disciplina às temáticas e métodos das demais ciências humanas, num constante processo. É de alargamento de objetos e aperfeiçoamento metodológico. A interdisciplinaridade serviria, desde então, como base para a formulação de novos problemas, métodos e abordagens da pesquisa histórica, que estaria inscrita na vacuidão oportuna da palavra “social”, enfatizada por Febvre, em *Combates por la historia*”.

Como já exposto, não é viável a análise do processo de implantação do Colégio Agrícola da UFSM a partir de pressupostos teóricos e metodológicos da historiografia tido como tradicional, embasados em evidências puramente econômicas, bem como, não se pode pretender uma abordagem meramente social, pela visão estritamente política dos acontecimentos. Por isso, Anderson defende que:

Inevitavelmente, então, qualquer comentário sobre o marxismo da década passada será antes de tudo uma história política do seu ambiente externo. [...] Uma história puramente redutiva do marxismo, aplainando-o na bigorna da política mundial, contradiz a natureza do seu objeto. Houve socialistas antes de Marx: o escândalo por ele provocado, que ainda hoje choca muitos socialistas – para não falar dos capitalistas –, foi a aspiração de um socialismo científico, isto é, governado por critérios de evidência e verdade racionalmente controláveis. Uma história interna, de cegueiras e obstruções cognitivas, assim como de avanços e discernimentos, é essencial para uma real averiguação dos destinos do marxismo nesses anos, assim como dos destinos de outros. Sem isso, o rigor da autêntica autocrítica desapareceria: o apelo ao movimento mais abrangente da história atenderia da, ou para além da explicação material, para a isenção ou justificação intelectual (1985, p. 17-8).

Um método que ofereça uma visão dialética e que nos permita interpretações a partir de diálogos entre conceitos e definições presentes em ambos os campos de estudo da história, buscando informações da antropologia, da geografia, da sociologia, da estatística, da política e da filosofia, nos parece ser mais adequado.

A dialética enquanto método de construção do conhecimento busca uma visão da totalidade. O local, o regional e o universal, de forma lógica, se estruturam como instâncias interativas, que não se sobrepõem e nem se contradizem, mas que se relacionam a partir de distintas visões na formulação de uma proposição ou pensamento. Para Hobsbawm (2000, p. 11-2) “A história de qualquer classe não pode ser escrita se a isolarmos de outras classes, dos Estados, instituições e idéias que fornecem sua estrutura, de sua herança história e, obviamente, das transformações das economias [...]”. Para o autor, essas transformações das economias requerem o trabalho assalariado industrial e, assim, acabam criando e transformando as classes que o executam. O historiador, ao analisar os “mundos do trabalho” aponta para o fato de que:

A história operária é um assunto multifacetado, embora os níveis de realidade ou de análise formem um todo: trabalhadores e movimentos, bases e líderes, os níveis socioeconômico, político, cultural, ideológico e "histórico" - tanto no sentido de operarem num contexto dado pelo passado, quanto no sentido de que mudam ao longo do tempo em determinadas maneiras específicas. Não podemos abstrair um ou mais níveis dos demais (exceto com o propósito de conveniência temporária), nem praticar excessivo reducionismo. O nível político de análise simplesmente não pode ser subordinado ao nível socioeconômico: mesmo no nível mais elementar há uma

diferença entre a vida da classe operária em economias capitalistas que praticamente carecem de um sistema estatal de previdência social e as que o têm, e a natureza deste pode ser igualmente importante (HOBSBAWM, 2000, p. 28).

No mesmo sentido, Triviños (2009, pp. 48-49) corrobora com esse viés metodológico, ao afirmar que:

[...] o esquecimento do histórico na interpretação dos fenômenos da educação, sua omissão do estudo da ideologia, dos conflitos sociais de classe, da estrutura da economia, etc... autorizam a pensar que um enfoque teórico dessa natureza pouco pode alcançar de proveitoso quando se está visando os graves problemas de sobrevivência dos habitantes dos países do Terceiro Mundo.

Karl Marx propõe duas grandes abordagens epistemológicas: o empirismo inglês e a fenomenologia alemã (TRIVIÑOS, 1987). Talvez por essa razão se explique a ideia prevalente de uma abordagem histórica do trabalho social, reiterando o que já foi sustentado na introdução deste texto. Trata-se da opção por uma metodologia de pesquisa denominada crítica dialética, na qual se configuram os “estudos sobre experiências, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico”. (FAZENDA *apud* GAMBOA, 2010, p. 106).

Desta forma, caberá ao investigador escolher o método de pesquisa, de acordo com os seus interesses de investigação. Parece útil, para uma melhor compreensão, o que anuncia Dewey³⁶ (1980, p. 137):

Qualquer problema importante encerra situações contraditórias. A solução só será obtida se nos afastarmos do ponto de vista em que seus elementos parecem chocar-se, para buscarmos outro, de onde esses fatores se mostrem suscetíveis de uma harmonização. Reconstrói-se, assim, o problema. A apresentação original é revista. Mas essa reconstrução importa num árduo trabalho de pensamento. Mais fácil será encarar somente um dos aspectos do problema, elidindo os outros e insistir em que a solução esteja na consideração exclusiva desse elemento.

Não se pode perder de vista que o materialismo apresenta três variantes: a filosófica, a dialética e a histórica. O materialismo filosófico considera que a matéria precede o espírito, uma vez que a consciência permite que o homem reflita sobre o que é fruto da matéria. O materialismo dialético se traduz em uma tentativa de buscar explicações lógicas, coerentes e racionais para os fenômenos naturais, sociais e do pensamento. Assim, a realidade humana se enriquece pela prática social dos seres humanos cujo pensamento evolui a partir das contradições da história. Por fim, “o materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade”.

³⁶ John Dewey (1859 - 1952) foi um filósofo liberal (além de psicólogo e pedagogo) norte-americano que inspirou e influenciou o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, redigido por Fernando de Azevedo. (GHIRALDELLI JR., 2001).

Disso decorre que as proposições de políticas educacionais patrocinadas pelo estado capitalista revelam-se mantenedoras da racionalidade capitalista, embora, contraditoriamente, as propostas possam inspirar-se em proposições mais progressistas e críticas. Implantar um sistema educacional que supere de fato a dualidade estrutural, ou seja, a dicotomia entre saber e fazer, é uma tarefa que exige compromisso político e ideológico com os interesses das classes populares.

Examinar a formação do mercado de trabalho no Brasil exige pensar que os mais de (três) três séculos de escravidão significaram não só a exclusão de uma massa populacional do acesso as melhores condições de vida, como também geraram um *status quo* que perpetuou essa conduta de exclusão de uma forma sutil e silenciosa. A gritante diferença entre os “ricos” e os “pobres” ganhou um ar de normalidade que foi absorvido pela sociedade brasileira durante décadas, o que serviu aos interesses das elites nacionais, as quais se apropriaram do poder político, dos meios de produção, como consequência de seu poder econômico.

Assim, o conhecimento sobre o passado é imprescindível para a compreensão do presente (CARR, 1961). Nesse sentido, o estudo do processo civilizatório se impõe na medida em que o próprio conceito de civilização acha-se estribado no acúmulo do conhecimento, ou seja, na capacidade social do homem produzir a ciência.

2.2 A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES: UMA HISTÓRIA À PARTE?

Para melhor aquilatar o processo de modernização da economia brasileira no período em estudo, imprescindível retroceder ao contexto da “Revolução” que levou Getúlio Vargas ao poder³⁷ em 1930, e que marcou o fim da Primeira República, ou seja, o fim da velha política do Café com Leite, em que as oligarquias paulista e mineira dominaram a cena política nacional. Na concepção de Pesavento,

³⁷ Em dossiê publicado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) consta que: “O movimento político-militar que derrubou a República Velha e levou Getúlio Vargas ao poder teve início no final da tarde do dia 3 de outubro de 1930, em Porto Alegre, quando os revolucionários atacaram simultaneamente as principais unidades militares da cidade. [...] Na madrugada do dia 4 de outubro, a capital gaúcha já se encontrava inteiramente sob controle dos revolucionários. Vargas divulgou um manifesto conclamando os gaúchos à luta, e em poucos dias mais de 50 mil voluntários se apresentaram. No interior do estado, a resistência legalista também foi muito pequena, restrita a umas poucas guarnições do Exército. Já no dia 5 de outubro todo o estado havia aderido à revolução. Na madrugada do dia 4 de outubro, a capital gaúcha já se encontrava inteiramente sob controle dos revolucionários. Vargas divulgou um manifesto conclamando os gaúchos à luta, e em poucos dias mais de 50 mil voluntários se apresentaram. No interior do estado, a resistência legalista também foi muito pequena, restrita a umas poucas guarnições do Exército. Já no dia 5 de outubro todo o estado havia aderido à revolução.” (CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL, 2001/2017, [s/p]).

No decorrer da Primeira República brasileira, os industriais, que viviam o seu momento de afirmação, tiveram a sua atuação inserida e delimitada nos quadros de um estado oligárquico, conduzido segundo os interesses de uma burguesia agrária. O que se coloca em questão, todavia, é que as generalizações feitas para a República Velha como um todo não dão conta da heterogeneidade dos setores agrários nas diferentes regiões do País nem das composições específicas que são feitas, regionalmente, com as frações não agrárias da burguesia nacional (1985, p. 57).

Na época, o Brasil dependia fundamentalmente das exportações de produtos primários, especialmente café (ainda hoje o Brasil é o maior exportador mundial³⁸), açúcar e algodão, entre outros. As oligarquias paulistas e cariocas - já havia desde o fim do império uma dissidência mineira - mantinham-se no poder à custa dos esforços do restante do país, e as ideias fomentadas a partir da década de 1920, por movimentos como Revolta do Forte de Copacabana, Tenentismo, Coluna Prestes, Modernismo e Manifesto pela Educação Nova, compõem o cenário político para o movimento de ruptura da chamada “Política do Café com Leite”.

Os anos que se seguiram à chegada de Vargas ao poder foram de agitações políticas e de mudanças nos padrões de decisões tomadas pelo centro irradiador do Rio de Janeiro, em que pese a tentativa de volta ao poder por parte dos paulistas, através da chamada “Revolução Constitucionalista de 1932”. Getúlio abafou e acabou com a insurreição, não, sem um grande acordo com as elites paulistas, firmando, em 1934 uma Constituição³⁹ com forte influência alemã. Enquanto isso, o Rio Grande do Sul experimentava um primeiro surto desenvolvimentista no setor viário, com as reformas e a criação de órgãos estatais para dar suporte à modernização das estruturas de transporte, ligando as várias regiões do estado. A criação de empresas como a VARIG (1927), a Viação Férrea (retornando ao Estado as linhas férreas que estavam em mãos de empresas estrangeiras), as primeiras estradas de rodagem, a criação do DAER (1938), do Porto de Rio Grande e das Escolas Agrícolas e Escola Técnica Parobé, entre outros, são exemplos dessa fase de incremento empresarial no sul do país. Lessa, ao analisar as diretrizes do pensamento positivista de Borges de Medeiros, “presidente”

³⁸ Para conferir dados sobre exportação de café no Brasil, ver o Relatório mensal de exportações do Conselho de Exportadores de Café no Brasil (2017).

³⁹ A Constituição de 1934 foi instituída no fim do governo provisório de Getúlio Vargas (1930-4) para dar legitimidade à sua presidência, bem como para abrandar reivindicações populares que culminaram na Revolução Constitucionalista de 1932. Embora tenha sido a constituição menos duradoura ela deixou heranças cruciais para o direito constitucional brasileiro, estabelecendo o sufrágio feminino e o voto secreto, maior independência do poder judiciário, direitos trabalhistas e, por fim, noções de liberdades básicas (como de livre expressão e movimento) junto com os três direitos fundamentais já em voga (segurança individual, liberdade e propriedade). Sua vigência durou até a Constituição de 1937, que instituiu o Estado Novo (1937-45). (INFOESCOLA, 2017).

do Estado do Rio Grande do Sul, em sua fase da chefia unipessoal (1903 – 1908) reitera essa afirmativa, pois:

[...] a colonização, através de pequenos agricultores europeus, era fundamental para o desenvolvimento econômico. Mas a imigração maciça, de colonos convocados aleatoriamente por um agente qualquer, havia redundado em distorções medonhas. Cumpria ocupar as terras incultas mediante imigrantes espontâneos, conscientes do que estavam fazendo; em menor número, mas com melhor qualidade. E cumpria substituir os grandes gastos do transporte transatlântico – típicos da imigração promovida pela monarquia – por investimentos locais na abertura de ferrovias, no escoamento da produção, na assistência em instrução e saúde pública. Conservar, sim, a imigração, mas melhorando (1985, p. 59).

As ideias de Comte embasavam as coordenadas de Borges nessa época, as quais objetivavam mudar os paradigmas da sociedade, transformando a mentalidade estatal. Para Lessa (1985, p. 59) “A criação de uma mentalidade progressista, a partir de investimentos públicos no Ensino e na promoção da cultura, atraindo a participação dos segmentos privados e viabilizando o equilíbrio social mediante a incorporação do proletariado à sociedade” era um preceito que remontava a Augusto Comte.

Além disso, dentro das “cinco coordenadas” de governo, havia a busca pelo “equilíbrio regional, contendo as áreas que se acelerassem demasiadamente e impulsionando as áreas que estiverem marcando passo; integrando-as todas através de um sistema viário lógico em ferrovias, canais fluviais e portos se intercomunicassem”.

A partir dessa mentalidade progressista e nitidamente positivista, o ensino foi sendo implantado, resultando, em Porto Alegre, nas Escolas de Medicina e Farmácia, na instalação da Escola Livre de Direito, de Engenharia, de Agronomia e de Veterinária. A filosofia para as universidades baseava-se na concentração de investimentos em “profissões realmente necessárias ao desenvolvimento, relegando-se a plano bem inferior os cursos meramente especulativos.” (LESSA, 1985, p. 60). A dicotomia social entre a aristocracia rural e o proletariado fica ainda mais visível quando Lessa expõe que as referidas “Escolas” seriam

[...] complementadas por dois cursos a nível técnico abertos preferencialmente a filhos de proletários (hoje Instituto Parobé e Instituto Borges de Medeiros) e por um ginásio humanístico modelar (hoje Colégio Estadual Júlio de Castilhos. Criação do Laboratório de Análises, para fiscalização dos gêneros alimentícios, bebidas e medicamentos expostos à venda ou destinados à exportação. Criação da Escola de Capatazes, junto à Estação Agronômica Experimental, com professores itinerantes, a fim de difundir conhecimentos agrícolas. [...] Em 1903, um verdadeiro escândalo: cortando a secular tradição dos tropeiros, um vagão de carga traz às charqueadas de Pelotas os primeiros bois embarcados! Nesse mesmo ano o governo firma contrato com The Brazilian Cold Storage and Development para o estabelecimento dos primeiros frigoríficos destinados ao preparo de carnes congeladas para exportação. Há, em todas as principais cidades interioranas a “febre” pela instalação de serviços

telegráficos, telefônicos e de iluminação elétrica. E o Estado dá o exemplo no preceito da incorporação do proletariado à sociedade, restringindo o velho “trabalho de sol a sol” às mesmas horas dos funcionários administrativos, no tocante aos trabalhadores braçais (Obras Públicas). Logo depois: férias remuneradas e aposentadoria por invalidez (1985, p. 60-1)!

Nesse ritmo aparentemente progressista, Lessa (1985, p. 60) descreve, ainda, que foram instaladas as ferrovias no Rio Grande do Sul (*Southern Brazilian Railway* – Bagé a Cacequi; *Compagnies des Chemins de Fer Sud Ouest Brésilien* – Santa Maria à Cruz Alta, depois à Passo Fundo e a belga *Compagnie Auxiliaire de Chemins de Fer au Brésil* – Porto Alegre a Uruguaiana) fechando o ciclo progressista gaúcho, embalado pelo positivismo de Borges.

Contextualizando, na ótica positivista, o Rio Grande do Sul precisava caminhar a passos largos rumo à modernidade. A velha criação extensiva de gado, as charqueadas e os velhos métodos de gerir as estâncias e as criações de gados não mais respondiam às necessidades de competitividade com os Países do Prata, cuja estrutura frigorífica dominava os mercados internacionais com a exportação de carne frigorificada. Por isso, a necessidade de reformulação das bases desse sistema produtivo, o que possibilitaria, inclusive, apoiar os Estados Unidos da América durante a segunda grande guerra. Assim, o Rio Grande do Sul passou a encomendar e a financiar embarcações frigoríficas e incentivar a criação de cooperativas rurais.

No que dizia respeito ao contexto educacional nacional, a partir de 1932, como anteriormente referido, através do “Manifesto pela Educação Nova” (DEWEY, 1980) a questão ganhou um novo patamar, o que forçou Governo Vargas a tratar o assunto com maior atenção.

As primeiras iniciativas que configuraram as novas políticas para a educação brasileira foram: a inclusão de verbas para educação no orçamento da União, a legitimação da educação como direito social pela Constituição de 1934, o debate em torno da criação de um Ministério da Educação, em substituição ao Ministério da Saúde e Instrução e, na sequência, a promulgação da Lei Capanema, em 1942. O período em que Getúlio governou como ditador foi extremamente rico em debates e estudos sobre os caminhos que o Brasil deveria percorrer para desenvolver-se. Porém, nesses debates havia o consenso de que a via para que o país atingisse o desenvolvimento era a educação.

Por isso compreende-se que durante o Estado Novo tenham ocorridas discussões sobre quais linhas de pensamento a educação nacional deveria seguir. Aquelas que se sobressaíram foram: a liberal, a católica, a integralista e a socialista/comunista (GHIRALDELLI JR., 2001).

Com a entrada do Brasil na segunda grande guerra e a formalização do tratado com os Estados Unidos (1942), o país passou a necessitar, ainda mais urgentemente, de mão de obra qualificada, pois o processo de "substituição de exportações" iniciado por Getúlio em 1930 estava rapidamente se acelerando e criando um novo círculo de operários em torno das metrópoles do país. Rio de Janeiro e São Paulo, especialmente, já vivenciavam a substituição de uma classe dominante ligada à antiga aristocracia rural, por banqueiros, grandes comerciantes e industriais. Em nível regional, Pesavento entende que:

Em termos do Rio Grande do Sul, o Partido Republicano Rio-Grandense (PRR), que se manteve no poder ao longo dos 40 anos da Primeira Republica, resultou de uma composição entre uma fração dos pecuaristas com os novos grupos detentores de capital que emergiram (comerciantes, industriais e financistas), além de estabelecerem uma aliança com setores médios urbanos e com o colonato, pequeno proprietário de terras. Foi mantida afastada do controle do poder político estadual a outra fração de pecuaristas, que se arregimentou na oposição maragato-libertadora. Desta forma, os republicanos apresentaram um alargamento social da base política de seu partido, muito mais ampla do que aquela que fora estabelecida pelo Partido Liberal na época do Império, onde participavam os pecuaristas de Campanha. Esta articulação tinha o seu respaldo num programa de governo de molde a cooptar variados setores sociais. O PRR propunha um desenvolvimento global da economia do Estado, atendendo ao mesmo tempo a indústria, ao comércio, a agricultura, as finanças, etc. (1985, p. 57-8).

Getúlio foi deposto em 1945, Eurico Gaspar Dutra venceu a eleição realizada naquele ano e, em certa medida, seguiu o receituário político e econômico de Vargas. Dutra era militar formado sob os influxos positivistas. Havia sido aluno da Escola Tática Militar de Rio Pardo (RS), em turma da época em que Getúlio fora aluno. Influenciado pelas ideias de Auguste Comte, deu sequência ao receituário de getulista, tendo sido seu governo denominado de “Continuismo Sem Getúlio”. Seu principal projeto de desenvolvimento foi o Plano SALTE (saúde, alimentação, transporte e energia)⁴⁰, em que a prioridade foi para a criação de estradas, portos e ferrovias (algumas reativadas) e a expansão das indústrias nacionais. Getúlio retornou à presidência pelo voto em 1950. Porém, o Brasil já não era mais um país em que a maioria da população vivia no campo, mas sim, nas cidades (PESAVENTO, 1985), o que demandava outras necessidades sociais, diferentes daquelas de seu governo anterior.

Importante lembrar que aqueles foram anos de crescimento em nível mundial, a “Era de Ouro” de Hobsbawm (1995), em que pese as dificuldades do tesouro brasileiro e as cíclicas

⁴⁰ O Plano SALTE foi lançado pelo governo de Eurico Gaspar Dutra em 1950 com o objetivo de estimular o desenvolvimento desses setores. Os recursos para sua execução vieram de empréstimos externos e da Receita Federal. O SALTE foi interrompido em 1951 por não terem sido alcançados os objetivos pretendidos. O fracasso do Plano SALTE veio juntamente com a inflação gerada pela intervenção do Estado na economia, através da criação de crédito e impressão de moeda sem lastro.

crises das finanças, além do alinhamento ideológico do país, ao modelo estadunidense. Getúlio aprofundou a aproximação com os norte-americanos e, com isso, obteve apoio para seus projetos, embora os Estados Unidos estivessem mais preocupados com a Europa, Japão, e, claro, com a antiga URSS, inimiga visceral da democracia. Dessa forma

[...] a Guerra Fria que se instalou no mundo após a segunda onda de revolução mundial foi uma disputa de pesadelos. Fossem ou não justificados, os medos do Oriente ou Ocidente eram parte da era de revolução mundial nascida em Outubro de 1917. Mas essa própria era estava para acabar, embora levasse mais quarenta anos para que se pudesse escrever o seu epitáfio (HOBSBAWM, 1995, p. 88).

Nesse passo, “Os 45 anos que vão do lançamento das bombas atômicas até o fim da União Soviética não foram um período homogêneo e único na história do mundo” (HOBSBAWM, 1995, p. 223).

Foi nesse contexto histórico que Getúlio incentivou a criação de escolas técnicas, acreditando na vocação agrária do Rio Grande do Sul. Dessa ideia originaram-se, por exemplo, a escola agrícola de São Vicente do Sul (1955), atualmente Instituto Federal Farroupilha e a escola agrícola de Alegrete. Lembra-se que Borges de Medeiros, (“presidente” do Rio Grande Sul entre os períodos de 1898 - 1908 e 1913 -1928) já havia criado escolas técnicas (LESSA, 1985) e faculdades de veterinária e agronomia (Bairro da Agronomia, em Porto Alegre⁴¹), o que seguiu quando o governador Leonel de Moura Brizola, afilhado político de Getúlio Vargas no antigo PTB, criou centenas de escolas no RS conhecidas como Brizoletas⁴², algumas delas operando até hoje.

Getúlio suicidou-se em 1954, seguindo-se uma crise institucional que culminou com a eleição, em 1955, de “JK” (PSD), o qual somente tomou posse após nova crise política. Com o novo governo, o processo de industrialização andou a pleno vapor e o Brasil foi lançado a

⁴¹O bairro tem a origem histórica de seu nome graças à instalação, na região, da Faculdade de Agronomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 1899. Hoje, essa faculdade e outras unidades formam o Campus do Vale da Universidade.

⁴² “Em 1959 o então governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola (1922 — 2004) elaborou o Plano de Emergência de Expansão do Ensino Primário que pretendia a escolarização de todas as crianças em idade escolar dos 7 aos 14 anos e a erradicação do analfabetismo, implantando o programa Nenhuma Criança Sem Escola no Rio Grande do Sul que, num primeiro momento, ficou conhecido como o Plano das Duas Mil, em razão da meta governamental de construir duas mil escolas em dois anos. O projeto deu origem à construção dos prédios escolares que se popularizaram como Brizoletas ou as Escolinhas do Brizola. Nos quatro anos do governo Brizola (1959-1963), foram construídos 1.045 prédios escolares, com 3.360 salas de aula e capacidade para 235.200 alunos. Sem dinheiro no caixa sequer para pagar os funcionários públicos, quem diria para levar adiante os projetos, como o plano da escolarização, Brizola fez como fizeram alguns países, inclusive o Brasil em 1942, em tempos de guerra: Lançou mão de Letras do Tesouro, as chamadas Brizoletas, emitidas com autorização da Lei 3.785, de 30 de julho de 1959, para pagamento de dívidas, inclusive salários atrasados dos servidores e captação de recursos no mercado financeiro. O volume a ser emitido tinha como limite até 10% da receita estadual orçada em cada exercício, com prazo de vencimento de um a cinco anos.” (MUSEU JULIO DE CASTILHOS, 2014, [s.p]).

um ousado projeto nacional desenvolvimentista com os chamados Planos de Metas⁴³, dentre os quais estavam novas metas para a Educação Nacional⁴⁴.

Foi no governo JK, em 1960 que o projeto da Universidade de Santa Maria foi aprovado após anos de negociações políticas nacionais e estaduais.

Desde a entrada em vigor da Lei Capanema (1941), o Brasil não vivia um momento de tamanha excitação e expectativas na área educacional. A ideia de criação de escolas técnicas vinculadas ao Estado brasileiro, conforme fizera Getúlio Vargas (SENAI, 1942 e SENAC, 1946), foi retomada no governo “JK”. Seu lema era: “O Brasil vai viver cinquenta anos em cinco” (KUBISTCHEK *apud*, COUTO, 2011, p. 288). As ideias do economista Celso Furtado foram as bases do novo planejamento como forma de estruturação das políticas públicas, bem aquelas propostas por outros pensadores como Roberto Campos, San Tiago Dantas e Osvaldo Bulhões.

Os anos 1960 foram marcados, no cenário internacional, pela hegemonia estadunidense, em que pese o elevado grau de desenvolvimento da URSS, que dominava a corrida armamentista e espacial. Os norte-americanos entenderam que precisavam correr contra o tempo e mostrar mais uma vez a sua força de inventividade e capacidade de superar adversidades. Lançaram a ideia de levar o homem à lua antes do fim daquela década. Entretanto, não poderiam perder de vista o seu “quintal”: a América Latina, especialmente após a Revolução Cubana, em 1959.

⁴³“Tanto o plano de governo mineiro quanto o Plano de Metas de Juscelino foram elaborados com base em estudos e diagnósticos realizados desde o início da década de 1940 por diversas comissões e missões econômicas”. O último grande esforço de diagnóstico dos entraves ao crescimento econômico brasileiro fora feito pela Comissão Mista Brasil-Estados Unidos entre 1951 e 1953, Juscelino Kubitschek inaugura as novas instalações da fábrica de caminhões Mercedes Benz. Os estudos da Comissão Mista, assim como os do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e os da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), indicavam a necessidade de eliminar os “pontos de estrangulamento” da economia brasileira. Tratava-se de setores críticos que não permitiam um adequado funcionamento da economia. A premissa do Plano de Metas, esboçado pouco antes da posse de “JK” por uma equipe do BNDE, era, assim, a superação desses obstáculos estruturais. As metas deveriam ser definidas e implementadas em estreita harmonia entre si, para que os investimentos em determinados setores pudessem refletir-se positivamente na dinâmica de outros. O crescimento ocorreria em cadeia. A meta de mecanização da agricultura, por exemplo, indicava a necessidade de fabricação de tratores, prevista na meta da indústria automobilística. [...] O Plano de Metas mencionava cinco setores básicos da economia, abrangendo várias metas cada um, para os quais os investimentos públicos e privados deveriam ser canalizados. Os setores que mais recursos receberam foram energia, transportes e indústrias de base, num total de 93% dos recursos alocados. Esse percentual demonstra por si só que os outros dois setores incluídos no plano, alimentação e educação, não mereceram o mesmo tratamento dos primeiros. A construção de Brasília não integrava nenhum dos cinco setores. As metas eram audaciosas e, em sua maioria, alcançaram resultados considerados positivos. O crescimento das indústrias de base, fundamentais ao processo de industrialização, foi de praticamente 100% no quinquênio 1956-1961.” (CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL, 2001b, [s.p]).

⁴⁴“O setor de educação foi contemplado com apenas 3,4% dos investimentos inicialmente previstos e abrangia uma única meta. Formação de pessoal técnico era a meta 30, que prescrevia a orientação da educação para o desenvolvimento e não fazia qualquer referência a educação básica” (CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL, 2001c, [s.p]).

Para tanto, voltaram-se para a América Latina com propostas de desenvolvimento e apoio à área educacional. São exemplos dessas propostas os célebres convênios MEC/USAID, anteriormente referidos, o aumento da produção de alimentos e a chamada “Revolução Verde”. Porém, não descuidaram de manter os exércitos locais afinados com os interesses das empresas estrangeiras que invadiram os países das periferias capitalistas, para as quais eram necessárias escolas de formação técnicas, com currículos e métodos de ensino voltados para o “adestramento” dos trabalhadores que deveriam manter-se privados da participação política, assunto que será tratado no capítulo seguinte.

3 O CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Nesse capítulo, serão analisadas as políticas públicas para a educação profissional e a implantação do ensino técnico no Brasil de modo amplo, no Rio Grande do Sul e em Santa Maria, tendo como pano de fundo os acontecimentos históricos que marcaram o período em estudo. Destacar-se-á o viés ideológico e político, além do educacional, que permearam a implantação das escolas técnicas, enfatizando a implantação da primeira escola técnica de nível médio na Universidade Federal de Santa Maria: o Colégio Agrícola (atual Politécnico).

3.1 O CONTEXTO NACIONAL

O processo que ocorre na Europa ocidental nos séculos XVI, XVII e XVIII de transformações de ordem econômica, política e ideológico-cultural, identificado por Adam Smith como época da “acumulação prévia” aconteceu no Brasil apenas mais tarde no final do século XIX e início do século XX. Esse modelo de desenvolvimento capitalista foi chamado por Mandel (1985) de “Capitalismo Tardio” e vivenciado em etapas no país.

Conveniente lembrar Marx, em 1998, quando afirma que, para ocorrer a consolidação do capitalismo como sistema de produção dominante, é condição histórica a realização prévia da acumulação. Essa acumulação deriva do produto social materializado nas transformações que ocorrem no setor agrário, artesanal e comercial.

As transformações vividas pelo setor agrário, em geral, advém da ocorrência de dois processos combinados: um que contribuiu para a formação de um pequeno grupo, proprietários de grande volume de recursos (dinheiro, metais preciosos e meios de produção) – os burgueses; outro, que produziu a formação de um grande grupo de desabonados, possuidores unicamente de sua força de trabalho, obrigados a se colocar à disposição, através da venda, para os senhores da terra e donos de manufaturas – os trabalhadores livres, cujo único meio de produção é a sua “mais valia” (MARX, 1998, p.734)⁴⁵. A relação mercantil de exploração que se estabelece entre o burguês e o trabalhador livre, assim, é condição

⁴⁵Karl Marx chamou a atenção para o fato de que os capitalistas, uma vez pago o salário de mercado pelo uso da força de trabalho, podem lançar mão de duas estratégias para ampliar sua taxa de lucro: estender a duração da jornada de trabalho mantendo o salário constante - o que ele chama de mais-valia *absoluta*; ou ampliar a produtividade física do trabalho pela via da mecanização - o que ele chama de mais-valia *relativa*. (MARX 1998).

fundamental para a existência, manutenção e o desenvolvimento do capitalismo. Nesse processo o trabalhador deixa de manter-se ligado à terra passando a ter, como única propriedade, a sua força de trabalho e o “direito” de se colocar “livremente” no mercado. No Brasil essa situação se intensificou, especialmente, com o fim da escravidão, quando um maior número de trabalhadores livres foram coagidos socialmente a se sujeitar a exploração da mais-valia.

O processo de estruturação da educação voltada para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho⁴⁶, no Brasil, teve início no período colonial. Os primeiros aprendizes de ofícios foram os povos indígenas e os africanos cativos. Talvez por isso, “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais” (FONSECA, 1961, p. 68).

No século XVIII, com a exploração do ouro na região das Gerais (hoje Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso do Sul), foram criadas as Casas de Fundição e de Moeda. Com elas, fez-se necessário o ensino especializado – o qual se destinava aos filhos de homens brancos, empregados da própria Casa. Nesse mesmo período, foram implantados os Centros de Aprendizagem de Ofícios, nos Arsenais da Marinha do Brasil, os quais, segundo informações do MEC (2009, p. 01), “traziam operários especializados de Portugal e recrutavam pessoas, até durante a noite, pelas ruas ou recorriam aos chefes de polícia para que enviassem presos que tivessem alguma condição de produzir”.

O desenvolvimento tecnológico do Brasil ficou estagnado com o decreto de proibição da instalação de fábricas na colônia, em 1785, por ocasião das reformas pombalinas determinadas pela metrópole portuguesa⁴⁷. Isso aconteceu devido à intensão lusa de direcionar a produção brasileira para a agricultura, comércio e navegação, a fim de não permitir a autonomia a partir da produção de bens industriais de arte, vestuário e outras comodidades (FONSECA, 1961).

No século XIX, a educação profissional e científica no Brasil vivenciou várias experiências, como a oriunda da adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros, destinado ao “amparo” da camada menos privilegiada da sociedade. As crianças e os jovens eram encaminhados para as “casas de amparo” onde, além da instrução

⁴⁶Para Marx, o mercado de trabalho se caracteriza pela luta de classes entre trabalhadores e burguesia, e na desigualdade da distribuição de riquezas e poder. (MARX 1998).

⁴⁷O primeiro-ministro do governo português do rei José I, Marquês de Pombal (no cargo de 1755 a 1777) foi responsável pelas reformas pombalinas, essas reformas administrativas fortaleciam o estado e buscavam alavancar a economia portuguesa em crise na época. Foi responsável pela expulsão dos jesuítas do Brasil e aumento de tributação na colônia.

primária, aprendiam ofícios como tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros.

Segundo Garcia (2000), com a chegada da família real portuguesa em 1808 e a revogação da proibição da industrialização do Brasil, Dom João VI criou o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público, com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal.

Mais tarde, em 1852, aristocratas da elite nacional iniciam tratativas para a implantação de escolas que objetivassem formar mão de obra especializada, voltada ao atendimento da futura industrialização do país. Assim nasceram os Liceus de Artes e Ofícios.

O modelo de ensino adotado foi inspirado nas experiências europeias (as *Arts & Crafts Schools* idealizadas por William Morris). Nas escolas dele decorrentes eram ministrados cursos de marcenaria, serralheria, gesso, desenho, entre outros, seguindo o ideário positivista-burguês das Artes e Ofícios⁴⁸.

Em 1889, ao final do período imperial e um ano após o fim da escravidão no país, o número total de fábricas instaladas era de 636, com um total de aproximadamente 54 mil trabalhadores, para uma população total de 14 milhões de habitantes, com uma economia acentuadamente agrário-exportadora e predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas. Segundo Abreu e Lago (2001, p. 03) o índice de analfabetismo, no ano de 1872, era de 84,3%.

Já no início do século XX, o Brasil viveu um período de agitação social, tanto no campo, quanto nas cidades. Houve intensos e marcantes conflitos armados em várias regiões. Fazem parte da conjuntura nacional da época a contestação e as revoltas populares contra a ausência, métodos e ineficiência do governo federal e dos governos estaduais que mantinham boa parte da população empobrecida e alijada de políticas públicas e recursos para os setores sociais, como saúde e educação.

De 1896 a 1897 dá-se, no interior, da Bahia o confronto chamado de Guerra de Canudos. A região, historicamente caracterizada por latifúndios improdutivos, secas cíclicas e desemprego crônico, passava por uma grave crise econômica e social. Milhares de sertanejos migravam para Canudos, cidade construída pelo líder messiânico Antônio Conselheiro, unidos pela crença da salvação milagrosa frente aos problemas do clima e da exclusão econômica e social. Os grandes fazendeiros da região, aliados à Igreja católica, na figura do Padre Cícero Romão Baptista, deram início a pressão junto aos representantes da recém-

⁴⁸ Para mais detalhes ver LICEU de Artes e Ofícios de São Paulo (ENCICLOPÉDIA..., 2017).

instaurada República, pedindo providências contra Canudos. Criaram-se rumores de que Canudos se armava para atacar as cidades vizinhas e a capital, com o intuito de depor o governo republicano e reinstalar a monarquia. Assim, justificou-se a ação das tropas federais contra os sertanejos pobres do Arraial de Belo Monte. As três primeiras expedições militares contra Canudos saíram derrotadas, o que apavorou a opinião pública, que acabou exigindo a destruição do grupo, dando “legitimidade” ao massacre de vinte mil sertanejos⁴⁹.

Já no Rio de Janeiro, poucos anos depois, ocorreu a Revolta da Vacina (1904), quando a população da cidade se insurgiu contra a vacinação obrigatória para a imunização à varíola, aplicada de forma violenta e autoritária.

Além desses exemplos, há também aqueles referentes às insubordinações de jovens militares. O exército brasileiro apresentava uma geração de oficiais jovens inconformados com as más condições de vida da maioria da população. Fez parte desse contexto a Revolta da Chibata (1910), desencadeada pelos castigos físicos aos quais eram submetidos os marinheiros.

A Guerra do Contestado (1912-16) foi outro exemplo da disputa entre o governo federal, aliado aos estaduais do sul do país, contra as populações locais, decorrente de problemas sociais provocados por questões fundiárias. A região rica em madeira e erva-mate, disputada por Paraná e Santa Catarina, viu a insatisfação popular crescer com a presença e atuação insuficiente do poder público. Essa insatisfação expressou-se através do fanatismo religioso e se transformou em uma guerra santa para os caboclos, contra os governos e contra a doação de terras à empresa *Southern Brazil Lumber & Colonization Company* e aos madeireiros.

A Revolta dos 18 do Forte de Copacabana (1918) abriu uma fase de levantes ocorridos no Exército e que teve no movimento tenentista (1922) o seu ápice, levando ao público as ideias fortes e reformadoras do jovem oficialato insurgente. Não por acaso, três antigos tenentes de 1922 se tornaram Presidentes da República no período da ditadura civil-militar (1964/1985): Artur da Costa e Silva, Emílio Garrastazu Médici e Ernesto Geisel.

A Coluna Prestes, movimento político-militar derivado do tenentismo, mas com ideais próprios, percorreu o país de 1925 a 1927, revelando o descontentamento com a Primeira República Velha, pedindo a implantação do voto secreto, defendendo o ensino público e a obrigatoriedade do ensino primário para toda a população, além de denunciar a pobreza e a

⁴⁹Euclides da Cunha presenciou uma parte da guerra de Canudos como correspondente do jornal O Estado de S. Paulo. Ao término dela, registrou suas impressões na obra *Os Sertões*.

exploração das camadas mais pobres. As denúncias promovidas pelo movimento se constituiriam em um dos fatores que culminou na revolução de 1930.

Importante referir que, no caso específico do Rio Grande do Sul, da antiga (extinta) Escola Tática Militar de Rio Pardo, saíram muitos militares de formação positivista que acompanharam a vida política de Getúlio Vargas⁵⁰. Lembrando que Vargas frequentou a Escola Tática Militar de Rio Pardo, da qual acabou sendo expulso⁵¹.

Neste contexto de insurreições e problemas sociais, as políticas públicas para a educação brasileira também se fizeram necessárias, tanto para atender as demandas por mão de obra especializada, quanto para atender às demandas sociais. Uma delas, a oferta de ensino público, foi contemplada em 1906 quando o presidente do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, inaugurou o ensino técnico por meio do Decreto nº 787. Fundavam-se, então, as primeiras quatro escolas profissionais nas cidades cariocas de Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo que as três primeiras estiveram voltadas para o ensino de ofícios e a última, à aprendizagem agrícola.

Mas o ano de 1906 foi marcado, também, por outras ações voltadas a promoção do ensino técnico no Brasil, como a realização do “Congresso de Instrução”, o qual apresentou ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido através do apoio conjunto entre União e Estados. O projeto previa a criação de campos e oficinas escolares nas quais os alunos dos ginásios seriam habilitados, como aprendizes, para o manuseio de instrumentos de trabalho. Além disso, a Comissão de Finanças do Senado aumentou a dotação orçamentária para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais elementares, sendo implantada, na Estrada de Ferro Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro. A declaração do Presidente da República, Afonso Pena, em seu discurso de posse, em novembro de 1906 demonstra a intenção governamental de investir na área do ensino técnico e profissional: “A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis” (BRASIL, 2017).

⁵⁰ Para Fausto (2006), a presença política nacional gaúcha tinha a peculiaridade de relacionar-se com a presença militar. O Rio Grande do Sul concentrava os maiores efetivos do Exército e este constituiu uma ponte para a alta administração, pois vários de seus comandantes foram para o Ministério da Guerra. A importância do setor militar incentivava os gaúchos de certo nível social a seguir a carreira das armas.

⁵¹ Escolas do Exército que funcionaram em Rio Pardo entre 1859-1911. Getúlio Vargas foi expulso em maio de 1902 em decorrência de solidariedade com colegas que haviam sido expulsos.

O Decreto 7.566, assinado pelo presidente Nilo Peçanha⁵² que ascende à Presidência da República com o falecimento de Afonso Pena em 14 de junho de 1909, é considerado o marco inicial do ensino profissional, científico e tecnológico de âmbito federal. A partir dele, foram implantadas 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices, as quais tinham o objetivo de oferecer ensino profissional primário e gratuito para pessoas que o governo identificava, na época, como “desafortunadas”. As escolas tinham tanto a função de incluir socialmente jovens carentes sob os princípios positivistas, quanto formar mão de obra qualificada, notando-se que essa qualificação se limitava ao aprendizado de determinadas tarefas, ou seja, disciplina semelhante à exigida nas fábricas. Naquele momento, a economia do país baseava-se na atividade rural e, mesmo nos principais centros urbanos, o processo de industrialização ainda ocorria de maneira lenta e precária.

As Escolas de Artífices e Mestres representaram um dos primeiros caracteres de política pública para educação, na Primeira República. Assim, assumiram um papel fundamental na estruturação das futuras políticas públicas e na consolidação do ensino técnico profissionalizante no Brasil. Contemplando as massas populares com uma provável profissão, para adaptá-las às indústrias emergentes dos grandes centros, elas inauguraram a política de educação profissional no país, mesmo que, inicialmente, direcionavam suas formações para o profissional autônomo (sapateiros, marceneiro, etc.). Um modelo mais próximo da produção manufatureira, do que da industrial, contudo, já “(de)marcada por atividades cívico-patrióticas, sócio culturais que visavam uma formação para o trabalho e uma formação moral” (NETA, NASCIMENTO & RODRIGUES, 2012, p. 103).

A cena política era, na época, dominada pelos grandes proprietários de terras em São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e, particularmente, no Rio Grande do Sul. A estrutura econômica subtendia-se a propriedade da terra enquanto reserva de valor⁵³. Os grandes centros decisórios, São Paulo e Rio de Janeiro, ainda sofriam o impacto das massas de escravos libertos e seus descendentes, que foram “expulsos” das lavouras de algodão, café e cana e somavam-se a outros contingentes com pouca ou nenhuma ocupação no mercado de trabalho. Essa junção de massas de despossuídos formou o caldo de cultura para gerar uma nova ordem política estrutural não observada pelos donos do poder de então. Esse movimento

⁵² Ver Anexo 01.

⁵³ A propriedade privada é a propriedade pertencente a entidades não governamentais. O conceito é crucial e frequentemente empregado no contexto jurídico, onde é definido como o direito civil que “assegura ao seu titular diversos poderes, como usar, gozar e dispor de um item ou espaço, de modo absoluto, exclusivo e perene”. É também essencial no contexto do capitalismo, desempenhando um papel indispensável nas relações socioeconômicas na maioria dos países do mundo, onde tal sistema é adotado.

lento, ininterrupto e consistente determinou a sequência de fatos que levaram à “Revolução de 1930”.

A velha política das elites paulistas e mineiras era altamente excludente, voltada para proteger a lavoura cafeeira, o grande produto de exportação nacional. A estrutura de poder mantinha a grande maioria da população alijada da participação política, já que os analfabetos, militares e clérigos de baixa patente, além de mulheres e imigrantes não naturalizados estavam destituídos do direito de participação eleitoral⁵⁴.

No campo das políticas públicas para a educação, o Congresso Nacional sancionou, em 1927, o projeto de Fidélis Reis que previa a oferta obrigatória do ensino profissional industrial no país, em escolas mantidas e subvencionadas pelo governo (RICCIOPPO, 2010, p. 01).

Para uma melhor compreensão do conteúdo geral desta pesquisa é essencial que se tenha em mente que os acontecimentos globais das primeiras décadas do século XX⁵⁵ tiveram como resultado uma nova configuração no mundo político e econômico, especialmente no que diz respeito ao modelo liberal que faliu o planeta e decretou a “Grande Depressão Americana” em 1929⁵⁶.

De acordo com Ianni (1996), a depressão econômica de 1929 simbolizou, para o Brasil, a ruptura com o antigo modelo político que permitia que as oligarquias agrárias tivessem total controle sobre a economia. Para o autor, Vargas se construiu como um inovador, aquele que deu um novo rumo à economia. A burguesia urbana brasileira, grupo que deu sustentação ao golpe e ascendeu ao poder com o novo presidente, teve oportunidade de propor um novo modelo econômico para o país, baseado em planejamento e urbanização, no qual a prioridade foi desenvolver o processo industrial brasileiro, em parte, rompendo com

⁵⁴ Com a Constituição de 1891 é decretado o fim do voto censitário no Brasil, ainda excluindo do processo eleitoral os analfabetos e as mulheres. Em 1932, o governo Vargas institui o Código Eleitoral Brasileiro, esse disciplinava que era eleitor o cidadão maior de 21 anos, sem distinção de sexo, desde que alistado; ainda excluídos os analfabetos. Somente por Emenda Constitucional em 1985, consolidando-se na Constituição de 1988, que os analfabetos tiveram o direito facultativo de votar, porém não o de ser votados.

⁵⁵Hobsbawm (1995, p. 14) caracteriza esse início de século que “começa com a Primeira Guerra Mundial, que assinalou o colapso da civilização (ocidental) do século XIX. Tratava-se de uma civilização capitalista na economia; liberal na estrutura legal e constitucional; burguesa na imagem de sua classe hegemônica característica; exultante com o avanço da ciência, do conhecimento e da educação e também com o progresso material e moral; e profundamente convencida da centralidade da Europa, berço das revoluções da ciência, das artes, da política e da indústria e cuja economia prevalecera na maior parte do mundo, que seus soldados haviam conquistado e subjugado; uma Europa cujas populações (incluindo-se o vasto e crescente fluxo de emigrantes europeus e seus descendentes) haviam crescido até somar um terço da raça humana; e cujos maiores Estados constituíam o sistema da política mundial”.

⁵⁶A Grande Depressão, também conhecida como Crise de 1929, foi uma grande depressão econômica que teve início em 1929, e que persistiu ao longo da década de 1930, terminando apenas com a Segunda Guerra Mundial. A Grande Depressão é considerada a pior e o mais longo período de crise do sistema capitalista no século XX.

o antigo modelo econômico agroexportador e com a oligarquia cafeeira que controlava a economia do país até então.

Nesse contexto de grandes mudanças, o Brasil dos anos 1930 sentiu o impacto direto da nova configuração capitalista e, na medida em que o seu principal produto de exportação, o café, perdia preço e sobrava no mercado mundial, os grandes produtores viram afundar as suas economias e perderam espaço no “jogo do poder”.

Em meio a essa luta, Getúlio Vargas destacou-se, criando uma longa e poderosa teia de relações, contando com a insatisfação crescente de amplos setores da sociedade brasileira. Egresso de um estado periférico, no entanto considerado como estratégico em relação à geopolítica platina, Vargas surge como alternativa de poder às velhas oligarquias. Ou seja, o liberalismo e o federalismo haviam sucumbido em favor de um estado forte, centralizado e interventor, influenciado pelas ideias positivistas de Comte, inclinado a romper com a lógica oligárquica agropecuária coronelista, em favor da urbanização e da industrialização, cujo processo seria gerido sob a responsabilidade do Estado nacional.

Quando Vargas amarrou seu cavalo no paço municipal em novembro de 1930, iniciou uma nova era de estruturação de poder do Brasil. Isso se deveu não somente pela ruptura com as antigas oligarquias de Minas Gerais e São Paulo, mas porque modificou estruturalmente a maneira de fazer política no país.

No que concerne ao sistema educacional, segundo Fausto (2006), as iniciativas de Vargas foram de cunho autoritário. “A educação entrou no compasso da visão geral centralizadora” (p. 188), égide sob a qual foi criado o Ministério da Educação e Saúde, em 1930⁵⁷. O Estado organizou a educação de cima para baixo, sem envolver a sociedade e sem criar uma formação escolar totalitária que abrangesse amplos aspectos do universo cultural. O autor explica que “Mesmo no curso da ditadura do Estado Novo, a educação esteve impregnada de uma mistura de valores hierárquicos, de conservadorismo nascido da influência católica, sem tomar a forma de uma doutrinação fascista”. (FAUSTO, 2006, p. 188).

Entre 1920 e 1940 houve um relativo declínio das taxas de analfabetismo do país: 69,9% em 1920, para 56,2% em 1940 (IBGE, 1944).

⁵⁷ Segundo o MEC (BRASIL, 2009, p. 04): “Com a criação, em novembro de 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública foi estruturada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que passava a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, antes ligadas ao Ministério da Agricultura. Essa Inspeção foi transformada, em 1934, em Superintendência do Ensino Profissional. Foi um período de grande expansão do ensino industrial, impulsionada por uma política de criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes”.

Em nível nacional, foi com a Constituição promulgada em 1937 que o ensino técnico passou a ser contemplado como um elemento estratégico para o desenvolvimento da economia e como um fator para proporcionar melhores condições de vida para a classe trabalhadora. A Constituição de Getúlio Vargas transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais. Os Liceus⁵⁸ passaram a trabalhar em sintonia com a expansão da indústria, que se desenvolvia rapidamente, em função do apoio governamental. Para sustentar esse crescimento, era preciso formar mão de obra qualificada, um bem escasso no Brasil da época.

Assim, a Constituição de 1934 foi a primeira a tratar, especificamente, do ensino técnico profissional para a área industrial, estabelecendo, no artigo 129 que

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (BRASIL, 1934).

Legitimava-se, assim, o destino dos filhos dos operários brasileiros: substituírem os pais nas suas funções laborais, ou seja, não almejem nada além da continuidade da dicotomia entre o “mandar” e o “obedecer” que o sistema de educação profissional previa. Além do que, eximia a União dos compromissos com a oferta dessa modalidade, transferidos para os Estados, para os municípios e para a iniciativa privada.

Em relação ao envolvimento da iniciativa privada com a educação profissional, ainda pela Lei orgânica de 1942 (Reforma Capanema) havia sido implantado o SENAI, que, atualmente, tem como objetivo apoiar vinte e oito áreas industriais por meio da formação de recursos humanos e da prestação de serviços técnicos e tecnológicos. Os programas de capacitação profissional são viabilizados por meio das modalidades de aprendizagem, habilitação, qualificação, aperfeiçoamento, técnico, superior e pós-graduação. Também presta serviço tecnológico, assessoria, consultoria, pesquisa aplicada, design, serviço laboratorial e informação tecnológica.

⁵⁸Os liceus abordados aqui são inspirados no modelo francês, onde são ministrados os três últimos anos do ensino secundário, aos adolescentes com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos. No Brasil eles passam a se chamar Liceus de Artes e Ofícios.

Na mesma linha política, foi instituído, pela Lei Orgânica, de 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), também uma entidade privada com fins públicos, que recebe contribuição compulsória das empresas do comércio e de atividades assemelhadas. Nacionalmente, o SENAC é administrado pela Confederação Nacional do Comércio e, em níveis regionais, pelas Federações do Comércio (FECOMÉRCIO). Sua missão é desenvolver pessoas e organizações para o mundo do trabalho com ações educacionais e disseminando conhecimentos em comércio de bens, serviços e turismo.

Produto da necessidade de mão de obra qualificada para a indústria e da incapacidade de o Estado suprir completamente a educação nos anos de 1940, a fundação desses organismos demonstram que o Brasil precisava de um instrumento de ação social, que complementasse a atuação do Estado. Note-se que, na época, o empresariado nacional encontrava-se em formação e afirmação.

Em 1946, o presidente Eurico Gaspar Dutra atribuiu à Confederação Nacional da Indústria (CNI) a tarefa de criar, organizar e dirigir o Serviço Social da Indústria (SESI). O SESI, desde então, é uma instituição aliada às empresas, com a pretensão de promover a integração e a solidariedade entre capital e trabalho, através da melhoria da qualidade da educação e da escolaridade nacional, voltando-se para ações que aumentem a produtividade e a competitividade da indústria⁵⁹. Ou seja, mais um elemento comprobatório da ideologia presente nas políticas públicas para a educação profissional: o “adestramento” dos trabalhadores.

Considerando a amplitude da Reforma Capanema, através dela também se remodelou o ensino no país. O ensino profissional passou a ser considerado de nível médio; o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão; os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básicos industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, compreendendo várias especialidades.

O Decreto nº 4.127/42 converteu as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. A partir daquele ano, iniciou-se, formalmente, o processo de vinculação do

⁵⁹ Os históricos do SENAI, SENAC e SESI podem ser consultados nos sites desses. A título de informação e não de referência teórica da dissertação, são, respectivamente: <www.portaldaindustria.com.br/senai/institucional/historia/>, <www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a718.htm&testeira=457> e <www.portaldaindustria.com.br/sesi/institucional/historia/>.

ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos eram autorizados a ingressar no ensino superior, em área equivalente à da sua formação.

O afastamento de Vargas do poder, em 1945, não significou uma interrupção dessas políticas para a educação, pois o seu sucessor, Eurico Gaspar Dutra, deu continuidade ao seu projeto nacional desenvolvimentista.

Em 1946, a Assembleia Nacional Constituinte promulgou a nova Constituição do país, considerada a mais democrática entre as demais, propondo alguns avanços na lógica da separação entre os três poderes, nas liberdades individuais dos cidadãos, na igualdade de todos perante a lei e na liberdade de crença. A respeito da concepção de educação contida nessa carta, Cunha e Xavier (2017, [s.p.]) explicam que:

Em 18 de setembro de 1946, a Assembleia Nacional Constituinte votou uma Constituição democrática, prescrevendo a elaboração, sob o nome de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de um estatuto legal para todo o ensino no país. O então ministro da Educação, Clemente Mariani, dando cumprimento à determinação constitucional, organizou uma comissão, em que estavam representadas as principais correntes do pensamento educacional, e encarregou-a de redigir um anteprojeto de lei a ser enviado ao Congresso. Cumprida a tarefa, o projeto foi apresentado à Câmara dos Deputados em 1948. No período que se seguiu, o projeto recebeu numerosas emendas e vários substitutivos, o mais importante dos quais foi apresentado por Carlos Lacerda em 1959, e continha mecanismos de transferência de recursos públicos para as escolas particulares. Durante 13 anos, travou-se intenso debate, no âmbito do Estado e da sociedade civil, entre os que defendiam a prioridade da escola pública e os partidários da liberdade de ensino. Para os primeiros, os recursos do Estado deveriam ser empregados na manutenção e na expansão das escolas oficiais, que deveriam ministrar um ensino obrigatório, gratuito e laico. Para os outros, esses recursos deveriam ser transferidos às instituições particulares, que ministrariam o ensino conforme as orientações ideológicas das famílias, cabendo ao Estado apenas ocupar o espaço não preenchido pela iniciativa privada. Nesse debate envolveram-se associações profissionais, entidades culturais, sindicatos, entidades estudantis, organizações religiosas e a imprensa. No estado de São Paulo, onde o debate atingiu maior intensidade e contou com forças mais organizadas, chegou-se à institucionalização do Movimento de Defesa da Escola Pública, que promoveu manifestações, palestras e outras atividades do gênero com vistas a mobilizar a sociedade na luta pela expansão de um ensino público de qualidade e acessível a todos.

No entanto, os debates em torno daquela que viria a ser a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se prolongaram até 1961. Nesse interregno de tempo o modelo educacional sofreu mudanças. Em 1959, as Escolas Industriais Técnicas (EITs) foram transformadas em Escolas Técnicas Federais (ETFs) e ganharam autonomia pedagógica e

administrativa. Em 1961, com a aprovação da primeira LDB⁶⁰, o ensino técnico ganhou um novo status, com a equiparação do ensino profissional ao ensino acadêmico.

Até então, prevalecia a ideia de que esse tipo de formação se destinava apenas a indivíduos carentes – os mesmos “desafortunados” da época de Nilo Peçanha. A partir desse momento, o ensino profissional e técnico passou a ser considerado essencial para a expansão da economia, seguindo o modelo das escolas técnicas dos países industrializados.

Importante lembrar que com o fim da Segunda Guerra, e a derrota do nazi-fascismo e a vitória dos Aliados, uma nova ordem geopolítica mundial foi instaurada. Os EUA se afirmaram como grande potência mundial, promovendo não somente a aplicação de capitais que acumulou enquanto a Europa vivia dois conflitos, mas utilizando sua infraestrutura fabril e tecnológica para estabelecer o domínio geopolítico sobre os países capitalistas.

Para evitar uma nova crise de amplitude daquela de 1929, um novo pacto foi implementado entre as economias capitalistas, a partir das ideias de John Maynard Keynes, as mesmas que foram gestadas durante o período da grande depressão, mas que no pós-guerra impulsionaram o chamado “Estado de Bem Estar”⁶¹.

Como explicam Buffa e Nosella (1997), no período da Guerra Fria não poderia o debate educacional, centrado na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases, ficar imune a essa polarização política, muito embora persistisse a apologia à democracia e à liberdade, seus limites e contornos eram dados pelo anticomunismo.

Por outro lado, se durante a Primeira República as questões sociais – dentre elas as trabalhistas – eram consideradas “caso de polícia” (MUNIKATA, 1981), após a Primeira Guerra Mundial, com a criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT), foi mundialmente aceita pela maioria dos países a necessidade da implementação de leis trabalhistas que evitassem dois extremos: as revoluções operárias e a concorrência capitalista díspar entre países que acatassem tais leis, e entre aqueles que não as implantassem. Assim, as demandas operárias se tornam uma questão de Estado.

⁶⁰ Lei nº 5.692 de agosto de 1971.

⁶¹ Segundo Hobsbawm (1995, p. 223): “[...] Estados em que os gastos com a seguridade social – manutenção de renda, assistência, educação – se tornaram a maior parte dos gastos públicos totais, e as pessoas envolvidas em atividades de seguridade social formavam o maior corpo de todo o funcionalismo público — por exemplo, em meados da década de 1970, 40% na Grã-Bretanha e 47% na Suécia (Therborn, 1983). Os primeiros Estados de Bem-estar, nesse sentido, apareceram por volta de 1970. Claro, o declínio dos gastos militares durante os anos da détente fez aumentar automaticamente a proporção de gastos em outros setores, mas o exemplo dos EUA mostra que houve uma mudança real. Em 1970, quando a Guerra do Vietnã estava no auge, o número de empregados em escolas nos EUA pela primeira vez se tornou significativamente maior que o de “pessoal militar e civil da defesa” (*US Historical Statistics* 1976, vol. II, pp. 1102, 1104 e 1141). No fim da década de 1970, todos os Estados capitalistas avançados se haviam tornado “Estados do Bem-estar” desse tipo, com seis deles gastando mais de 60% de seus orçamentos na seguridade social (Austrália, Bélgica, França, Alemanha Ocidental, Itália, Países Baixos). Isso iria produzir consideráveis problemas após o fim da Era de Ouro”.

O avanço do capitalismo para os países periféricos encontrou no Brasil um campo fértil de desenvolvimento, onde a entrada de capitais externos era vista como possibilidades de desenvolvimento. Como já referido, a preocupação americana em evitar a expansão soviética na América Latina determinou a definição de políticas de controle e dominação. De outra parte, havia o consenso de que através da industrialização seria possível ao país atingir o desenvolvimento. No entanto, a burguesia brasileira estava dividida entre aqueles que defendiam a industrialização sob o controle total do capital nacional, e os que defendiam a participação e o comando desse processo por parte de capitais estrangeiros. Prevaleceu a última proposta já que o momento era propício aos investimentos de capitais americanos e europeus, nos países periféricos à economia mundial.

Assim, os anos de governo de JK (1956-1961) iniciaram com grandes investimentos de capitais estrangeiros no Brasil. Em comparação com os governos anteriores, este se caracterizou pela estabilidade política, sem deixar de registrar que antes de assumir o cargo, houve uma grave crise militar através da qual um grupo de militares tentou impedir a posse de Juscelino⁶². O principal mote desse governo era o avanço do país “cinquenta anos em cinco”, o que repercutiu em amplos setores. Segundo Fausto (2006, p. 235) “A política econômica de Juscelino foi definida no Programa de Metas. Ele abrangia trinta e um objetivos, distribuídos em seis grandes grupos: energia, transportes, alimentação, indústrias de base, educação e a construção de Brasília”. O governo também promoveu o incentivo ao desenvolvimento da infraestrutura e da indústria, concedendo grandes facilidades aos capitais estrangeiros investidos no país.

Mesmo que algumas indústrias automobilísticas, montadoras de automóveis e fábricas de autopeças já estivessem surgindo no Brasil, foi durante esse governo que este setor obteve incentivos, a partir de investimentos de capitais privados, especialmente estrangeiros. Por isso, de acordo com Fausto (2006, p. 236) “Entre outras consequências, a indústria automobilística passou a concentrar operários em proporções inéditas no país”.

Nessa medida, nesse governo a educação pode contar com 3,4% do total de investimentos, segundo o que previa o Plano de Metas. Seu objetivo era a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. No ano de 1959, as

62 A Revolta de Aragarças, que eclodiu em 2 de dezembro de 1959, começou a ser articulada em 1957. A conspiração teve a participação do ex-líder de Jacareacanga, tenente-coronel aviador Haroldo Veloso, e de dezenas de outros militares e civis, entre os quais o tenente-coronel João Paulo Moreira Burnier, que foi o seu principal líder. O objetivo era iniciar um "movimento revolucionário" para afastar do poder o grupo que o controlava, cujos elementos seriam, segundo os líderes da conspiração, corruptos e comprometidos com o comunismo internacional. (FGV, 2017).

Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. Com isso, as instituições ganham autonomia didática e de gestão. Esse processo intensificou a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização que o país vivenciava.

Em 1960, Jânio Quadros venceu as eleições para presidente e João Goulart para vice-presidente. Jânio tentou governar buscando uma terceira via para o Brasil, desagradando tanto esquerda, quanto os grupos conservadores de direita. Em agosto de 1961, Jânio renunciou, iniciando a segunda experiência parlamentarista vivida pelo Brasil. Naquele momento, setores das forças armadas ficaram a postos para realizar um golpe de estado, pois não tinham muita simpatia pelas ideias de Goulart, um político de tendências populistas, fato que originou, entre os grupos conservadores, o receio de que pudesse ocorrer uma guinada ao comunismo no país. O processo social e político que garantiu a posse de João Goulart em 1961, como presidente da República, por ocasião da renúncia de Jânio Quadros, nos remete a Campanha pela Legalidade, liderada por Leonel Brizola, então governador do Rio Grande do Sul. Quando da renúncia de Jânio Quadros, Jango se encontrava em uma missão na China, o que motivou o movimento, por parte de lideranças políticas e ministros das Forças Armadas, para que o vice-presidente não assumisse a presidência. A mobilização pela posse de João Goulart ficou conhecida como Campanha pela Legalidade e contou com a atuação de vários políticos de centro-esquerda, especialmente o então governador do Rio Grande do Sul Leonel de Moura Brizola.

Devido ao quadro de instabilidade política, líderes do Congresso Nacional buscaram uma solução paliativa, que agradasse os militares e, ao mesmo tempo, mantivesse aparentemente a democracia. Assim, em setembro de 1961, o Congresso aprovou a adoção de um regime parlamentarista no país. Com a medida, João Goulart continuou presidente, mas o poder de governo passou a se concentrar nas mãos do primeiro ministro. Pelos próximos dezessete meses, o Brasil teve três primeiros-ministros, que conduziram politicamente o país, corroborando para intensificar o quadro de instabilidade.

O plano inicial era manter o sistema vigorando até 1965, final do mandato de João Goulart, quando seria feito um plebiscito para que o povo decidisse entre parlamentarismo e presidencialismo. Entretanto, o plebiscito acabou sendo antecipado para o início de 1963. O resultado foi a vitória do presidencialismo, o que fez com que Goulart retomasse os poderes presidenciais.

Investido de um caráter fortemente populista, o presidente pode adotar algumas medidas importantes para a educação profissional, como a criação do Programa Intensivo de

Preparação de Mão de Obra (PIPMO) o qual, inicialmente deveria durar apenas alguns meses, mas que acabou perdurando por quase dezenove anos. Segundo Santos (2017, p.5270), esse programa

[...] foi concebido pelo governo de João Goulart em 1963 e executado durante a ditadura militar até sua extinção em 1982. Corresponha a cursos profissionalizantes, que ocorriam em todo o país, para trabalhadores pouco escolarizados, com encaminhamento para o emprego. [...] o PIPMO foi idealizado no auge do êxito do paradigma taylorista-fordista no Brasil.

Fleck e Santos (2003, [s.p.]) explicam que o PIPMO:

Criado pelo Ministério da Educação e Cultura que inicialmente, qualificava profissionais para trabalharem na indústria, pois este setor estava em expansão; ampliando posteriormente para os demais setores produtivos. Os cursos foram planejados para preparar mão de obra em caráter emergencial, com prazo pré-estabelecido de 20 meses, ocorrendo, no entanto, até 1982 sem institucionalização. No Rio Grande do Sul, foi criada a Fundação Gaúcha do Trabalho para executar o PIPMO, órgão responsável até os nossos dias pelas políticas públicas de formação do trabalhador, geração de emprego, trabalho e renda. Em 1975, o PIPMO foi transferido para o Ministério do Trabalho confirmando a dualidade entre o saber técnico e o saber intelectual na desvinculação do programa em relação ao Ministério da Educação. O término deste Programa foi em 1982 pelo fato de não ter sido institucionalizado e, pelo desemprego estrutural dos anos 80, uma vez que os cursos do PIPMO encaminhavam para o emprego.

Notadamente populista, apesar de ter sido gestado na instabilidade social e política do início da década de 1960, o PIPMO parece reforçar a dualidade presente no sistema de ensino brasileiro, legitimando o ensino profissionalizante como uma categoria de adestramento de trabalhadores, ainda segundo a ordem positivista de que alguns nascem para mandar, enquanto outros nascem para obedecer.

Após 1964, Pommer & Lima (2012, p. 363) explicam que as políticas educacionais estiveram de acordo com as linhas gerais de um Estado organizado sob as diretrizes do poder econômico, nacional e internacional. Os “tecnó-empresários” (DREIFUSS, 1981, p. 86) iniciaram um movimento de destruição do modelo populista anterior, desde sua base ideológica, a qual envolvia o ensino profissionalizante:

Os tecnó-empresários tiveram de reconhecer [no início da década de sessenta] que, para implementar uma forma particular de “planejamento nacional” eles precisavam assegurar paz social e apoderar-se do comando político, ou seja, controlar o Estado. Os tecnó-empresários participariam então da ação organizada da burguesia para quebrar o regime e o sistema populista e conquistar o poder do Estado.

Sobre o período, Pommer e Lima (2012, p. 364) demonstram que:

[...] após março de 1964, mais do que em outras épocas, a educação profissionalizante foi usada como forma de adestramento do operariado, haja vista que a ideia de que o estudante devia estudar e o trabalhador trabalhar constituiu-se no lema da educação brasileira. Para viabilizar a oferta de ensino profissionalizante, esses governos estabeleceram acordos com instituições estrangeiras. Alguns dos acordos foram feitos entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency International for Development* (USAID).

Os acordos assinados entre o MEC e a USAID, de 1964 a 1976, objetivaram reformular o ensino brasileiro em todos os seus níveis – do primário ao superior – adequando o país, a partir da educação, ao novo contexto político e econômico. Esses acordos acabaram por ferir a autonomia nacional sobre as diretrizes educacionais, resultando em um sistema de ensino voltado aos interesses empresariais norte-americanos de aceleração do desenvolvimento econômico, ajustado à política capitalista. Assim, conforme Pina (2009, p. 283) “ostensivamente, a política nacional centrou-se na formação do operário e não do cidadão”.

Para Alves (1968, p. 106-7) a maior consequência foi

A transformação do ensino em fábrica de gerentes, de técnicos bitolados, de autômatos que aceitam que se lhes determine completamente como devem usar suas vidas. Daí a ênfase dada nos últimos tempos à “tecnização” do ensino (...) os técnicos sonhados pelas classes dominantes (...) são meros executores de tarefas. Querem homens que vêm na máquina uma máquina, no operário um operário, na empresa um fim, no consumo uma realização última e feliz.

Pommer e Lima (2012, p. 365) apontam que esse ensino fortemente tecnicista atendia, assim, as necessidades do contexto político e econômico da época: “preparar os grupos populares para serem operários de nível médio e privá-los da participação política e da consciência cidadã”.

Vale referir que embora estando fora do recorte temporal desta pesquisa, os efeitos dessa política pública para a educação prolongaram-se pelas décadas seguintes, sendo que a partir dos anos 1970, com a suposta aceleração do crescimento econômico provocada pelo que ficou conhecido como “milagre econômico”, houve uma forte expansão da oferta de ensino técnico e profissional. A LDB torna, de maneira compulsória, técnico-profissional, todo currículo do segundo grau e um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime de urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentaram expressivamente o número de matrículas e implantaram novos cursos técnicos. Nesse período, a primeira escola técnica de nível médio da UFSM estava próxima de completar uma década de existência.

Uma das principais características da LDB de 1971 foi a profissionalização do então ensino secundário, na tentativa de unificar o antigo ensino primário e médio, eliminando as diferenças entre o ramo secundário – agrícola, industrial, comercial e normal. Previa-se um núcleo comum para o currículo de primeiro e segundo graus e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais, o que aparentemente está sendo retomado através da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Além disso, institucionalizou-se a inclusão da Educação Moral e Cívica, da Educação Física, da Educação Artística e de programas de saúde como disciplinas curriculares, além do Ensino Religioso facultativo. O ensino de primeiro grau foi tornado obrigatório dos sete aos catorze anos; a educação a distância passou a ser aceita como uma possível modalidade para o ensino supletivo e a verba pública deixou de ser exclusiva às instituições de ensino públicas. Os municípios passaram a ter que gastar vinte por cento do seu orçamento com educação (não prevendo dotação orçamentária para a união ou estados) e ainda, incentivou-se a progressiva substituição do ensino do segundo grau gratuito, por um sistema de bolsas com restituição, dentre outras mudanças.

A lei citada fortaleceu a educação que privilegiava o caráter utilitário do conhecimento, em detrimento de conteúdos considerados dispensáveis (os “teóricos”), evidenciando o caráter tecnicista dessa legislação. Percebe-se que a lei tinha como pretensão fundamental impedir o acesso de grande número de alunos egressos do ensino médio, ao ensino superior, dando um caráter superficial ao ensino promovido pelas escolas profissionalizantes.

Silva (2006) demonstra a influência do capital estrangeiro na implantação da lei educacional de 1971, explicando sua orientação tecnicista. Oliveira e Silva (2007, p. 126) demonstram que a mesma atendia aos objetivos do governo civil-militar de ordem, progresso, hierarquia e disciplina, com a suposta intenção de “tirar o país do atraso”.

Em 1978, surgiram os três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), que tinham como objetivo formar engenheiros de operação e tecnólogos. Dezesesseis anos depois, os CEFETS se tornaram a unidade padrão da Rede Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico. Eles absorveram as atividades das ETFs e das Escolas Agrotécnicas Federais e se preocuparam em preparar os trabalhadores do país para a revolução tecnológica, ocorrida entre os anos 1980 e 1990.

As políticas públicas para a Educação Profissional, aqui apresentadas, foram consequências das demandas criadas, a partir do início dos anos 1960, com o advento da

chamada “Revolução Verde”, a qual estimulou a assinatura dos convênios entre o MEC e a USAID.

Esse é, portanto, o panorama geral das políticas públicas para a educação profissional e tecnológica para o período que a presente pesquisa envolve.

Nesse passo, abordar-se-á, a seguir, como esses fatos tiveram reflexos no Rio Grande do Sul.

3.2 RIO GRANDE DO SUL

Para uma melhor compreensão do Rio Grande do Sul no cenário político, econômico, geográfico, social e cultural brasileiro, faz-se necessário situá-lo no contexto nacional, salientando-se suas particularidades entre os estados brasileiros, pois estas contribuíram para a formação social, política e econômica da população rio-grandense. O Estado gaúcho corresponde a pouco mais de 3% do território nacional. É o mais meridional dos estados brasileiros, tendo como limites: ao sul o Uruguai; a leste o Oceano Atlântico; ao norte o Estado de Santa Catarina; e a oeste a Argentina.

As primeiras invasões sofridas pelo território por parte de grupos europeus estiveram relacionadas às disputas territoriais entre as coroas ibéricas. Em função disso, os acampamentos militares de defesa e de demarcação de áreas definidas pelos vários tratados assinados entre as coroas de Portugal e Espanha, se constituíram em núcleos de povoamento. Isso fez do estancieiro criador de gado um chefe militar e, de muitos soldados, estancieiros, senhores de terras e de escravos. Em algumas situações, o pecuarista era um militar; em outras, o militar era um pecuarista. Isso em virtude da existência e da permanente preocupação com a guerra⁶³.

Esse caráter aristocrático da sociedade local manteve-se até o início do século XX. Ao analisarem-se as diretrizes do governo positivista de Borges de Medeiros, percebe-se a intenção de manter-se o que era considerado bom na realidade rio-grandense e, aperfeiçoá-la, mas superando o que era considerado um entrave para o desenvolvimento regional, como a resistência da aristocracia às ideias consideradas modernizantes.

⁶³De acordo com Piccolo, “durante muitos anos o Rio Grande do Sul viveu em guerra ou a espera dela sendo a preocupação dos nossos administradores a ação militar” (1974, p. 11).

Assim, o ideário de Comte⁶⁴ combina com as coordenadas de Borges de Medeiros nessa época, que buscava mudar os paradigmas da sociedade, transformando a mentalidade estatal. Lessa (1985, p. 59), destaca ainda que “a criação de uma mentalidade progressista, a partir de investimentos públicos no Ensino e na promoção da cultura, atraindo a participação dos segmentos privados e viabilizando o equilíbrio social mediante a incorporação do proletariado à sociedade [era] um velho preceito de Augusto Comte”.

Havia a busca pelo “equilíbrio regional, contendo as áreas que se acelerassem demasiadamente e impulsionando as áreas que estiverem marcando passo; e integrando-as através de um sistema viário lógico em ferrovias, canais fluviais e portos se intercomunicassem” (LESSA, 1985, p. 59).

Na época, dicotomia social entre a aristocracia e o proletariado era especialmente marcante no RS. O sistema de ensino servia para legitimar tal dualidade através da implementação de cursos técnicos, que eram abertos, preferencialmente, para os filhos de proletários, os quais constituem, hoje, o Instituto Parobé e Instituto Borges de Medeiros, além de um ginásio de formação humanística modelar, hoje o Colégio Estadual Júlio de Castilhos. Naquele momento também houve a criação da Escola de Capatazes, junto à Estação Agrônômica Experimental, com professores itinerantes, a fim de difundir conhecimentos agrícolas, também voltada para a formação dos filhos dos trabalhadores rurais.

Em 1903, chega uma notícia recebida como um verdadeiro escândalo: cortando a secular tradição dos tropeiros, um vagão de carga traz às charqueadas de Pelotas os primeiros bois embarcados. Nesse mesmo ano, o governo firma contrato com *The Brazilian Cold Storage and Development* para o estabelecimento dos primeiros frigoríficos destinados ao preparo de carnes congeladas para exportação.

A partir de então, surgiu em parte das principais cidades interioranas o desejo pela instalação de serviços telegráficos, telefônicos e de iluminação elétrica. E o Estado deu o exemplo no preceito da incorporação do proletariado à sociedade, restringindo o velho

⁶⁴A reforma necessária da sociedade segundo Comte deveria se dar através da reorganização intelectual, depois moral e, por fim, política. Para ele, a Revolução Francesa destruiu uma série de valores da sociedade, não sendo capaz, entretanto, de impor novos e permanentes valores para a emergente sociedade burguesa. E nisso residia a grande tarefa a ser desempenhada pela filosofia positiva: restabelecer a ordem na sociedade capitalista industrial. Comte defendia a legitimidade da exploração industrial, concordava com a divisão das classes sociais e considerava indispensável a existência dos empreendedores capitalistas e dos operadores diretos, o proletariado. Para os trabalhadores, defendia um tipo de doutrinação positivista destinada a confirmar a necessidade dos trabalhos práticos e mecânicos, inspirando o gosto por eles, quer enobrecendo seu caráter habitual quer mascarando suas consequências penosas. Conduzindo à apreciação das diversas posições sociais e das necessidades correspondentes, predis põem a perceber que a felicidade real é compatível com todas e quaisquer condições, desde que sejam desempenhadas com honra e aceitas convenientemente (DUARTE, 2013, s. p.). Essa visão colonizadora e de dominação é oposta a emancipatória do proletariado em Marx antagônica à burguesia.

“trabalho de sol a sol” rural, às mesmas horas dos funcionários administrativos. Logo depois, férias remuneradas e aposentadoria por invalidez.

A Escola Técnica Parobé, em Porto Alegre, foi fundada em julho de 1906, pelo professor-engenheiro João José Pereira Parobé, diretor da Escola de Engenharia, com o apoio e participação de diversos colegas professores. Essa se destinava à formação de meninos de famílias pobres, oferecendo-lhes ensino de construções mecânicas, marcenaria e carpintaria, artes gráficas e artes de edifícios. O ensino, gratuito, era em regime de internato. Em iniciativa pioneira, em 1920 foi criada uma seção feminina, para preparar condutoras de trabalhos domésticos e rurais. Recebeu o título de Escola Técnica junto a sua denominação, quando passou para o controle do Estado.

O legado do Rio Grande de Júlio de Castilhos e de Borges de Medeiros estava na economia estancieira, na produção de charque, de longa tradição desde a “Guerra dos Farrapos” ou “Revolução Farroupilha” (1835-15). Corsetti, ao analisar a organização da educação no período, afirma que:

A abordagem das teorias e dos métodos de ensino que vigoraram na escola pública rio-grandense, na Primeira República, demonstrou a tentativa de adoção do positivismo no campo educacional. Essa tentativa foi insistente no sentido de implementar o método empírico da ciência, em substituição aos procedimentos até então adotados a partir da influência da Igreja Católica, cuja visão idealista impunha uma orientação de caráter dedutivista. (1998, [s.p.]

Por outro lado, o Rio Grande do Sul da virada do século XIX para o XX já apresentava sinais de uma indústria nascente, do que decorreu que

[...] o Partido Republicano Rio-grandense (PRR), que se manteve no poder ao longo dos 40 anos da Primeira República, resultou de uma composição entre uma fração dos pecuaristas com os novos grupos detentores de capital que emergiram (comerciantes, industriais e financistas), além de estabelecerem uma aliança com setores médios urbanos e com o colonato, pequeno proprietário de terras (PESAVENTO, 1985, p. 57-8).

Segundo Pesavento (1985, p. 68), “Tomando defesa dos industriais do seu Estado, o deputado gaúcho Germano Hasslocher afirmava que, além da agricultura, [...] este país vive também de indústria e comércio”. Tanto que havia um comércio vigoroso em torno da capital e algumas cidades banhadas pelos Rios Caí, Sinos, Taquari e Jacuí instituíram linhas de marítimas que transportavam cargas e pessoas entre as cidades de São Leopoldo, Taquari, São Sebastião do Caí e Estrela, dentre outras.

Os primeiros anos de consolidação de poder por parte do Partido Republicano Rio-grandense (PRR), sob o comando de Júlio de Castilhos, permitiram a estruturação de uma extensa e poderosa rede de apoio político que se armou como verdadeira máquina eleitoral, responsável pelas repetidas eleições do seu herdeiro político, Borges de Medeiros.

Essa rede de interesses regionais que estruturava a arquitetura de poder Borgista, estava assentada nos coronéis locais, os quais comandavam a política regional com mão de ferro, sob a tutela do chefe maior.

O positivismo no Estado desenvolveu-se relacionado à mobilidade da elite política militante, à sua capacidade diletante, ou seja, de adequar-se à realidade social, política, econômica e cultural do Estado e à capacidade de ação ou reação da oposição liberal. No período da propaganda, valorizou o caráter científico do comtismo, visando legitimar a ação do grupo republicano militante, em posição política minoritária na província, associando-o à rebeldia e à tradição de lutas do povo gaúcho.

A prática política fundamentava-se nos ideais positivistas da doutrina de Augusto Comte, que precisamente apontava para um poder executivo forte e corporativista, que institucionalizou as relações do forte Estado com a classe trabalhadora, dispensando de certa forma, o Poder Legislativo cuja função principal era aprovar o orçamento.

O Judiciário mostrava-se um Poder dependente do Executivo, na medida em que os Juízes Distritais e Municipais eram nomeados por ele, o mesmo acontecendo com os Promotores de Justiça. Portanto, a concentração de poder em torno do Chefe do Executivo o transformava em plenipotenciário, cujos limites para o seu exercício eram praticamente inexistentes.

Paralelamente à crise econômica do pós-guerra, que aumentou o custo de vida do operariado urbano, intensificou-se o processo de urbanização e industrialização, o que provocou o êxodo rural, acarretando na excessiva oferta de mão de obra nas cidades, resultando em uma grave crise sócio econômica no RS. Em função disso, eclodiram, em 1917 e 1919, greves gerais no país e no Estado, causando desgaste ao governo gaúcho, contribuindo para que a hegemonia do PRR começasse a ruir.

Os governos de Borges de Medeiros, e mesmo o período breve em que Carlos Barbosa foi eleito, foram de efetivação de uma política desenvolvimentista, que lançou a infraestrutura ferroviária, hidrovial, rodoviária e aérea do Rio Grande do Sul, como já referido anteriormente, em relação às linhas férreas, construídas por companhias estrangeiras e, mais tarde, estatizadas por Borges de Medeiros. Reafirma-se que durante o período de Borges de Medeiros foram lançadas as bases para dar ao Rio Grande do Sul competitividade no mercado

internacional de carnes. O transporte de gado por via férrea, os investimentos para implantar refrigeração nos frigoríferos, pois já havia uma forte rede de exportação de carne frigorificada nos países do Prata; a criação de faculdades especialmente de Agronomia e Veterinária e, na sua esteira, a escola de capatazes, indicam a intenção de modernização do processo produtivo no Estado gaúcho. O ideário positivista atingia o seu ápice com o progresso por fim.

O projeto político de poder do PRR Borgista não passava, entretanto, por grandes mudanças estruturais a fim de não causar descontentamento de parte da velha aristocracia rural rio-grandense. Na prática, mudava-se tudo para que nada se alterasse.

Entretanto, os movimentos táticos dos maragatos, Federalistas, dominados pelos ideais de Silveira Martins e Assis Brasil colocaram em risco a manutenção do poder nas mãos dos Pica-paus de Borges de Medeiros. A chamada “Revolução de 1923” irrompeu de forma violenta contra a estrutura de poder então vigente por quase três décadas, desde a ascensão de Júlio de Castilhos.

Os combates em várias regiões do Rio Grande do Sul e o ingresso de voluntários vindos do Uruguai, combinados com a insurreta “Coluna Prestes”, foram determinantes para mudar os rumos na escolha do sucessor de Borges de Medeiros.

No final da década de 1920, a morte de Júlio Rafael de Aragão Bozzano, intendente de Santa Maria e virtual sucessor de Borges de Medeiros no governo do Estado, quando comandava as tropas governamentais (Brigada Militar) na região das missões, embaralhou o jogo de poder entre os vários grupos da aristocracia rural, abrindo espaço para um jovem e bem sucedido político originário de São Borja: Getúlio Dorneles Vargas, então ministro de estado das finanças de Washington Luiz.

A luta armada na região favoreceu o contato entre os jovens oficiais do Exército e os partidos políticos. Da Revolução Federalista, por exemplo, nasceram os laços de vários oficiais com o Partido Republicano Rio-Grandense. O principal traço ideológico que contribuiu para essa aproximação foi o positivismo que apresentava importância difusa no interior do Exército. Além disso, a política econômica e financeira defendida pelos republicanos gaúchos coincidia com a visão do grupo militar apoiador de uma política financeira conservadora.

No campo da educação, Corsetti (1998), ao investigar a escola pública no Rio Grande do Sul nos anos 1889 – 1930, conclui que “a política educacional implementada pelos dirigentes republicanos demonstrou ser de caráter excludente, particularmente marcada pela separação dos saberes que consagrou as diferenças sociais cristalizadas na sociedade gaúcha” (p. 72).

No trabalho acima citado, a autora evidencia que a escola pública foi elemento estratégico para a nacionalização das populações coloniais e para a difusão dos cuidados com a saúde e a higiene. “A expansão do ensino a baixos custos destacou-se como elemento da maior importância da política traçada pelos republicanos para o campo educacional” (CORSETTI, 1998, p. 73). Ela ainda aponta elementos característicos como as relações do ensino com a Igreja Católica⁶⁵ (que está intrinsecamente ligada à educação em toda a história aqui estudada) e o privilégio da iniciativa privada no campo educacional, particularmente no nível secundário e no ensino técnico-profissional e superior. A abertura à iniciativa privada visou à formação de quadros profissionais que interessavam ao desenvolvimento econômico do Estado.

Sobre a inserção da política ideológica positivista na educação gaúcha, Corsetti (1998, p. 74) aponta que:

A adoção do positivismo não ocorreu da forma como foi alardeada. Apesar de ter sido adotado na maioria das disciplinas escolares e imposto aos mestres, o conhecimento positivo teve dificuldades em sua aplicação de forma generalizada, nas salas de aula de todo o Rio Grande. Na maioria dos casos, os professores não souberam aplicar plenamente as determinações estabelecidas pelos dirigentes educacionais, para o trato dos conteúdos escolares.

O controle disciplinar imposto aos alunos e as regras a que estava submetida a atividade dos professores demonstrou o quanto o princípio da ordem foi levado às últimas consequências nas escolas públicas do Rio Grande e em todo o sistema escolar. Os mecanismos de avaliação foram utilizados para orientar as condutas dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, demonstrando o quanto o controle dirigiu a escola.

Os conteúdos escolares representaram a síntese que se efetivou. [...] a reorganização curricular e programática possibilitou a adoção de um caráter científico e técnico na estruturação dos conteúdos, o que foi importante para a formação do conjunto de trabalhadores que se faziam necessários para a realidade capitalista que os republicanos desejavam consolidar. Todavia, nas disciplinas que implicavam a formação de valores sociais e políticos, éticos e morais, constatou-se a manutenção das antigas orientações idealistas. [...]

Essa formação exigiu que a escola, além de ensinar, educasse para a disciplina, para a produtividade e para os cuidados com a saúde. A preparação para o mercado incluiu instrumentos através dos quais os governantes gaúchos prepararam a juventude rio-grandense para a aceitação da lógica do capital.

É evidente o caráter autoritário na organização educacional e da escola pública no Estado rio-grandense, em contradição ao princípio da liberdade de ensino. Mecanismos de controle e centralização foram estabelecidos para possibilitar o domínio do setor educacional

⁶⁵Essa relação é mais bem explicada por Nascimento ([s.p.], [s.d.]): “Os conservadores, representados pela Igreja Católica, manifestavam suas preocupações com a questão da laicidade do ensino. Apesar da separação da Igreja e Estado a partir da Proclamação da República, a Igreja continuou atuando sobre a vida nacional, através da educação. A superioridade em número de colégios católicos, em especial para as elites, bem como a tradição católica da população brasileira, permitiam que a Igreja tivesse uma ampla atuação sobre a sociedade”.

(CORSETTI, 1998, p. 73)⁶⁶. A escola, assim, era parte do processo de controle e ufanismo a fim de adequar os indivíduos ao processo de desenvolvimento capitalista do Estado gaúcho.

Nota-se, dessa forma, a opção pela linha de pensamento positivista na medida em que a escola planejada preparava a incorporação da massa proletária ao mercado de trabalho, ensinando-as a fazer e não a pensar, afinando as políticas públicas dos governos de Borges de Medeiros, com as demandas de mão de obra tanto no campo, quanto na cidade.

3.3 SANTA MARIA

No contexto em que a cidade de Santa Maria estava inserida nos anos de transição do Império para a República, as elites detentoras do poder político e econômico mantinham seu status cultural valorizado em relação ao conhecimento das camadas populares. Em uma sociedade de recente desagregação do regime escravista, os integrantes das classes populares eram vistos pela elite como braços a serem utilizados no comércio e nas indústrias do ainda incipiente regime capitalista, o qual estava em processo de afirmação no Rio Grande do Sul e no Brasil. Por isso, esse grupo deveria ser mantido pobre e ignorante de sua condição de classe.

Por outro lado, como toda a afirmação encerra em si uma contradição, essas mesmas classes populares mantinham suas práticas e costumes por meios informais, transmitindo sua cultura de forma oral e costurando estratégias para transitar em meio à cultura dominante. A historiografia de Santa Maria ainda carece de estudos que esclareçam sobre a vida e as práticas das classes populares, pois até o presente momento abundam obras memorialistas centradas na história de famílias da elite local.

⁶⁶ Segundo Corsetti (1998, p. 73): “Por outro lado, a análise do orçamento estadual evidenciou a sua manipulação, com a provocação de saldos artificiais que possibilitaram o deslocamento de recursos para outros setores que interessavam ao governo, em função de seu projeto de desenvolvimento econômico do Rio Grande, o que negou em parte a prioridade conferida ao setor da educação pública, compromisso dos republicanos tão alardeado nas falas oficiais. [...] Demonstramos também a situação dos professores públicos, sobretudo os primários. As condições de trabalho e salário negaram terminantemente a prioridade governamental para com a educação primária, além de inviabilizarem a qualificação profissional mais ampla dos próprios docentes. Revelou-se a origem da defasagem salarial estrutural que tem sido enfrentada pelos professores do Estado do Rio Grande do Sul até os dias de hoje. Ao longo do tempo, as falas oficiais têm se repetido, afirmando a melhoria dos salários e o respeito à dignidade do magistério. Desde a época dos positivistas no governo do Estado até os dias atuais, a realidade tem negado essa afirmativa.”

Uma possível explicação para isso pode estar no fato de a estrutura de ensino, em Santa Maria, ter acompanhado as políticas públicas estaduais e nacionais, ou seja, sob os ideais positivistas e desenvolvimentistas.

Um exemplo foi a Escola de Artes e Ofícios, fundada em Santa Maria, em 1922, pela Cooperativa de Empregados da Viação Férrea do Rio Grande do Sul (VFRGS). Ribeiro (2011) demonstra que as ferrovias foram as primeiras a adotar o método racional de aprendizagem *Taylorista*⁶⁷ pois eram os maiores representantes do setor metalmeccânico da época. A partir de 1943, essa escola passou a ser denominada de Escola Industrial Hugo Taylor, encerrando suas atividades em 1970.

Já o colégio Patronato Agrícola Antônio Alves Ramos, hoje Colégio Antônio Alves Ramos⁶⁸, foi inaugurado por padres palotinos⁶⁹ no ano de 1929, quando

[...] a Instituição chamava-se Patronato Agrícola Antônio Alves Ramos e tinha como objetivo “servir, amar, educar para a formação integral”. No início eram, aproximadamente, vinte crianças, todas provenientes de famílias carentes ou órfãs; as quais eram atendidas num regime de internato, com aulas de formação intelectual, moral e religiosa.

Em 28 de abril de 1961 - com a necessidade de aprimorar a formação e a preparação dos jovens para o trabalho - foi criado o Ginásio Industrial que previa a formação escolar e técnica, através das oficinas de Marcenaria, Mecânica Geral, Eletricidade e Tipografia. A partir desta data a Instituição passou a atuar como escola.⁷⁰

Outra iniciativa de educação voltada para o trabalho e a ordem moral foi a Cidade dos Meninos, fundada em Santa Maria em 1931, a partir da obra do Pão dos Pobres⁷¹ da Igreja Católica, com o objetivo de auxiliar menores e necessitados, educando jovens meninos na educação formal, religião, marcenaria e agropecuária.

Em 1948 é criada em Santa Maria a Associação Santa-mariense Pró-Ensino Superior (ASPES) contando com a participação do futuro reitor da UFSM, José Mariano da Rocha Filho, de autoridades da cidade e de membros da futura Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas, faculdade mantida pelos irmãos Maristas que começou a funcionar em 1953, das

⁶⁷ Sistema de organização do trabalho concebido pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor, com o qual se pretende alcançar o máximo de produção e rendimento com o mínimo de tempo e de esforço.

⁶⁸ A informação foi retirada do site oficial do colégio, disponível em: <www.colegioantonioalvesramos.g12.br/sobre/historico>.

⁶⁹ Palotinos são uma sociedade da Igreja Católica Apostólica Romana fundada em 1835 pelo Padre Vicente Pallotti. A Sociedade do Apostolado Católico convoca sacerdotes, irmãos e leigos para estabelecer um compromisso comum de viver e propagar o Evangelho de Jesus Cristo. Eles estabelecem missões em diversos países do mundo.

⁷⁰ Tal informação pode ser consultada em: <http://www.colegioantonioalvesramos.g12.br/sobre/historico>, página oficial do colégio.

⁷¹ O Pão dos Pobres foi criado pelo Cônego José Marcelino de Souza Bitencourt buscando amparar as viúvas e os filhos de vítimas da Revolução Federalista ocorrida no sul do país entre os anos de 1893 a 1895. Tal informação pode ser consultada em <www.paodospobres.org.br/site/timeline>, site oficial da escola.

irmãs franciscanas que geriam escolas e da Faculdade de Farmácia, que funcionava no município desde 1932. Esse movimento culminou com a criação da Universidade de Santa Maria, em 1960.

Mariano da Rocha dizia que “há no Brasil uma forma intolerável de colonialismo, a do colonialismo universitário” (UFSM, [s.d.]). Defendia a interiorização do ensino quando pregava que a tendência brasileira de estabelecer seus centros de cultura e educação na orla atlântica deveria ser combatida. Segundo ele

[...] ninguém seria capaz de imaginar que conseguíssemos tão belos resultados, não porque descesse de nossa imaginação, otimismo e espírito de luta, mas porque eram muitos aqueles que, arraigados às ideias da era colonial de nossa civilização, descreiam de toda a iniciativa visando valorizar o homem do interior (UFSM, [s.d.]).

Segundo Isaia (2006, p. 123-7), após uma década de planejamento e arranjos políticos, fez-se o plano de construção de treze edifícios para um Centro Politécnico⁷², que fazia parte dos planos para a Universidade, iniciando-se pelo Instituto de Eletrotécnica: Assim:

Em junho de 1958, realizou-se uma reunião da Associação Santa-mariense Pró-Ensino Superior, convocada especialmente para apreciar e decidir sobre o anteprojeto do Centro Politécnico, idealizado pelo Professor Mariano da Rocha, após seu retorno dos Estados Unidos e Europa, quando visitou *campi* de diversas universidades. [...] Em dezembro de 1960, quando foi assinada a Lei que criou a USM, a estrutura de concreto do bloco estava construída.

Os primeiros cursos em funcionamento foram os de Engenharia Civil e Engenharia Elétrica, evidenciando a prioridade técnica da formação ofertada.

A universidade, pensada, na prática, para que os filhos da elite não precisassem ir até Porto Alegre para adquirir formação e, as escolas técnicas, para formar trabalhadores e capatazes, fomentou o crescimento da cidade, voltado ao comércio que atende o público das Universidades, dos centros religiosos e do Exército/Aeronáutica e, anteriormente, da via férrea, todos envolvendo um grande número de pessoas e instalações. Quadros (2012, p. 344) demonstra que Santa Maria, nos anos 1950, com a via férrea, se tornou um espaço de circulação do interior do Estado, relações e possibilidades variadas.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), houve um crescimento populacional significativo no município de 1950 a 2010 e a população urbana que era de 57,71% em 1950, em 2010 passou a ser de 95,14%. O maior crescimento

⁷² Instituto de Mecânica, Instituto de Física e Química, Instituto de Matemática, Museu, Planetário, Instituto de Hidráulica, Instituto de Eletrotécnica, Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Administração, Ginásio Clube, Residências, Física Nuclear, Horto de Plantas Medicinais.

populacional urbano é observado entre as décadas de 1950 e 1970, que de 47.904 mil habitantes em 1950, subiu para 85.014 mil habitantes em 1960 e para 124.136 habitantes na década de 1970 (um aumento percentual acumulado de aproximadamente 260%). (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1996).

Os dados demonstram, também, que o ensino técnico e superior no município de Santa Maria, dialogicamente, incrementou a vida da população urbana, acompanhando a tendência nacional.

3.3.1 O Colégio Politécnico⁷³

O Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria está situado no campus Professor Mariano da Rocha Filho⁷⁴. Localizado, portanto, na região central do Estado do Rio Grande do Sul, a qual envolve cerca de 59 municípios, com área de 98.215,50 km², representando 36,49% do território gaúcho, a instituição tem influenciado o desenvolvimento regional através da qualificação de trabalhadores, o que acontece a partir dos vários cursos de Educação Profissional que oferece a comunidade regional.

Originou-se do Colégio Agrícola de Santa Maria, através da Resolução da UFSM 001/2006, aprovada pelo Conselho Universitário, em fevereiro de 2006. É uma unidade de ensino vinculada a Universidade, que tem por finalidade atuar no Ensino Médio e na Educação Profissional nos diferentes níveis e modalidades. Sua criação deu-se pelo Decreto Lei Federal nº 3864, de janeiro de 1961, denominando de Escola Agrotécnica de Santa Maria, subordinada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinária do Ministério da Agricultura. Porém, seu funcionamento teve início em 1963.

O Colégio Politécnico da UFSM inicialmente ofertava somente o Curso Técnico Agrícola, sendo este o único curso até 1996⁷⁵. Teve início com uma turma de cem educandos, tido como o maior curso agro técnico do interior do Brasil e o primeiro fora do eixo das capitais federais. Contava com treze professores distribuídos entre o ensino formal e o técnico agropecuário. Com a supervisão e a direção de Erb Veleda, seu funcionamento iniciou em

⁷³ Tal subcapítulo não possui a pretensão de criar novas teses, e sim, de ser meramente informativo e descritivo, com base em documentação primária, obtida junto à UFSM.

⁷⁴ O endereço é: Avenida Roraima, número 1000, prédio 70, Camobi, Santa Maria, RS.

⁷⁵ Histórico disponível em: <www.politecnico.ufsm.br/index.php/tecnico/agro/2-paginas/53-historico-agropecuaria>, para eventual necessidade de consulta.

março de 1963 com aula inaugural ministrada no dia 9, quando José Mariano da Rocha Filho, então Reitor da UFSM e presidente da ASPES, proferiu discurso inaugural⁷⁶.

Isaia atenta para o fato de que,

[...] nove meses antes de ser criada a USM, Tarso já havia encaminhado recurso financeiro para o funcionamento da Escola Agrotécnica. Presenciei o pedido de Mariano, feito a Tarso, numa de suas estadas em Santa Maria. Mariano disse mais ou menos o seguinte: “Devemos nos preocupar com a formação de jovens para atuar no campo. Só assim teremos bons agricultores, capatazes e peões nas propriedades rurais do Rio Grande do Sul” (2006, p. 190).

Nota-se, pelas lembranças de Isaia, contemporâneo da fundação do Colégio, a influência do pensamento positivista de ordenamento social, desde o início das tratativas para a implementação da nova unidade na UFSM.

Em seu discurso de inauguração, o reitor, professor Mariano da Rocha Filho aponta para o objetivo de se colocar em prática a unidade:

Abrimos, hoje, um novo “front” dentro do ensino do Rio Grande do Sul, e fechamos uma brecha que se fazia sentir na interiorização da cultura do Rio Grande. Estou certo, de que os cem alunos que hoje iniciarão, neste colégio, os seus estudos, hão de compreender e ver presente a importância de seu aprendizado, para o desenvolvimento da riqueza do País. A causa maior do desajuste que se verifica hoje, no Brasil, a causa por excelência, da inflação que nos acomete é a falta de uma estrutura agrária que seja capaz de manter de pé este gigante que é a nossa Pátria. (UFSM, 1963).

Esse trecho do discurso expressa perfeitamente o pensamento positivista das elites locais, justificando a função social do Colégio, ou seja, preparar os trabalhadores rurais e, ainda, aqueles que, em decorrência do êxodo rural buscavam melhores perspectivas de vida na cidade, para continuarem sendo trabalhadores, aptos a participarem do “projeto de desenvolvimento” do país, mesmo que isso não representasse melhoria nas suas condições de vida, enquanto classe trabalhadora. O então reitor embasava sua defesa do ensino e do progresso que o Brasil iria enfrentar nas próximas décadas, fazendo uso da conjugação de elementos como “pátria”, “desajuste econômico” e “inflação”, para justificar, diante das classes trabalhadoras, a importância que o estudo assumia diante da necessidade de “ordem e progresso” para as novas identidades que a Revolução Verde promovia no estado RS.

Portanto, a preocupação demonstrada por Mariano da Rocha se situa no campo da produção de riqueza, ou seja, o aumento da produção e o crescimento da economia, os quais possibilitavam a acumulação de capitais nas mãos dos grupos dominantes. Assim, a

⁷⁶Ver Anexos 03 e 04.

incorporação das “massas proletárias”, para usar uma expressão positivista, de modo efetivo à sociedade, deveria se dar de forma a mantê-la no lugar que lhe cabia diante da estática social pretendida por Comte.

Na ata da aula inaugural, se nota a ausência de qualquer referência à presença de trabalhadores ligados ao campo ou seus representantes ao ato, o que de certa forma confirma a máxima de que cada um deveria conhecer o seu lugar e lá permanecer, mantendo a ordem natural das coisas, segundo a visão conservadora, liberal e tipicamente individualista.

No ano de 1968, através do Decreto Lei 62.178, a orientação didática e pedagógica foi transferida para a UFSM, passando a denominar-se Colégio Agrícola de Santa Maria. Nesse mesmo passo, o Decreto - Lei nº 627, de junho de 1969 transferiu os servidores do Colégio, pertencentes até então ao Ministério da Educação e Cultura, para o Quadro Único de Pessoal da Universidade Federal de Santa Maria (PDI 2011).

Posteriormente, com o intuito de atender as necessidades do mundo do trabalho e às expectativas da comunidade local e regional, o Colégio iniciou processo de ampliação de vagas e diversificação dos cursos. Em 1997, passou a ofertar o Curso Técnico em Informática, sua primeira experiência, de formação técnica fora do setor primário da economia. No ano de 2000, o Colégio passou a funcionar nos três turnos, com o início do Curso Técnico em Administração, também naquele ano, foi implantado o curso de Técnico em Agroindústria (PDI 2011).

Posteriormente, em 2003, iniciou o funcionamento dos cursos de Técnico em Jardinagem e Técnico em Geomática. Em 2008, o Colégio, em atendimento às orientações da Resolução CEB/CNE 03/2008, que dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio, bem como a Portaria nº 870, de julho de 2008, que aprova o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, reformulou os Planos de Curso dos Cursos Técnicos em Agroindústria, Agropecuária (anteriormente denominado de Técnico Agrícola – Habilitação em Agropecuária), Geoprocessamento (anteriormente denominado de Técnico em Geomática) e Paisagismo (anteriormente denominado de Técnico Agrícola – Habilitação em Jardinagem).

Em 2010, foram reformulados os planos dos cursos técnicos em Administração, Geoprocessamento e Informática, em atendimento às orientações da Resolução CEB/CNE 03/2008, que dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio, bem como a Portaria nº 870, de julho de 2008, que aprova, em extrato, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. No mesmo ano, foi também

aprovada a criação de dois novos cursos técnicos: o Técnico em Contabilidade e o Técnico em Meio Ambiente.

Desse modo, presta-se o presente subcapítulo final da dissertação, a trazer, descritivamente, os pormenores da criação e implantação do objeto de estudo da dissertação, já problematizado anteriormente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou responder de que forma o pensamento proposto pela corrente filosófica positivista, impactou, nas décadas de 1950 a 1960, a implantação da primeira unidade de formação técnica de nível médio, no *campus* da UFSM, isto é, Colégio Agrícola. Para responder ao questionamento proposto, foi preciso percorrer diversos ramos da História, interdisciplinarmente: os paradigmas econômicos, políticos e sociais, necessitando-se, assim, categorizá-los, através do método materialista histórico.

Considerando-se a ordem estabelecida para os capítulos do trabalho, em primeiro plano, buscou-se basilar a temática em seu viés metodológico - fundamental para a delimitação do tema - salientando-se a utilização do processo histórico enquanto recurso epistemológico, compreendendo-se, nesse viés, o contexto histórico de instalação do ensino técnico de nível médio na UFSM na década de 1960. Dessa maneira, fez-se uso de elementos conceituais significativos da história social do trabalho. Socialmente, trabalhou-se a importância do tema pelo fato de as instituições escolares não estarem alheias ao meio social, não são construídas à parte de um contexto histórico-filosófico, e sim, são parte dele, influenciando-o e por ele sendo influenciadas, sistemicamente.

Em sua segunda parte, a dissertação procurou abordar a historicidade do quadro político e do momento econômico, vivenciados pelo país e pelo estado do RS nas décadas de 1950 e 1960, recorte temporal escolhido, para culminar na implantação do ensino técnico profissionalizante na UFSM. Nesse capítulo, foi possível perceber que a criação das estruturas pesquisadas foi impactada, determinantemente, pelos acontecimentos políticos e econômicos do início do século XX. A história das revoltas populares, dos levantes militares, da “Revolução de 1930”, da chegada, da deposição e do retorno de Vargas ao poder, dos governos “JK” e Jânio/Jango, da ditadura civil-militar, bem como, do paradoxo causado pelo momento vivido pela Guerra Fria, dos convênios MEC/USAID e da “Revolução Verde”, tiveram uma influência significativa no modelo educacional brasileiro, motivando a implantação do ensino técnico em escolas públicas.

É possível assegurar, após a pesquisa concluída, que a história da implantação do ensino técnico, a partir do embasamento teórico-filosófico do positivismo – estudado no primeiro capítulo – trouxe caráter ressignificador e desconstrutora à mudança do paradigma educacional no país.

Ao afirmar-se que a educação tecnológica teve sua história marcada pela disputa epistemológica e política, aferiu-se que a educação profissional e técnica no Brasil, desde o início do século XX, foi delineada pelo ideário positivista de ordem, desenvolvimento e progresso. Tal ideário teve como centro irradiador a função executiva do Estado, que deu vazão ao pensamento da elite pensante - vale dizer, da burguesia empresarial - valorizando a hierarquia e a disciplina, na formação de mão de obra técnica, em detrimento de uma educação emancipadora do trabalhador, que conecta-se, indubitavelmente, com a dimensão social, do mínimo existencial, da ideia de dignidade da pessoa humana, positivada como fundamento da República Federativa do Brasil, no artigo 1º, inciso III da Constituição de 1988.

Em âmbito estadual, defende-se que, efetivamente, o ideário positivista inspirou a implantação do ensino técnico, impactando diretamente na criação das estruturas para a instalação de uma universidade no interior, no caso a UFSM. Através da análise pelo método marxista baseado no estudo “dos de baixo”, de Thompson, pode-se inferir que aqueles que tinham acesso à educação técnica, atingiam a condição simplista de técnicos e capatazes, mas não iriam além do trabalho de “chão de fábrica”, o que corresponde ao ideário positivista de elevação da condição do proletariado através do trabalho, mas sem formação aliada à perspectiva de autonomia e independência.

Para tanto, é preciso compreender a dimensão histórica dessa modalidade de educação e das políticas geradoras das escolas implantadas na época, bem como o modelo por elas adotado. Aí reside a dimensão da relação temporal entre presente e passado. Essa questão que tem orientado muitos pesquisadores das Ciências Sociais, desafiados pelas experiências pretéritas, confirmando-se a hipótese de que é no passado que residem as referências para a compreensão do presente. A história é apenas uma das possibilidades de se lidar com essas representações⁷⁷. No entanto, é uma forma importante de se aprender com o passado, pois, conforme Koselleck, “as análises concentram-se no presente [...], e não em seu passado. O passado “anterior” só será considerado se nele residirem elementos significativos para tratar da nossa pergunta sobre o presente.” (1999, p. 11)⁷⁸. Ou seja, é no presente que “voltamos” ao passado para selecionar as experiências pretéritas que poderão responder às indagações do momento, gerando determinadas expectativas acerca do futuro.

⁷⁷ Sobre a importância no “tempo” para a compreensão dos fenômenos sociais, vale citar, exemplificativamente, a teoria exposta na obra de Ost (1999) intitulada “O tempo do Direito”.

⁷⁸ Ressalta-se que a presente citação direta – não recomendada metodologicamente em conclusões de pesquisas – é colocada estrategicamente ao final da pesquisa, pois, claramente, não pretende inovar, mas sim, trazer, ilustrativamente, a conexão entre a problemática e a hipótese do trabalho.

Um exemplo dessa apreensão está na relação entre os contextos históricos que embasaram a ampliação do ensino técnico no Brasil e no Rio Grande do Sul, notadamente, na década de 1960. Na época, o modelo de industrialização implantado a partir do “Plano de Metas” do governo de Juscelino Kubitschek e intensificado pelos chamados “Planos Nacionais de Desenvolvimento” dos governos do período ditatorial, aumentou a demanda por mão de obra especializada e exigiu a expansão da rede de ensino técnico voltado para os vários setores da economia, a saber: indústria, comércio, serviços, transportes e agropecuária.

Na passagem da década de 1950 para 1960, o setor secundário no país apresentou grande desenvolvimento. Isso se deveu ao fato de os governos da época, inspirados na doutrina liberal individualista, terem aberto a economia nacional para o capital estrangeiro, atraindo investimentos de grandes empresas internacionais. No período, entraram no país grandes montadoras de automóveis e caminhões como a Scania, Alfa - Romeo (FNM), *Ford*, a *Volkswagen*, a *Willyse* e a *General Motors*. Estas indústrias instalaram suas filiais na região sudeste, especialmente nas regiões metropolitanas de São Paulo e Rio de Janeiro. Isso fez aumentar as oportunidades de empregos nessas áreas, o que atraiu trabalhadores de todo Brasil. Houve a formação de polos de industrialização, como foi o caso da região do ABCD paulista (Santo André, São Bernardo, São Caetano e Diadema).

No que diz respeito ao setor primário, mesmo que a “pseudo” modernização da agricultura brasileira tenha iniciado na segunda metade do século XIX, a “Revolução Verde” das décadas de 1960 e 1970 incrementou-a. Nesse período, o aumento da produção agrícola como instrumento de crescimento econômico e social para os países “em desenvolvimento”, fez com que, no Brasil, se estimulasse o incremento de tecnologias próprias, tanto por parte de instituições privadas, como de agências governamentais de fomento à pesquisa, como as fundações, empresas, institutos e universidades.

Por certo, o Estado se empenhou, nesse momento histórico, em ampliar as políticas sociais assistencialistas relacionadas à agregação do proletariado ao desenvolvimento econômico. Como demonstrado no texto desta pesquisa, foi a partir da década de 1940 que se implantaram políticas públicas para a educação de cunho assistencialista e compensatório. Porém, tais ações foram paradoxais, tendo em conta que,

Há que se ter presente que as ações das políticas sociais são, ao mesmo tempo, reforço da exclusão e esperança enquanto possibilidade de usufruto de bens e serviços. No movimento dessa dupla face elas acabam por se converter em possibilidade de mobilização popular pela conquista e apropriação destes bens e serviços (SPOSATI *et al*, 1998, p. 63)⁷⁹.

⁷⁹ Idem à nota de rodapé anterior.

Os autores, ainda, completam que “Há uma tendência de se criar um suporte institucional ‘à parte’ para dar conta dos excluídos, seja como um órgão específico no aparelho governamental, seja como programa especial dentro dos órgãos existentes” (*Ibid.*, p. 82).

Os contextos históricos acima referidos são indicativos importantes da necessidade de ampliação do ensino técnico profissionalizante de nível médio no país, sendo relevantes para a pesquisa na medida em que conecta o seu objeto à conjuntura política vivenciada na época em que a primeira unidade técnica de nível médio foi implantada na UFSM. Nesse ponto, é válido adicionar, brevemente, às considerações finais, as motivações pessoais deste autor para a escolha do tema: observar as mudanças estruturais nas instituições estatais a partir do movimento do tempo faz com que haja melhor entendimento sobre os porquês das escolhas dos governantes e, principalmente, sobre as críticas feitas a tais opções estatais. Reafirma-se que, a partir da ideia de relacionar o passado e o presente, se pode compreender as condições, rupturas e permanências da trajetória vivida pelo ensino técnico brasileiro em geral, e, no âmbito do RS e da UFSM, em particular.

A partir disso, sugere-se que as possibilidades do ensino técnico, além do que se pensou ao implantar, são infinitas. Conforme Figari (1918, p. 173), a integralidade dos saberes faz com que os conhecimentos teóricos não se desvaneçam, mas enraizem-se com a aprendizagem experimental.

Compreende-se que as instituições técnicas não devam se limitar a formar e suprir a demanda de mão de obra especializada, mas formar trabalhadores competentes, capazes de intervir crítica e eficazmente na realidade, a fim de transformá-la através do aprimoramento e da humanização às atuais demandas do planeta, assim como, de criar e gerir, sem subestimar a importância e a necessidade do conhecimento técnico, mas valorizando-o e reconhecendo sua importância na formação das pessoas e da sociedade, tornando algo tão importante como a tecnologia, acessível e interessante a todos.

Em um país em que a base da mão de obra foi de natureza escravocrata por aproximadamente três séculos, e que essa base foi liberada a partir de um ato do Executivo, sem qualquer preocupação com as suas consequências sociais, pode-se compreender melhor as diretrizes das elites em relação às políticas públicas destinadas a atender a preparação de trabalhadores para o mercado. Como verificado anteriormente, no início do século XX, com a criação das escolas de artífices e mestres por Nilo Peçanha, a preocupação era oportunizar a incorporação, ao mercado de trabalho, dos “desvalidos da sorte”. O decreto de criação das escolas refere expressamente que um dos objetivos é prevenir a prática de delitos, ou seja, a

questão tinha um cunho criminal, policialesco, distante da questão social. Nessa mesma linha de pensamento, o ideário positivista pregava a incorporação da classe operária ao mercado de trabalho, sem qualquer consideração no que refere ao ensino para emancipação do sujeito. O ideário de Comte, tão explorado na pesquisa, encontrou solo fértil no RS, a partir do governo de Júlio de Castilhos, e disseminou-se a partir do período de quase três décadas de mando de Borges de Medeiros.

A partir do projeto de substituição de importações, implementado por Getúlio Vargas, formado politicamente sob os influxos positivistas, as mudanças no campo educacional não se distanciaram daquilo que foi delineado como política pública para a educação no período imediatamente anterior, durante a primeira república.

Na UFSM esse ideário positivista encontrou sua expressão máxima a partir da implantação da primeira unidade de formação técnica de nível médio, na década de 1960, com o colégio agrícola. Nele, os filhos dos trabalhadores passaram a dispor de um lugar no espaço aristocrático da primeira universidade a surgir fora do âmbito das capitais federais. Mas não um lugar qualquer, e sim, o lugar que lhes cabia na estática social pensada por Comte, ou seja, de cidadãos que reconhecem, através da educação “adestradora”, o valor moralizador do trabalho. Assim, a dinâmica do progresso poderia ser atingida e garantida, além do que, se reservavam para os filhos das elites, as vagas nos cursos superiores.

Ao fim, importante salientar que esse trabalho não possui a finalidade de exaurir a discussão sobre a criação das instituições estatais ligadas à educação profissional. Ao contrário, vislumbra-se, para o futuro, rica possibilidade de problemáticas do gênero. Educação é assunto atemporal e, tendo-se em conta o atual momento brasileiro, é tema merecedor de continuidade, notadamente, para que se trace o nexos causal entre os erros e os acertos do passado, que estão a ocasionar tamanhas reformas educacionais no presente.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Marcelo de Paiva; LAGO, Luiz Aranha Correa do. *A economia brasileira no Império, 1822 – 1889*. Rio de Janeiro: PUC, 2001. Disponível em: <www.economia.puc-rio.br/PDF/td584.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2017.
- ALVES, Márcio Moreira. *O Beabá dos MEC/USAID*. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968.
- AMARAL, Anselmo. *Getúlio Vargas: continuador de uma ideia, vítima da espoliação*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1984.
- ANDERSON, Perry. *A crise da crise do marxismo: introdução a um debate contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARAPIRACA, José Oliveira. *1940 - A USAID e a educação brasileira; um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano*. Rio de Janeiro, 1979. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9356>. Acesso em: 24 fev. 2017.
- ARAÚJO, Rubens Vidal. *Os Vargas*. Rio De Janeiro: Globo, 1985.
- AUSANI, Julio Cesar; POMMER, Roselene Moreira Gomes. Educação profissional e tecnológica em um Brasil em transformação: compreensões históricas. *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, num. 03, vol. 02, jul/dez. 2015. Disponível em: <seer.ufrgs.br/index.php/revistadolhiste/article/download/59799/36924>. Acesso em: 22 jan. 2017.
- BIELINSKI, Alba Carneiro. Educação Profissional no Século XIX - Curso Comercial do Liceu de Artes e Ofícios - um estudo de caso. In: *Boletim Técnico do SENAC*. V. 26, n. 03, set/dez 2000. Disponível em: <www.senac.br/BTS/263/boltec263e.htm> Acesso em: 22 jan. 2017.
- BLOCH, Marc. *Uma introdução à história*. Mira Sintra: Publicações Europa-América, 1981.
- BRASIL. *Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*. Documento Base. Brasília, 2006^a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em: 22 jan. 2017.
- _____. Ministério da Educação. *Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica*. Brasília: 2009. Disponível em <www.oei.es/historico/pdf2/historico_educacao_profissional.pdf>, consultado em 23 jun. 2017.
- _____. Ministério da Educação. *Histórico*. Disponível em: <www.redefederal.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 18 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Plano de desenvolvimento institucional do Colégio Politécnico da UFSM 2008 – 2012*. Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Planejamento, Coordenadoria de Planejamento Administrativo.

_____. *O Plano SALTE*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1950.

_____. *Centenário da Rede Federal de educação Profissional e Tecnológica*. Histórico da Educação Profissional. (2010) Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2017.

_____. *A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva*. (1996). Disponível em: <<https://www.educaline.com.br/pagina/1/MEC>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

_____. *A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho*. (1996). Disponível em: <www.educaline.com.br/pagina/1/MEC>. Acesso em: 22 jan. 2017.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. *Decreto Lei 64.827, de 16 de julho de 1969*. Dá nova redação aos artigos 3º e 4º do Decreto n. 62.178, de 25 de janeiro de 1968. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-64827-16-julho-1969-406154-publicacaooriginal-1-pe.htm>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. *Decreto Lei 627, de 13 de junho de 1969*. Transfere para a Universidade Federal de Santa Maria o pessoal que indica. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-627-13-junho-1969-375792-publicacaooriginal-1-pe.htm>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. *Decreto Lei 62.178, de 25 de janeiro de 1968*. Provê sobre a transferência de estabelecimentos de ensino agrícola para Universidades e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D62178.htm>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. *Decreto Lei Federal nº 3864, de 24 de janeiro de 1961*. Cria as Escolas Agrícolas de Bambuí e Cuiabá, nos Estados de Minas Gerais e Mato Grosso, e uma Escola de Engenharia em Uberlândia, Minas Gerais. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L3864-A.htm>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil* (de 10 de novembro de 1937). Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 15 fev. 2017.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. *A educação negada*. São Paulo: Cortez, 1997.

BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento: de Gutemberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. *A escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1997.

_____. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992.

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e paradigmas rivais. In: CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo (org.). *Domínios da História*. Ensaios de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CASTRO, Hebe. História Social. In: CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo (org.). *Domínios da História*. Ensaios de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARR, Edward Hallett. *Que é História?* São Paulo: Paz e Terra, 1985.

CHURCHILL, Winston S. *Memórias da Segunda Guerra Mundial*. São Paulo: Nova Fronteira, 1995.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL (CPDOC). *A Era Vargas: dos anos 20 a 1945*. In: Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930. Rio de Janeiro: FGV, 2001. Disponível em: <cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/juraci_magalhaes>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. *50 anos em 05: o Plano de Metas*. In: Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930. Rio de Janeiro: FGV, 2001b. Disponível em: <cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/PlanodeMetas>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. *Educação e desenvolvimento: o debate nos anos 1950*. In: Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930. Rio de Janeiro: FGV, 2001. Disponível em: <cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/Anos1950>. Acesso em: 15 jan. 2017.

CIAVATA, Maria. Universidades tecnológicas: horizontes dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFETS)? Em: MOLL, Jaqueline (org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CLEAVER JR. Henry M. As contradições da revolução verde. In: *Monthly Review*, 24 (Jun1972). Disponível em: <https://monthlyreview.org>. Acesso em: 15 jan. 2017.

COLÉGIO Técnico Industrial de Santa Maria – UFSM. *30 anos 1967 – 1997*. Santa Maria, Imprensa Universitária, 1997.

COMTE, Augusto. *Curso de filosofia positiva: Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista*. São Paulo: Nova Cultural, 1983.

CONSELHO DOS EXPORTADORES DE CAFÉ NO BRASIL. *Relatório mensal de exportações*. Janeiro de 2017. Disponível em: www.cecafe.com.br/publicacoes/relatorio-de-exportacoes Acesso em: 25 fev. 2017.

CORSETTI, Berenice. Controle e ufanismo – a escola pública no Rio Grande do Sul (1889 – 1930). *História da educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (4): 57-75, set. 1998.

COSTA, Achyles Barcelos da. O Desenvolvimento Econômico na Visão de Joseph Schumpeter. In: *Cadernos IHU*, ano IV, São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

COUTO, Ronaldo Costa. *Juscelino Kubistchek*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011.

CUNHA, Luís Antônio; XAVIER, Libânia. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldbem>. Acesso em: 18 jun. 2017.

DREIFUSS, René Armand. *1964: A Conquista do Estado*. Petrópolis: Vozes, 1981.

DUARTE, Ercílio Ferreira. *Positivismo de Augusto Comte*. Disponível em: www.pedagogiaaopedaletra.com/positivismo-augusto-comte/>. Acesso em: 18 jun. 2017.

ENGELS, Friedrich. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. São Paulo: Global editora, 1986.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. Porto Alegre: Globo, 1985.

FAUSTO, Boris. *História concisa do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

FEBVRE, Lucien. *Combates pela história*. Lisboa: Editorial Presença, 1977.

FERNANDES. Florestan. *A revolução burguesa no Brasil*. Um ensaio de interpretação sociológica. 3. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FERNANDES, Rubem César. *O que é o Terceiro Setor?* Revista do Legislativo, Belo Horizonte: Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais, n.18, p. 26-30, abr./jun. 1997.

FIGARI, Pedro. Educación integral. 29 de agosto de 1918. Em: *Educación y Arte*. Montevideo: Ministério das Relações Exteriores, C.E.T.P., 2007.

FONSECA, Celso Suckow. *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FRAGOSO, João; FLORENTINO, Manolo. História econômica. In: CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo (org.). *Domínios da História*. Ensaios de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FREITAS, Decio. *O homem que inventou a ditadura no Brasil*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

GAMBOA, Silvio A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: *Trabalho e Crítica*. São Leopoldo: UNISINOS, 2000.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação*. 2001. Disponível em: <www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/introdu-edu-bra.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NOBRASIL. HISTEDBR. Glossário. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm>. Acesso em: 23 fev. 2017.

HABERMAS, Jürgen. *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Madrid: Cátedra, 1999.

HILL, Christopher. *O mundo de ponta-cabeça: ideias radicais durante a revolução inglesa de 1640*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HOBSBAWM, Eric. *O Novo Século*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. *Mundos do Trabalho*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octávio. *Estado e planejamento econômico no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. *Estado e Planejamento no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Um século de população no Rio Grande do Sul*. Censo Demográfico de 2000. IBGE, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE - SIDRA. *Contagem da População 1996*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2011.

ISAIA, Luiz Gonzaga. *UFSM Memórias*. Santa Maria: Pallotti, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. *Crítica e Crise*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

LESSA, Barbosa. *Borges de Medeiros*. 2ª ed. Porto Alegre: Tchê! Comunicações, 1985.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. *O discurso sobre tecnologia na "tecnologia" do discurso: discussão e formulação normativa da educação profissional no quadro da lei de diretrizes e bases da educação de 1996*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/05.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017.

MCLUHAN, Marshall. *Guerra e Paz na Aldeia Global*. Rio de Janeiro: Record, 1971. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htmhistoriadomundo.uol.com.br/curiosidades/escola-dos-annales>. Acesso em: 29 nov. 2016.

MANDEL, Ernest. *O Capitalismo tardio*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl. *O Capital: crítica à Economia Política*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1998.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTESQUIEU. *Do Espírito das Leis*. Tradução de Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MUNAKATA, Kazumi. *A legislação trabalhista no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MOUNIER, Emmanuel. *Manifesto ao Serviço do Personalismo*. Lisboa: Moraes, 1967.

MUSEU JULIO DE CASTILHOS. *55 anos das BRIZOLETAS*. 2014. Disponível em: <museujuliodecastilhos.blogspot.com.br/2014/07/55-anos-das-brizoletas.html>. Acesso em 25 fev. 2017.

NASCIMENTO, Manoel Nelito. *Educação e nacional-desenvolvimentismo no Brasil*. Faculdade de Educação, Universidade de Campinas. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_nacional_desenvolvimentista_intro.html>, >. Acesso em: 16 jun. 2017.

OLIVEIRA E SILVA, Léa Pereira Lima de. *A legislação educacional: estabelecendo diferenças entre a Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus nº. 5.692/71 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96*. Dissertação de Mestrado. Piracicaba, 2007.

Disponível em: <www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/EHMUVQIUUWSO.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2017.

OST, François. *O Tempo do Direito*. Lisboa: Piaget, 1999.

PEREIRA, Ledit de Paula. *O positivismo e o liberalismo como base doutrinária das facções políticas gaúchas na Revolução Federalista de 1893 – 1895 e entre Maragatos e Chimangos de 1923*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Republicanos, industriais e o protecionismo alfandegário. In: LAGEMANN, Eugenio. (Org). *150 anos de finanças públicas*. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística, 1985.

_____. *150 anos de finanças públicas*. Em: LAGERMANN, Eugenio. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística, 1985.

PICCOLO, Helga Iracema Landgraf. *A Política Rio-Grandense no II Império (1868-1882)*. Porto Alegre: Gabinete de Pesquisa de História do Rio Grande do Sul, 1974.

PINA, Fabiana. *A Universidade e o Mundo do Trabalho*. Disponível em: <www.ifch.unicamp.br>. Acesso em: 28 jun. 2017.

POMMER, Roselene Moreira Gomes ; LIMA, Bruna. O processo histórico de instalação do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria: a produção de uma identidade pedagógica. Em: WEBER, Beatriz e RIBEIRO, José Iran. *Nova História de Santa Maria: outras contribuições recentes*. Santa Maria: Câmara Municipal dos Vereadores, 2012.

QUADROS, Claudemir de. Ensino superior em Santa Maria: iniciativa e trabalho de muitas pessoas. Em: WEBER, Beatriz e RIBEIRO, José Iran. *Nova História de Santa Maria: outras contribuições recentes*. Santa Maria: Câmara Municipal dos Vereadores, 2012.

RIBEIRO, Maria Alice Rosa. O ensino industrial: memória e história. In: BASTOS, Maria Helena Camara, e STEPHANOU, Maria. (ORG) *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. III – Século XX. Petrópolis RJ. Vozes. 2011.

RICCIOPPO, Thiago. *Por uma história do sujeito: a biografia política do deputado mineiro Fidélis Reis*. Texto integrante dos Anais do XX Encontro Regional de História: História e Liberdade. ANPUH/SP – UNESP – Franca. 06 a 10 de setembro de 2010. Disponível em: <www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XX%20Encontro/PDF/Autores%20e%20Artigos/Thiago%20Riccioppo.pdf>, acesso em 04 jul. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Departamento Autônomo de Estradas e Rodagens. Histórico. Disponível em: <www.daer.rs.gov.br/historico>. Acesso em: 28 jun. 2017.

_____. CONSELHO REGIONAL DE ENGENHARIA E AGRONOMIA DO RIO GRANDE DO SUL. CREA-RS. *Cursos Técnicos Cadastrados*. Disponível em: <www.crea-rs.org.br/site/pop/registro/pj/internet/ESCOLAS%20REGISTRADAS%205-AGO-2008.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. *Escolas com educação profissional*. Disponível: <www.educacao.rs.gov.br/escolas-com-educacao-profissional>. Acesso em: 28 jun. 2017.

SANTOS, Simone Valdete dos. *Da educação profissional para o emprego, no PIPMO, para a educação profissional para a empregabilidade, no PLANFOR*. Disponível em: <www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/480SimoneValdetedosSantos.pdf>, Acesso em: 28 jun. 2017.

_____; FLECK, Mirela. *Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO): na ordem do assalariamento*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *O Legado Educacional do Século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. *As Concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira*. Apresentado na sessão de Comunicações em História da Educação do HISTEDBR, na Faculdade de Educação – UNICAMP, em 25 de agosto de 2005.

SAY, Jean-Baptiste. *Tratado de Economia e Política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SCHWARTZ, Gilson. *John Maynard Keynes - Um Conservador Autocrítico – Biografia*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SILVA, Adnilson José da. *O ensino secundário profissionalizante nas décadas de 1970 e 1980: aspectos da lei número 5692/71*. Dissertação de Mestrado. Ponta Grossa, 2006. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <www.bicentede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=15>. Acesso em: 28 jun. 2017.

SOUZA, Luiz Alberto Gómez de. *A utopia surgindo no meio de nós*. Rio de Janeiro: Mauad, 2003.

SPOSATI, Aldaíza. *Exclusão social abaixo da linha do Equador*. São Paulo, PUC, 1998. Disponível em: <www.dpi.inpe.br/geopro/exclusao/marcos.html>. Acesso em 26 jun. 2017.

THOMPSON, Edward Palmer. *A Formação da Classe Operária Inglesa: A Árvore da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo*. São Paulo: Atlas, 2009.

ANEXOS

ANEXO 01 – DECRETO Nº 7566 DE 23 DE SETEMBRO DE 1909

Créa nas capitaes dos Estados da Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito.

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, em execução da lei n. 1.606, de 29 de dezembro de 1906:

Considerando:

que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lueta pela existencia: que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar codações uteis à Nação:

Decreta:

Art. 1º. Em cada uma das capitaes dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, uma Escola de Aprendizizes Artífices, destinada ao ensino profissional primario gratuito. Paragraphounico. Estas escolas serão installadas em edificiospertecentes à União, existentes e disponiveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locais forem cedidos permanentemente para o mesmo fim.

Art. 2º. Nas Escolas de Aprendizizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operarios e contramestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicosnecessarios aos menores que pretendem aprender um officio, havendo para isso até o numero de cinco officinas de trabalho mnual ou mecanico que forem mais convenientes e necessarias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locais. Paragraphounico. Estas officinas e outras, a juizo do Governo, irse-hãoinstallando à medida que a capacidade do predio-escolar, o numero de alumnos e demais circunstancias o permittirem.

Art. 3º. O curso de officinas durará o tempo que for marcado no respectivo programa, aprovado pelo ministro, sendo o regimen da escola do externato, funcionando das 10 horas da manhã às 4 horas da tarde.

Art. 4º. Cada escola terá um director, um escripturario, tantos mestres de officinas quantos sejam necessarios e um porteiro continuo.

§ 1º. O director será nomeado por decreto e vencerá 4:800\$ anuaes.

§ 2º. O escripturario e o porteiro-continuo serão nomeados por portaria do ministro, vencendo o primeiro 3:000\$ e o ultimo 1.800\$ annuaes.

§ 3º. Os mestres de officinas serão contractados por tempo não excedente a quatro annos, vencendo 200\$ mensaes além da quota a que se refere o art. 11 do presente decreto.

Art. 5º. As Escolas de Aprendizizes Artífices receberão tantos educandos quantos comporte o respectivo predio.

Art. 6º. Serão admitidos os individuos que o requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuiremas seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna:

a) idade de 10 annos no minimo e de 13 annos no maximo;

b) não soffrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do officio.

§ 1º. A prova desses requisitos se fará por meio de certidão ou attestado passador por autoridade competente.

§ 2º. A prova de ser o candidatodestituído de recursos será feita por attestação de pessoas idoneas, a juizo do director, que poderá dispensal-a quando conhecer pessoalmente as condições de requerente à matricula.

Art. 7º. A cada requerente será apenas facultada a aprendizagem de um só officito, consultada a respectiva aptidão e inclinação.

Art. 8º. Haverá em cada Escola de Aprendizizes Artíficesdous cursos nocturnos: primario, obrigatorio para os alumnos que não souberem ler, escrever e contar, e outro de desenho, tambemobrigatorio, para os alumnos que carecerem dessa disciplina para o exerciciosatisfactorio do officio que aprenderem.

Art. 9º. Os cursos nocturnos, primario e de desenho ficarão a cargo do director da escola.

Art. 10. Constituirá renda da escola o producto dos artefactos que sahirem de suas officinas.

§ 1º. Esta renda será arrecadada pelo director da escola, que com ella satisfará a compra de materiais necessarios para os trabalhos das officinas.

§ 2º. Semestralmente o director dará balanço na receita e despeza das officinas e recolherá o saldo à Caixa Economica ou Collectoria Federal, para o destino consignado no artigo seguinte. Art. 11. A renda liquida de cada officina será repartida em 15 quotas iguaes, das quaes uma pertencerá ao director, quatro ao respectivo mestre e

10 serão distribuídas por todos os alumnos da officina, em premios, conforme o grão de adeantamento de cada um e respectiva aptidão.

Art. 12. Haverá annualmente uma exposição dos artefactos das officinas da escola, para o julgamento do grão de adeantamento dos alumnos e distribuição dos premios aos mesmos.

Art. 13. A comissão julgadora para a distribuição dos premios a que se referem os arts. 11 e 12 será formada pelo director da escola, o mestre da respectiva officina e o inspectoragricola do districto.

Art. 14. No regimento interno das escolas, que será opportunamente expedido pelo ministro, serão estabelecidas as attribuições e deveres dos empregados, as disposições referentes à administração da escola das officinas e outras necessarias para seu regular funcionamento.

Art. 15. Os programmas para os cursos serão formulados pelo respectivo director, de accordo com os mestres das officinas, e submetidos à approvação do ministro. Art. 16. As Escolas de Aprendizizes Artifices fundadas e custeadas pelos Estados, Municipalidades ou associações particulares, modeladas pelo typo das de que trata o presente decreto, poderão gozar de subvenção da União, marcada pelo ministro, tendo em vista a verba que fôr consignada para esse effeito no orçamento do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio.

Art. 17. Aos inspectoresagricolas compete, dentro dos respectivos districtos, a fiscalização das Escolas de Aprendizizes Artifices custeadas ou subvencionadas pela União.

Art. 18. Revogam-se as disposições em contrario.

Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1909, 88º da Independencia e 21º da Republica.

Nilo Peçanha A. Candido Rodrigues

ANEXO 02 – GRÁFICO DA EXPANSÃO DO ENSINO TÉCNICO FEDERAL

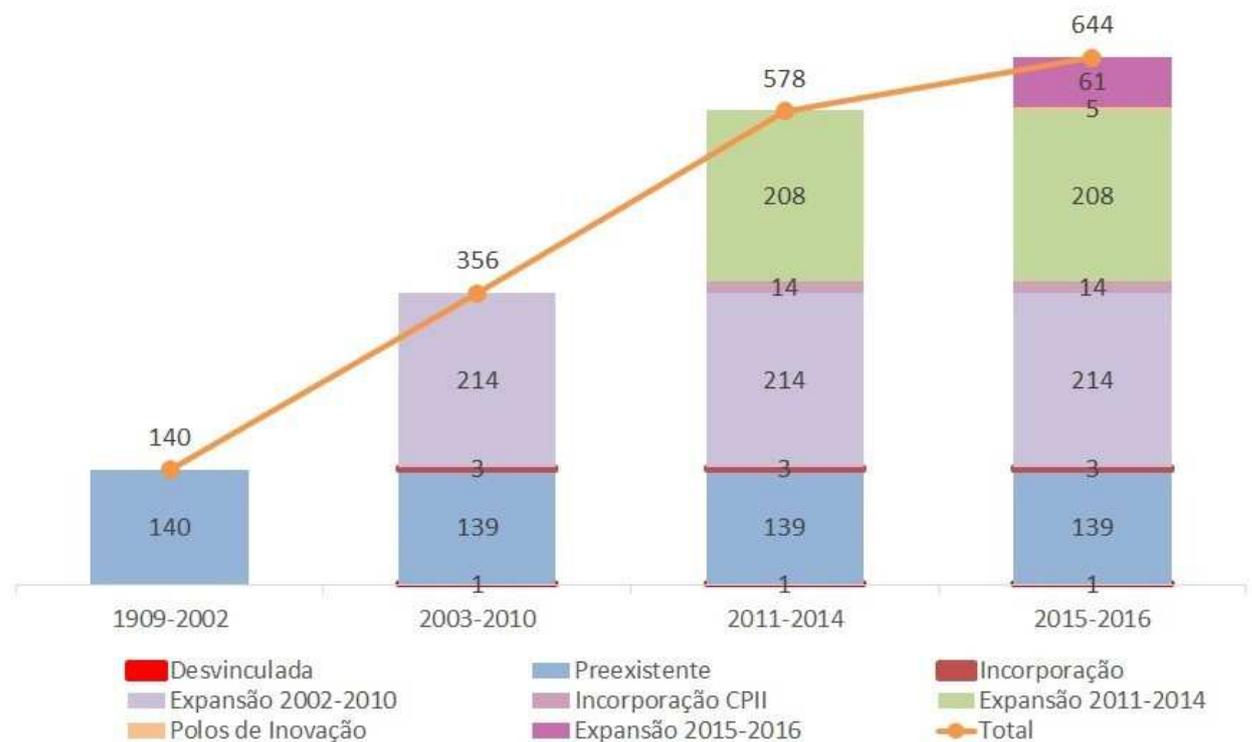


Gráfico 01 - Gráfico da expansão do ensino Técnico Federal. Fonte: Ministério da Educação.

ANEXO 03 – ATA DE FUNDAÇÃO DO COLÉGIO POLITÉCNICO DA UFSM E
TRANSCRIÇÃO

913163

Ata de Instalação

Aos nove dias do mês de março do ano de mil novecentos e sessenta e três em uma das salas da Faculdade Politécnica da Universidade de Santa Maria, às oito horas, presentes as autoridades constantes à folha dois, tiveram lugar os atos solenes da instalação da Escola Agronômica de Santa Maria, criada pela lei, cujo Decreto nº 1047 (dez mil, quatrocentos e sete) de doze de março de mil novecentos e cinquenta e nove e dez mil, novecentos e oito de quatorze de outubro de mil novecentos e cinquenta e nove. Em trabalhos preparatórios da instalação foi celebrada uma missa solene pelo Monsenhor ^{Minuzzi}, assistida pelos alunos habilitados e autoridades presentes. Às oito horas e trinta minutos o professor Ben-Hur Maximiano coordenador da Escola Agronômica, fez uso da palavra num breve histórico rememorou a criação da Escola. A seguir convidou para organização da mesa diretora o Ex. mo Dr. José Mariano da Rocha filho, magnífico Reitor da Universidade de Santa Maria, o Dr. Eob Vilela, Engenheiro Agrônomo excedenciado pela Secretaria de Educação e Cultura para ministrar a aula Inaugural, Monsenhor Cordemuzzi, Deputado Nelson Marquesan, Representante da 3ª DI, Raimundo Mareal, de Oliveira, Dr. Ari Bento Costa, diretor da Faculdade de Agronomia, Professor Raphael Landolfo, Superintendente do Ensino Industrial e Professor Jorge Turstado, subsecretário do Ensino Técnico. Dando início aos trabalhos, pronunciou o Sr. Reitor Magnífico brilhante discurso, que vai transcrito "in-totum" à folha de números três, muito aplaudido pelos presentes passou em prosseguimento a palavra ao Engenheiro Agrônomo Eob Vilela a fim de que fosse ministrada a Aula Inaugural. Com a palavra disse então o Professor em tela sobre o ensino agrícola nos Estados Unidos e em particular na Universidade "Yasue" onde passou de um recente estágio, disse das necessidades da difusão de métodos modernos de ensino técnico comparando estatisticamente o ensino ministrado no Brasil e o dos Estados Unidos. Com conhecimento de causa, fez um retrospecto da vida de escolas de ensino téc-

cont

da Secretaria de Educação e Cultura e seu tipo de Ensino
 finalizando, comparando-se com a dinamismo e métodos
 de ensino, na empregados pela mais nova das universidades
 Brasil, toda a palavra a história dos parentes pelo
 presidente da mesa e não habendo quem dela quisesse
 uso, o senhor Niter Nogueira agradeceu a presença de todos
 da por instalada, junto à Universidade de Santa Maria e
 Apollonia. Em resposta de que, Eu professor João Luiz
 segundo secretário "Ad hoc", levei a presente Ata a qual

João Luiz

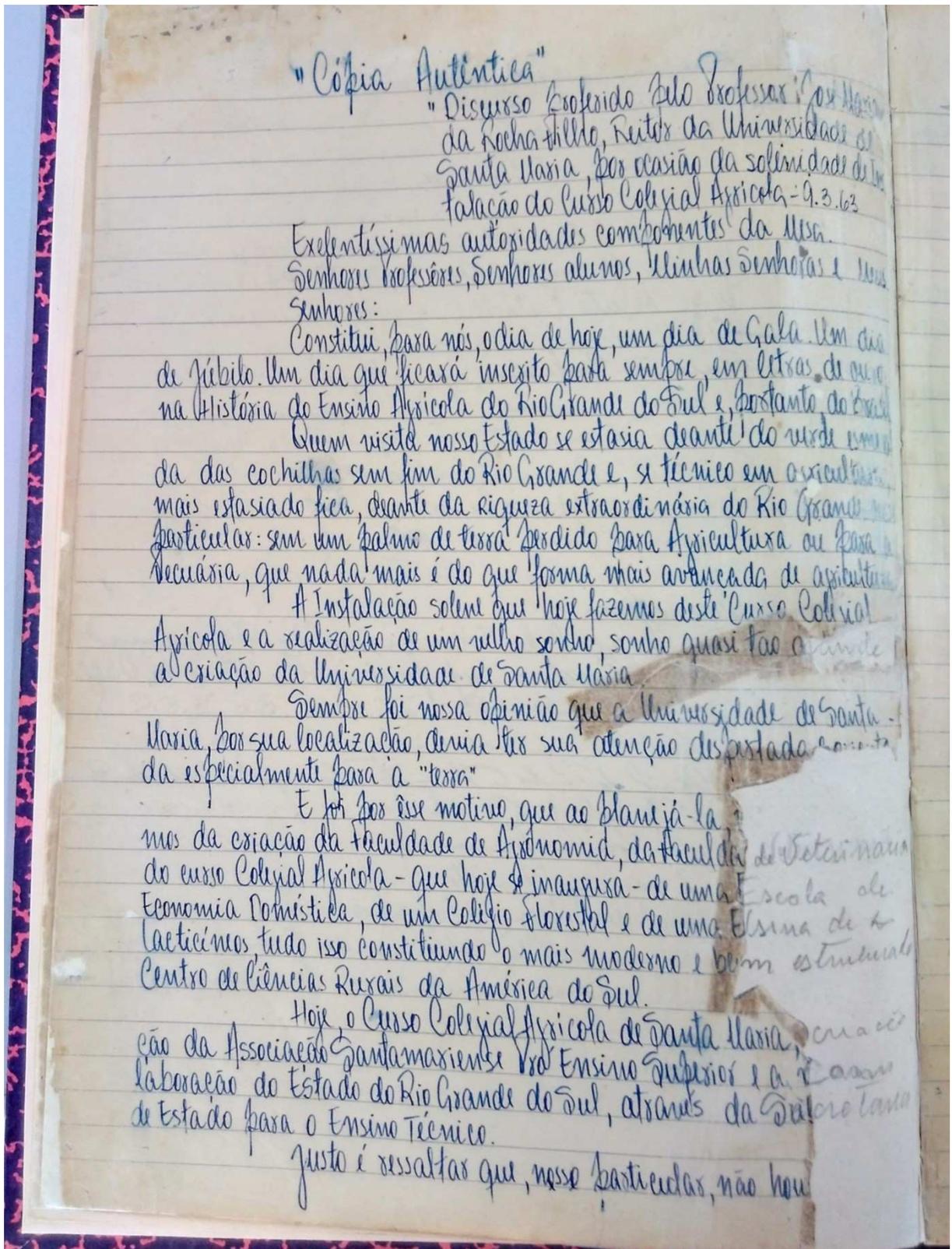
Benedito Felipe Rogem.
 mantem anexo
 Aguardado pelo
 Alon Tronca
 Ray Bouteleau (Faculdade de Engenharia)
 Raphael Paulino (Superior Técnico de Ensino)
 Ulysses Nelson Henriques, rep. Ouro Sº D2 (Esp. de Engenharia)
 Jorge Alberto Furtado (Superintendente de Ensino Técnico)
 José Vitorino (Diretor de Ensino Técnico)
 Manoel Francisco Fernandes, rep. N. Bifido. (Esp. de Ensino)
 João Amorim - (Esp. Fac. dia. U.S.M.)
 Lauro de Oliveira Acimónaco
 Nelson Marchezan. (Esp. Engenharia)
 Antônio Carlos de Sá
 Regina Carolina Eiges (Esp. Engenharia)
 Valério Guzzo
 Rev. Manoel de Oliveira. Fr. Bispo
 Francisco Claudino - rep. funcionários da Fátima da U.S.M.
 Paulo de Jesus (Diretor do D.E.C.)
 M. J. Mari - ass. de secret.
 Manoel de Paula G. de F. - ass. de secret. Ind. Lab. Rom
 Aguiar
 Antônio Junqueira
 J. Severino Zanetti
 Dr. Augusto Machado
 Maria Augusta Belda - ass. de secret. da Escola
 Suchochabato representante da Escola Superior Europeia

Transcrição da Ata de Instalação

Aos nove dias do mês de março do ano de mil novecentos e sessenta e três em uma das salas da Faculdade politécnica da Universidade de Santa Maria, as oito horas, presentes as autoridades constantes à folhas dois, tiverem lugar aos atos solenes da instalação da Escola Agrotécnica de Santa Maria, criada pela lei, digo Decreto 10407(dez mil, quatrocentos e sete) de dezoito de março de mil novecentos e cincoenta e nove e dez mil, novecentos e oito de quatorze de outubro de mil novecentos e cincoenta e nove. Em trabalhos preparativos da instalação foi celebrada uma missa solene pelo monsenhor Cardenuzzi, assistida pelos alunos habilitados e autoridades presentes. As oito horas e trinta minutos o professor Ben-Hur Marimon coordenador da escola agrotécnica, fêz uso da palavra num breve histórico rememorou a criação da escola. A seguir convidou para organização da mesa diretora o Ex.mo. Dr. José Mariano da Rocha Filho, magnífico Reitor da Universidade de Santa Maria, o Dr. Erb Veleda, Engenheiro Agrônomo credenciado pela Secretaria de Educação e Cultura para ministrar a aula Inaugural, Monsenhor Cardenuzzi, Deputado Nelson Markezan, Representante da 3ª DI, Reverendo Marçal de Oliveira, Dr. Ari Bento da Costa, diretor da Faculdade de Agronomia, Professor Raphael Pandolfo, superintendente do Ensino Industrial e Professor Jorge Furtado, subsecretário do Ensino Técnico. Dando início aos trabalhos, pronunciou o Sr. Reitor Magnífico brilhante Discurso, que vai transcrito “in-totum” à folhas de número três, muito aplaudido pelos presentes passou em prosseguimento a palavra ao Engenheiro Agrônomo Erb Veleda a fim de que fosse ministrada a Aula Inaugural. Com a palavra dissertou o Professor em tela sobre o ensino agrícola nos Estados Unidos e em Particular na Universidade “Pardue” donde era egresso de um recente estágio, disse das necessidades da difusão de métodos modernos de ensino técnico comparando estatisticamente o ensino ministrado no Brasil e o dos Estados Unidos. Com conhecimento de causa, fêz um retrospecto da rede de escolas de ensino técnico da Secretaria de Educação e Cultura e seu tipo de Ensino, finalizando, congratulou-se com dinamismo e métodos de ensino era empregados pela mais nova das universidades do Brasil. Posta a palavra a disposição dos presentes pelo senhor presidente da mesa e não havendo quem dela quizesse fazer o uso, o Senhor Reitor Magnífico agradeceu a presença de todos, dando por instaladas, junto a Universidade de Santa Maria a Escola Agrotécnica. Em frimesa de que, Eu Professor João Luiz Alvez, designado secretario ”Ad-Doe”, Lavrei a Presente Ata a qual assino.

Assinatura

ANEXO 04 – DISCURSO DO REITOR MARIANO DA ROCHA NA AULA INAUGURAL DO COLÉGIO POLITÉCNICO DA UFSM E TRANSCRIÇÃO



de continuidade e, hoje, o próprio de Sua Excelência o Engenheiro Hildo Meneguetti inaugura este Curso Colégio que foi criado por seu illustre antecessor Engenheiro Leonel Borzola.

Este é um fato auspicioso dentro da vida democrática do Rio Grande do Sul, e vem provar o seu elevado índice político-administrativo.

A organização do Curso Colégio Agrícola de Santa Maria, tirada, como tem a Universidade de Santa Maria, também da esada aos auspícios da Associação Santamariense do Ensino Superior, uma estrutura totalmente nova e revolucionária.

Inauguramos hoje o Primeiro Curso Colégio Agrícola do País, ligado a uma Universidade Federal. Dá-se assim, pleno cumprimento à lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Este Curso foi planejado para 40 vagas mas ao recebermos a solicitação de aumento e o apoio feito pelo Dr. Benedito Maximian, posto a disposição da ASPES, há dois anos, para o acesoramento técnico da mesma e pelo Dr. Eob Veleza, da Superintendência do Ensino Agrícola do Estado para que tornasse possível o aproveitamento dos excedentes não tivemos a menor dúvida em amplias para 100 o número de vagas na Escola - esse número talvez na história do ensino pátrio, em que um Curso Colégio inicia com tal contingente de estudantes.

Uma nação que não tenha sua estrutura baseada em sólido potencial agrícola é, por mais maravilhosos que seja a sua indústria, por mais florescente que seja o seu comércio, um ídolo de pés de barro, sem resistência para sofrer os impactos que são próprios das grandes nações.

Abriamos, hoje, um novo "front" dentro do ensino do Rio Grande do Sul, e fechamos uma brecha que se fazia sentir na interiorização da cultura do Rio Grande.

Estou certo, de que os em alunos que hoje iniciam, neste Colégio, os seus estudos, não de compreender e ter presente a importância de seu aprendizado, para o desenvolvimento da riqueza do País.

A causa maior do desajuste que se verifica hoje, no Brasil, a causa por excelência, da inflação que nos acomete é a falta de uma estrutura agrícola que seja capaz de manter de pé este gigante que é nossa Pátria.

Transcrição: “Cópia Autêntica”

“Discurso proferido pelo Professor José Mariano da Rocha filho, Reitor da Universidade de Santa Maria, por ocasião da solenidade de Instalação do Curso Colegial Agrícola 9-3-63

Excelentíssimas autoridades componentes da mesa.

Senhores Professôres, Senhores alunos, Minhas Senhoras e Senhores:

Constitui, para nós, o dia de hoje, um dia de Gala, um dia de Jubilo. Um dia que ficará inscrito na História do Ensino Agrícola do Rio Grande do Sul e, portanto do Brasil.

Quem visita nosso Estado se estasia, deante do verde esmeralda das cochilhas sem fim do Rio Grande e, se técnico em agricultura, mais estasiado fica deante da riqueza extraordinária do Rio Grande em particular: sem um palmo de terra perdida para a Agricultura ou para a Pecuária, que nada mais é do que forma mais avançada de Agricultura.

A instalação solene que hoje fazemos desde curso Colegial Agrícola ea realização de um velho sonho, quasi tão a (...) a criação da Universidade de Santa Maria.

Sempre foi nossa opinião que a Universidade de Santa Maria, por sua localização, devia ter sua atenção despertada (...) especialmente para a “terra”

E foi por êsse motivo, que ao planejá-la (...)—mos da criação da Faculdade de Agronomia, da Faculdade de Veterinária, do curso Colegial Agrícola – Que se inaugura – de uma Escola de Economia Doméstica, de um Colégio Florestal e de uma escola de Laticineos, tudo isso constituindo o mais moderno e bem estruturado Centro de Ciências Rurais da América do Sul.

Hoje, o Curso Colegial Agrícola de Santa Maria, criação do Associação Santamariense pró Ensino Superior e a Colaboração do Estado de Rio Grande do Sul, através da Secretaria do Estado para o Ensino Técnico.

Justo é ressaltar que, nosso parecer, não houve (...) hoje, o governo de Sua Excelência o Engenheiro Hildo Meneguetti inaugura Êste Curso Colegial que foi criado por seu ilustre antecessor Engenheiro Leonel Brizola.

Este é um fato auspicioso dentro da vida democrática do Rio Grande do Sul, e vem provar o seu elevado índice político-administrativo.

A organização do Curso Colegial Agrícola do País, ligado a uma Universidade Federal. Dá-se assim, pleno cumprimento à lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Este Curso foi Planejado para 40 vagas mas, ao recebermos a solicitação de aumento e o apelo feito pelo Dr. Ben-hur Marimon, posto a disposição da ASPES, há dois anos, para o Acessoramento técnico da mesma pelo Dr. Erb Veleda da Superintendência do Ensino Agrícola do Estado, para que tornasse possível o aproveitamento dos excedentes não tivéssemos a menor dúvida em ampliar para 100 o número de vagas na Escola – caso único, talvez na história do ensino Pátrio, em que um Curso Colegial inicia com tal contingente de estudantes.

Uma nação que não tenha sua estrutura baseada em sólido potencial agrícola é, por mais maravilhosa que seja sua indústria por mais florescente que seja o seu comércio um ídolo de pés de barro, sem resistência para sofrer os impactos que são próprios das grandes nações.

Abrimos, hoje, um novo “front” dentro do ensino do Rio Grande do Sul, e fechamos uma brecha que se fazia sentir na interiorização da cultura do Rio Grande.

Estou certo, de que os cem alunos que hoje iniciarão, neste colégio, os seus estudos, hão de compreender e er presente a importância de seu aprendizado, para o desenvolvimento da riqueza do País.

A causa maior do desajuste que se verifica hoje, no Brasil, a causa por excelência, da inflação que nos acomete é a falta de uma estrutura agrária que seja capaz de manter de pé este gigante que é a nossa Pátria.

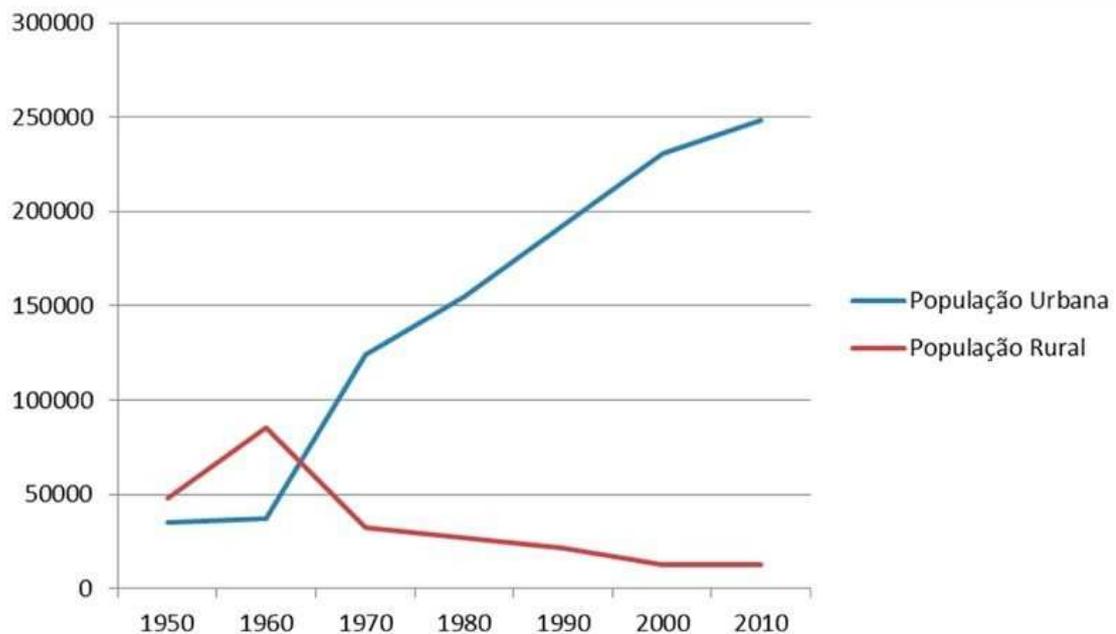
ANEXO 05 – GRÁFICOS DO COMPORTAMENTO POPULACIONAL DE SANTA MARIA

Ano	População Urbana	%	População Rural	%	População Total	%
1950	35.097	42,3%	47.904	57,7%	83.001	100
1960	36.961	31,3%	85.014	69,7%	121.975	100
1970	124.136	79,3%	32.473	20,7%	156.609	100
1980	154.565	85,1%	27.014	14,9%	181.579	100
1990	192.415	89,8%	21.744	10,2%	214.159	100
2000	230.696	94,7%	12.915	5,3%	243.611	100
2010	248.347	95,1%	12.684	4,9%	261.031	100

Fonte: Escritório da Cidade de Santa Maria, 2010

Ano	Taxa de crescimento populacional de Santa Maria	Taxa de crescimento populacional do Rio Grande do Sul	Taxa de crescimento populacional do Brasil
1950 a 1960	46,9	30,8	34,9
1960 a 1970	28,4	24,0	32,9
1970 a 1980	15,9	17,6	27,8
1980 a 1990	17,9	15,0	23,5
1990 a 2000	13,7	11,5	15,4
2000 a 2010	7,1	5,0	12,3

Fonte: Escritório da Cidade de Santa Maria, 2010



Fonte: Prefeitura Municipal de Santa Maria, disponível em: <www.santamariaemdados.com.br/sociedade/8-1-demografia> Acesso em: 27 jun. 2017.