

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

IVANIR RIBEIRO

“SEM UNIFORME NÃO ENTRA”:
O uniforme escolar na Escola Técnica Federal de Santa Catarina (1962-1983)

FLORIANÓPOLIS/SC

2012

IVANIR RIBEIRO

“SEM UNIFORME NÃO ENTRA”:
O uniforme escolar na Escola Técnica Federal de Santa Catarina (1962-1983)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Vera Lucia Gaspar da Silva
Co-orientador: Prof. Dr. Marcus Levy Albino Bencostta.

Florianópolis/SC

2012

R484s

RIBEIRO, Ivanir.

“Sem uniforme não entra”: o uniforme escolar na Escola Técnica Federal de Santa Catarina (1962-1983). / Ivanir Ribeiro. – Florianópolis, 2012.
173 f.: il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2012.
Orientadora: Vera Lucia Gaspar da Silva

Inclui bibliografia.

1. Uniforme escolar. 2. Escola Técnica Federal de Santa Catarina.
3. Cultura Material Escolar. I. Silva, Vera Lucia Gaspar da. II. Universidade do Estado de Santa Catarina – Pós Graduação em Educação. III. Título.

CDD 371.89

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central

IVANIR RIBEIRO

“SEM UNIFORME NÃO ENTRA”:

O uniforme escolar na Escola Técnica Federal de Santa Catarina (1962-1983)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, na linha História e Historiografia da Educação como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____
Prof^o Dr^a. Vera Lucia Gaspar da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Co-orientador: _____
Prof. Dr. Marcus Levy Albino Bencostta
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Membro: _____
Prof^a Dr^a Rosa Fátima de Souza
Universidade Estadual Paulista – UNESP

Membro: _____
Prof^a Dr^a Maria Teresa Santos Cunha
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Suplente: _____
Prof. Dr. Celso João Carminati
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Florianópolis, 11/05/2012

AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas que colaboraram comigo para tecer esse trabalho, com sugestões, críticas, compartilhando angústias e alegrias. Todas foram muito importantes nesse percurso e a elas sou muito grata.

Em primeiro lugar agradeço a minha orientadora Vera Lucia Gaspar da Silva pela sua orientação competente e dedicada; pelo incentivo e clareza nos momentos em que o caminho parecia sem rumo; pela disponibilidade sempre que precisei.

Ao professor Marcus Levy Albino Bencostta, que aceitou o convite para co-orientar o trabalho mesmo após um longo caminho já percorrido. Suas observações foram muito importantes.

Aos professores e professoras da Linha História e Historiografia da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, por sua competência profissional e pela ótima convivência durante esses dois anos de estudos.

Aos professores que participaram de minha banca de qualificação, Ione Ribeiro Valle, Celso Carminati e Rosa Fátima de Souza, pelas observações criteriosas, as quais me possibilitaram avançar na pesquisa.

Às pessoas que me auxiliaram na identificação das fontes e com outras informações relevantes para a pesquisa, especialmente aos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC, César Rogério Cabral, Leonel Euzébio de Paula Neto, Bruno Manoel Neves, Osvaldino Hoffmann, Noacir A. Rodrigues e Conceição Martins. À Orlene Alves Barros, do Centro de Informação e Biblioteca em Educação – Cibec-INEP. Aos servidores da biblioteca da UDESC, Iraci Borszcz e Maurício Muller, pela dedicação e competência com que realizam seu trabalho e pela atenção dispensada às minhas solicitações. O auxílio dessas pessoas tornou o caminho menos tortuoso.

À atenção dispensada pelos pesquisadores e pesquisadoras, Maria Cristina Cintra, Katiene Nogueira da Silva, Denise Araújo Meira, Inês Dussel, Furio Lonza, Mara Rúbia Sant'Anna e Ticiane Bombassaro, os quais me forneceram informações e materiais assaz relevantes à minha pesquisa.

Ao IFSC, por autorizar minha dispensa na fase final do trabalho, possibilitando que me dedicasse exclusivamente à escrita do texto e às colegas que trabalham comigo no Núcleo Pedagógico da instituição, Josiane, Letícia, Meimilany e Nelda, por partilharem das minhas aflições e por suas palavras de incentivo.

Aos novos colegas que conquistei durante essa trajetória e com os quais pude compartilhar angústias, mas também alegrias: a Carla Regina Hofstatter e Rosane Nienchoter, que como eu tiveram que dividir o tempo de estudo com o de trabalho. Tarefa nada fácil. Às demais pessoas que conheci e que contribuíram para meu crescimento pessoal e como pesquisadora.

A toda a minha imensa família, especialmente a minha mãe Leony, que sempre acreditou e me fez acreditar em minha capacidade de vencer obstáculos e torceu intensamente por mim.

E por fim, ao meu esposo Flávio, a pessoa que mais compartilhou comigo as angústias vivenciadas nesse percurso. Agradeço sua paciência e tolerância e, por ter compartilhado comigo, seus conhecimentos, os quais me possibilitaram visualizar novos caminhos.

“A indumentária, mais do que qualquer outro elemento da cultura material, incorpora valores do imaginário social e as normas da realidade vivida; é o campo de batalha obrigatório do confronto entre a mudança e a tradição.”

(Daniel Roche)

RESUMO

RIBEIRO, Ivanir. “**Sem uniforme não entra**”: o uniforme escolar na Escola Técnica Federal de Santa Catarina (1962-1983). 2012. 173 f. (Mestrado em Educação – Área: História e Historiografia da Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2012.

A pesquisa que está na base deste texto foi desenvolvida com o objetivo de investigar acerca do uso do uniforme escolar da Escola Técnica Federal de Santa Catarina – ETFSC, entre 1962-1983, procurando compreender finalidades que justificaram sua adoção. O ano de 1962 é tomado como marco inicial, em função de um conjunto de mudanças estruturais que ocorreram na instituição, tanto físicas quanto didático-pedagógicas. Tais mudanças configuraram uma nova fase da educação profissional no Estado, a qual se encaminhava para a consolidação de uma cultura escolar técnico-científica, bem diferente de sua imagem institucional do início do século, voltada ao atendimento de crianças pobres. É nesse momento que essa escola institui o uniforme escolar, além de adotar critérios considerados bastante rígidos para garantir seu uso cotidiano. 1983 é o ano no qual acontece a substituição do uniforme conhecido por “mostardão”, cujo apelo simbólico marca a instituição e seus discentes. O período delimitado nessa pesquisa coincide também com o período da ditadura militar no Brasil, momento esse de grandes mobilizações sociais e de forte repressão por parte do governo ditatorial. Neste cenário, não se poderia deixar de estabelecer algumas relações entre as tensões vivenciadas no país e a instituição do uniforme escolar da ETFSC. O estudo transversaliza as áreas da história da educação e da sociologia por compreendermos que na base da adoção e transformação na estética do uniforme estão inscritas concepções educacionais as quais apresentam estreita relação com as transformações sociais. Para construção da base de análise utilizou-se fontes diversas: legislação educacional, atas, relatórios da direção, regimentos internos, ofícios, resoluções institucionais e fotografias. Os resultados do trabalho apontaram várias questões. Em primeiro lugar, que o uniforme escolar foi instituído na ETFSC em um momento em que a instituição se projetava como importante formadora de profissionais qualificados para suprir necessidades das indústrias em expansão no país. Assim, ela buscava maior visibilidade na sociedade catarinense e florianopolitana. Juntamente com isso, procurava disciplinar os alunos de modo a assimilarem uma nova estética institucional. Quanto às diferenças de modelos de acordo com o curso frequentado, indicaram sua estreita relação com o currículo e as concepções vigentes na educação profissional, as quais revelavam a estratificação social e a demarcação de posições sociais. Em síntese, o estudo mostrou que os uniformes escolares podem expressar diversos sentidos. Procuramos apontar apenas algumas possibilidades de compreensão desse objeto constitutivo da cultura escolar – o uniforme –, outras leituras podem ser feitas. Espera-se que essa pesquisa suscite questionamentos que permitam aprofundar a compreensão dos sentidos atribuídos aos uniformes escolares.

Palavras-chave: Uniforme escolar. Escola Técnica Federal de Santa Catarina. Cultura Material Escolar. Educação Profissional. Disciplinamento do Corpo.

ABSTRACT

RIBEIRO, Ivanir. "Without even not enter" school uniforms in the Federal Technical School of Santa Catarina (1962-1983). 2012. 173 f. (Master of Education - Area: History and Historiography of Education) - University of Santa Catarina. Graduate Program in Education - Florianópolis, 2012.

The research that underpins this paper was developed with the aim to investigate on the use of the school uniform of the Federal Technical School of Santa Catarina - ETFSC between 1962-1983, in order to understand the purposes that justifying its adoption. The year 1962 is taken as a starting point, according to a set of structural changes that occurred in the institution, both in physical and didactic procedure. These changes have configured a new phase of professional education in the Santa Catharina's State, which moved toward the consolidation of a technical- scientific culture in the school, quite different from its institutional image of the beginning of the century, thought to caring for poor children. Just in this moment the school establishes a school uniform as well as adopted criteria considered very hard to ensure your everyday use. 1983 is the year in which case occurs the replacement of the uniform known as "mostardão", whose symbolic appeal marks the institution and its students. The period defined in this study also coincides with the period of military dictatorship in Brazil, time of great social movements and strong repression by the dictatorial government. In this context, one could not fail to establish some relations between the tensions experienced in the country and the institution of the school uniform in the ETFSC. The study of history cuts across the areas of education and sociology because we understand that is in the basis of the adoption and the transformation in the aesthetics of uniform, the educational concepts are included which show a close relationship to social changes. In order to construct the base of this analysis, we used several sources: educational legislation, minutes, reports of direction, bylaws, offices, institutional resolutions and photographs. The results of the study pointed out several issues. Firstly, the school uniform was introduced in ETFSC at a time when the institution was projected as a major trainer of skilled professionals to meet needs of expanding industries in the country. So, ETFSC sought greater visibility in society of Florianopolis city and Santa Catharina state. Along with this, trying to discipline the students in order to assimilate a new institutional aesthetic. As for the different models according to the course attended, indicated its close relationship with the curriculum and prevailing concepts in professional education, which revealed the demarcation of social stratification and social positions. In summary, the study showed that school uniforms can express different meanings. We seek only to point out some possibilities of understanding this object constituting the school culture - the uniform - other readings can be made. It is hoped that this research raises questions that allow a deeper understanding of the meanings attributed to school uniforms.

Keywords: School Uniform. Federal Technical School of Santa Catharina. Culture School. Vocational Education. Disciplining of the body.

LISTA DE ABREVIATURAS

CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial
CR	Comissão de Remodelação
EAA	Escola de Aprendizes Artífices
EAA-SC	Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina
EIF-SC	Escola Industrial Federal de Santa Catarina
ETF	Escola Industrial de Florianópolis
ETFSC	Escola Técnica Federal de Santa Catarina
IP	Instituto Politécnico
JB	Juventude Brasileira
LI	Liceu Industrial
LI-SC	Liceu Industrial de Santa Catarina
LOEI	Lei Orgânica do Ensino Industrial
MEC	Ministério da Educação e Saúde Pública
SREPT	Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 Modelo de uniforme de uso diário para o sexo masculino e o feminino.	37
Figura 02 Alunos de uma escola isolada catarinense da década de 1920.	38
Figura 03 Alunos de um grupo escolar catarinense da década de 1920.	39
Figura 04 Alunos de um grupo escolar catarinense da década de 1920.	40
Figura 05 Encerramento do ano letivo do Grupo Escolar Paulo Zimmermann, de Rio do Sul – 1937.	41
Figura 06 Turma feminina de um grupo escolar catarinense da década de 1920.	41
Figura 07 Modelos de uniformes de uso diário e de gala para as escolas normais, secção feminina.	48
Figura 08 Modelo de uniforme de uso diário para professores e professoras.	49
Figura 09 Modelo de uniforme de educação física para festas e formaturas e modelo de emblema.	50
Figura 10 Primeiro prédio da Escola de Aprendizes Artífices. Foto de 1910.	69
Figura 11 Segunda sede da escola, com as ampliações já concluídas, localizada à Rua Presidente Coutinho, esquina com a Rua Almirante Alvin, construída em terreno cedido pelo governo do estado. Foto de 1922.	76
Figura 12 Alunos da Escola de Aprendizes Artífices de Florianópolis, em 1915.	81
Figura 13 Alunos da Escola Aprendizes Artífices de Florianópolis, em 1921.	81
Figura 14 Alunos da Escola Industrial de Florianópolis em aula de Educação Física, em 1949.	96
Figura 15 Alunos da Escola Industrial de Florianópolis em aula de Educação Física, em 1949.	97
Figura 16 Alunos da Escola Industrial de Florianópolis em aula de Educação Física, em 1947.	97
Figura 17 Quadro anual de formandos entre 1935 e 1945.	106
Figura 18 Alunos da Escola Industrial de Florianópolis em comemoração à Páscoa dos Estudantes em 1947.	113
Figura 19 Vista da fachada da nova sede da Escola Industrial de Florianópolis, inaugurada em 1962.	123
Figura 20 Maquete das novas instalações da Escola Industrial de Florianópolis.	123
Figura 21 Foto de 7 de Setembro de 1966, registrada após o desfile cívico da ETFSC.	131
Figura 22 Quadro de alunos matriculados na Escola Industrial de Florianópolis entre 1962 e 1965.	131
Figura 23 Alunos da Secção de Artes Gráficas durante aprendizagem de impressão.	133

Figura 24 Alunos da 2º série, na Secção de Artes Gráficas, em trabalho de composição manual.....	133
Figura 25 Foto de Setembro de 1966, registrada após o desfile cívico.	134
Figura 26 Desfile cívico da ETFSC (finais da década de 1960).	142
Figura 27 Desfile cívico da ETFSC (aproximadamente 1966).	142
Figura 28 Desfile cívico da ETFSC (finas da década de 1960).....	143
Figura 29 Atividade prática, em meados da década de 1970.	149
Figura 30 Aula de desenho, em meados da década de 1970.	149
Figura 31 Atividade de educação física, em meados da década de 1970.....	150
Figura 32 Atividade de educação física, em meados da década de 1970.....	150
Figura 33 Modelo de saia utilizado pelas alunas da ETFSC em meados da década de 1970.....	153
Figura 34 Alunos do pátio da escola no intervalo de aula, na década de 1970.....	154
Figura 35 Atividade prática de geomensura, em meados da década de 1970.....	154
Figura 36 Atividade prática de geomensura, em meados da década de 1970.....	155

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – CAMINHOS PERCORRIDOS.....	12
CAPÍTULO I – O QUE OS UNIFORMES ESCOLARES REVELAM.....	26
1.1 MARCAS DO PROJETO HIGIENISTA.....	26
1.2 UNIFORMES: PRESSUPOSTO APARENTE DE IGUALDADE DE CONDIÇÕES...	33
1.3 O(A) PROFESSOR(A) COMO EXEMPLO DO BEM VESTIR.....	43
1.4 UNIFORMES MILITARES: ENTRE A DISCIPLINARIZAÇÃO DOS CORPOS, A PADRONIZAÇÃO E A DISTINÇÃO.....	52
CAPÍTULO II – DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES À ESCOLA INDUSTRIAL DE FLORIANÓPOLIS: ASPECTOS DE UMA TRAJETÓRIA.....	61
2.1 A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE SANTA CATARINA NA PRIMEIRA REPÚBLICA: UM PROJETO DE CIVILIZAÇÃO PARA OS “DESAVORECIDOS DA FORTUNA”.....	62
2.2 DA CRIAÇÃO DO LICEU À ESCOLA INDUSTRIAL DE FLORIANÓPOLIS: NACIONALIZAR E INDUSTRIALIZAR.....	84
2.3 A ESCOLA INDUSTRIAL DE FLORIANÓPOLIS NO PÓS 1945.....	104
CAPÍTULO III – A IMPLEMENTAÇÃO DO UNIFORME ESCOLAR (1962 A 1983): ALGUMAS ESTRATÉGIAS.....	120
3.1. DAS MUDANÇAS ESTRUTURAIS À ADOÇÃO DO UNIFORME ESCOLAR.....	121
3.2 O UNIFORME ESCOLAR COMO REFERÊNCIA ESTÉTICA: A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM INSTITUCIONAL.....	128
3.3 A ESCOLA INDUSTRIAL DE FLORIANÓPOLIS SOB A DITADURA MILITAR: A FORMAÇÃO DE ALUNOS-TRABALHADORES DISCIPLINADOS E ORDEIROS.....	136
3.4 NOVAS SÉRIES DISCURSIVAS, NOVOS UNIFORMES.....	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS.....	161
FONTES.....	170

INTRODUÇÃO – Caminhos percorridos

As análises empreendidas no decurso dessa pesquisa objetivaram investigar acerca da configuração da prática de uso dos uniformes escolares na Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETFSC)¹, no período compreendido entre 1962 a 1983, procurando compreender como ele foi instituído.

A delimitação de 1962, como demarcador do início da pesquisa se deu em função das transformações que ocorreram na ETFSC naquele período, tanto em sua estrutura física, quanto na concepção didático-pedagógica. Foi em 1962 que a escola se transferiu para uma nova sede, ocupando um espaço mais amplo, com uma estrutura anunciada como mais moderna e adequada aos novos propósitos da educação profissional. Foi nesse mesmo ano que a escola começou a ofertar os cursos técnicos² e substituiu os cursos industriais básicos pelo Ginásio industrial, modificando consideravelmente sua proposta didático-pedagógica, o que possibilitou que a escola fosse se estruturando para a consolidação de uma cultura técnico-científica. Em meio a essas transformações, localizam-se pistas indicativas do início do encaminhamento para a adoção do uniforme escolar³, bem como à adoção de rígidos procedimentos que impunham seu uso cotidiano. A partir desse momento, o uniforme foi se constituindo um artefato do cotidiano escolar. Durante o período delimitado nessa pesquisa, a escola adotou três tipos diferentes de uniformes. O modelo que teve maior duração (de 1973 a 1983) foi o conhecido como “mostardão”, o qual ficou marcado na memória dos alunos que lá estudaram, naquele período. A delimitação do ano de 1983 como recorte final da pesquisa decorre da compreensão de que nesse momento, novas séries discursivas estiveram presentes na adoção do novo uniforme. Houve maior flexibilização quanto ao modelo a ser adotado, tendo a participação dos alunos nessa decisão. A praticidade das camisetas de malha, da calça jeans e do tênis estabelecem outro visual ao uniforme. Permaneceram alguns mecanismos de controle, embora dentro de nova configuração.

¹ No período definido nesta pesquisa, esta escola recebeu três denominações diferentes: Escola Industrial de Florianópolis (1942-1965); Escola Industrial Federal de Santa Catarina (1965-1968); Escola Técnica Federal de Santa Catarina (1968-1986). Optou-se por utilizar como nome-referência da instituição, Escola Técnica Federal de Santa Catarina, tendo em vista que este recobre a maior parte do período estudado.

² Os cursos técnicos haviam sido previstos na Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 1942, mas foram implantados na ETFSC somente em 1962.

³ Apesar de algumas tentativas terem sido empreendidas em períodos anteriores, as fontes apontam para a década de 1960 e, principalmente, para a década de 1970 como períodos em que o uniforme foi definitivamente implantado.

Empreender esforços para compreender o uso dos uniformes escolares pelos alunos da ETFSC pressupõe procurar indícios da história e da memória dessa instituição, desvendando sentidos simbólicos que este objeto adquiriu no universo escolar, desnaturalizando e historicizando seu uso; permite, outrossim, adentrar o labirinto, tal como descreveu Cornelius Castoriadis (1987, p. 7) “perder-se em galerias que só existem porque as cavamos incansavelmente, girar no fundo de um beco cujo acesso se fechou atrás de nossos passos – até que essa rotação, inexplicavelmente, abra, na parede, fendas por onde se pode passar.”

O interesse pelo tema “uniformes escolares” decorre do fato de considerá-lo um objeto importante na constituição da cultura escolar e da constatação da escassez de pesquisas sobre o assunto. Os uniformes escolares fazem parte do grupo de objetos que até pouco tempo foram considerados de menor importância para as pesquisas em educação. Como aponta Silvina Gvirtz (2005), referindo aos objetos poucos explorados pelos estudos na área de educação, quase nunca se escreve sobre o que se passa todos os dias nas escolas, pois durante muito tempo, esses temas foram considerados irrelevantes para as pesquisas históricas, sobretudo na área de educação, em que se tem considerado, sobremaneira, os “macro problemas da política educativa”, enquanto a vida cotidiana no interior da escola, é considerada questão “acessória”, secundária, sem importância e, portanto, esquecida.

Pierre Bourdieu (1998) é outro autor com produções que ajudam a explorar e compreender o tema. Ao analisar a hierarquia dos objetos considerados legítimos ou indignos de serem pesquisados, o referido autor afirma que essa é uma das mediações através das quais se impõe a censura específica de um campo determinado. A esse respeito o autor irá afirmar que

a definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que as coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem à ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso. (BOURDIEU, 1998, p. 35).

Como afirma Inês Dussel (2005) essas “coisas diminutas” marcam de forma profunda os sujeitos, muito mais do que possamos imaginar. Elas fazem parte de toda uma simbologia que perpassa as instituições escolares e que ainda precisam ser decifradas, compreendidas, estudadas. Nesta perspectiva Silvina Gvirtz (2005) lembra que, as coisas que nos ocupam todos os dias, não são menores, ou talvez sejam mesmo as mais importantes. Aliás, elas definem “silenciosamente la trama política de la escuela.” (GVIRTZ, 2005, p. 12). A autora acrescenta ainda, que as melhoras no sistema de ensino vão produzir-se ou podem se produzir

somente se pensarmos o sistema desde o macro e desde o cotidiano, “desde lo que pasa cada dia em cada escuela, com cada maestro, com cada professor, com cada alumno” (GVIRTZ, 2005, p. 11).

A despeito das críticas apontadas, é importante salientar que nas últimas décadas tem se ampliado o interesse pelas pesquisas que procuram compreender a dinâmica de funcionamento das escolas, lançando sob as relações em seu interior, um olhar pautado numa perspectiva mais crítica. A escola forma pessoas; produz indivíduos e subjetividades, por isso, *o quê e como* nelas se ensina vêm sendo centro de investigações e análises mais acuradas no tocante as relações entre educação, cultura e poder, tal como destaca Marcus Vinicius da Cunha (2000). As relações que se estabelecem dentro do espaço social da escola trazem também como valor e referência, a troca entre subjetividades que constroem e são, ao mesmo tempo, construídas cotidianamente. E sob essa perspectiva, reconhece-se o valor atribuído aos sujeitos e as subjetividades envolvidas na constituição do universo escolar e, por conseguinte, de sua cultura.

Na área da história da educação, especificamente, que toma como referência alguns aportes teóricos e metodológicos da história cultural, a preocupação tem se voltado para experiências até então vistas como diminutas, diante de certa supremacia de uma abordagem dedicada a levantamentos institucionais e documentais das escolas, que não se atinham aos estudos acerca da estrutura e de elementos do cotidiano escolar e de sua materialidade. Só mais recentemente se têm registrado maior preocupação em relação a aspectos escolares que materializam as instituições e lhes dão forma, tais como o mobiliário, a arquitetura, os manuais de ensino, os uniformes, enfim, um leque de objetos e fontes durante muito tempo, considerados de menor importância para os estudos históricos e que passam a integrar estratégias para se estudar a cultura escolar e a cultura material escolar.

O levantamento realizado por Maria Helena Câmara Bastos, Marcus Levy Albino Bencostta e Maria Teresa Santos Cunha (2005) sobre as pesquisas em história da educação nos programas de pós-graduação em educação da região sul apontam nessa direção. Segundo os autores, de maneira abrangente, as pesquisas desenvolvidas nesses programas superam as “abordagens tradicionais (positivistas) e algumas interpretações marxistas, de natureza mecânica e reducionista” (BASTOS; BENCOSTTA; CUNHA, 2005, p. 259) e direcionam-se para a “nova história”, com abordagens na perspectiva da história cultural.

Como apontam Irlen Antônio Gonçalves e Faria Filho (2005), a utilização da cultura escolar como categoria de análise para o entendimento do cotidiano das escolas tem sido recorrente nas pesquisas em educação e, dentro dessa interpretação, tem havido “um

reconhecimento de que os processos educativos são parte integrante de processos culturais mais amplos.” (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 32). Significa dizer que o funcionamento interno da escola, apesar de apresentar uma cultura que lhe é particular, em função das variadas práticas dos sujeitos que ocupam esses espaços, articula-se com outras práticas culturais da sociedade.

A presente pesquisa se orienta por esta perspectiva, por se entender que não há como desvincular as estratégias empreendidas pelo ETFSC na adoção do uniforme escolar de um sistema de representações⁴ de ordem política e social.

A cultura escolar é compreendida aqui também em suas regularidades e transformações, como tem apontado Rosa Fátima de Souza (2009), ou seja, a cultura escolar comporta aspectos que permanecem ao longo do tempo, tal como as “tradições, sedimentação de práticas, ideias, modos de fazer e pensar que governam o ensino, que perduram ao longo do tempo sobrevivendo às reformas e inovações” (SOUZA, 2009, p. 17); por outro lado, porém, essa cultura é dinâmica e se transforma como qualquer processo cultural. No caso das escolas públicas brasileiras, os uniformes, ganham mais força na composição da cena escolar a partir da instalação da república e comportaram, ao longo dos anos, vários significados. Das intenções iniciais para sua adoção, outras foram incorporadas e outras ainda, modificadas, passando assim, por diversas transformações. Apesar de terem sido descartados em alguns períodos de nossa história, este artefato não deixou de ser adotado pelas escolas e ainda hoje se constituem um elemento importante na paisagem educacional.

Outra questão que se considera importante apontar diz respeito ao entendimento da materialidade (objetos) como elemento constitutivo da cultura escolar. Essa premissa se apoia na reflexão de Ulpiano Bezerra de Meneses (1983), que não considera os artefatos meros produtos, mas vetores de relações sociais. Para o autor, “a chamada ‘cultura material’ participa decisivamente na produção e reprodução social.” (MENESES apud GASPAR DA SILVA; VIDAL, 2010, p. 29). Essa mesma perspectiva apontam os estudos dos franceses de Jean Boudrillard (1968) ao considerar que para além dos atributos físicos dos objetos

⁴ Roger Chartier (1990), em seu livro “A História Cultural: entre práticas e representações”, discute como as práticas e as representações são construídas, ou seja, como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é “construída, pensada, dada a ler”. Para o autor, as representações do mundo social são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam e as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros. Elas “produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (p. 17). Assim, as representações se situam em um campo de “concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação” (p. 17). A noção de representação remete às formas pelas quais os indivíduos se apropriam dos modelos culturais, como eles reinterpretem e utilizam a cultura em circulação. Desse modo, a “representação coletiva” é tomada por Chartier como apropriação e não como recepção.

(características e propriedades), há que se levar em consideração o sentido historicamente atribuído a eles, pelos grupos sociais e, Daniel Roche (2000), ao considerar que os objetos não podem ser reduzidos a uma simples materialidade. Eles devem, ao contrário, ser recolocados em “redes de abstrações e sensibilidades essenciais à compreensão dos fatos sociais” (ROCHE, 2000, p. 13) em que estão envolvidos também relações de produção e consumo.

Voltando-se a análise para o âmbito interno das instituições escolares, as reflexões do espanhol Agustín Escolano Benito (2010) apontam para a desnaturalização dos objetos, já que sua incorporação às práticas escolares comporta significados e valores que são adicionados à sua materialidade física e funcional e definem os modos de pensar o ensino. Acrescenta, ainda, que os objetos não são autônomos e atemporais. Eles são sim, produções culturais que falam de nossas tradições, de nossos modos de pensar, de sentir e de nossa memória individual e coletiva. Segundo o autor, a partir do “material”, que deve ser examinado sempre em seus significados culturais, é possível estruturar toda uma história holística da educação que busque compreender: os usos, as vinculações entre os objetos, as relações entre estes e os atores, com as práticas empíricas que são colocadas em ação, sua localização nos espaços institucionais e, por fim, a imbricação de todas essas mediações que perpassam o ensino com os modos de produção.

Desse modo, para o referido autor, a valorização das fontes materiais supõe, um giro epistêmico e social importante, por um lado, porque retoma a investigação histórica sobre o conhecimento das práticas culturais e os modos de produção da cultura escolar, em que os objetos dão visibilidade a essa cultura e, por outro, porque atribuem aos materiais uma importância que antes não possuíam, ao considerá-los como elementos empíricos que afetam a toda uma coletividade que foi educada, entre outras coisas, mediante dispositivos visíveis da escola, ou seja, também pela sua materialidade.

Considerando as indicações teóricas apontadas, os uniformes escolares são aqui apresentados como expressão ou peça desta cultura material escolar que necessita ser problematizada. Nas palavras de Inês Dussel (2005), como elementos que ensinam através das aprendizagens que operam pelos uniformes:

sobre quiénes deben vestirlo y quiénes no, quiénes tienen varios y quiénes solo uno, quiénes son parecidos e quiénes son diferentes, quiénes e cómo son limpios y prolijos y quiénes y como son sucios y desprolijos, cuál es el limite del pudor y la pulcritude, cuál debe ser considerada una buena apariencia, hacen referencia a toda una série de saberes sociales sobre la identidad y la diferencia que son fundamentales a la hora de imaginar nuestra sociedad. (DUSSEL, 2005, p. 83).

Inês Dussel (2007), baseando-se na teoria foucaultiana, analisa a adoção dos uniformes escolares como parte de relações de poder que agem sobre o corpo e, que juntamente com outros procedimentos institucionais, produzem conformidades e individualidades na escola e na sociedade, modelando os indivíduos em suas relações consigo mesmos e com os outros. A esse respeito a autora acrescenta que:

... los individuos son producidos junto a otras instituciones sociales como parte de la gubernamentalización de la sociedad. Esta producción implica el despliegue de tecnologías específicas que moldean tanto el cuerpo como el alma de los sujetos modernos, y pueden ser rastreadas en lo que llamaré el 'régime de apariencias', um sistema que regula cómo la gente y las cosas deben verse o mostrarse, cómo los cuerpos deben desempeñarse públicamente y cómo los espacios deben lucir para ser considerados educados. (DUSSEL, 2007, p. 133).

Sob essa perspectiva, como afirma a autora, é através do corpo e das práticas sobre ele que se moldam nossos comportamentos e a regulação da vida social é em primeiro lugar, a regulação dos corpos.

A fim de melhor compreender o objeto de estudo em foco nessa pesquisa, além dos conceitos até aqui apresentados, serão mobilizados ainda os conceitos de *habitus* e distinção, na forma cunhada por Pierre Bourdieu⁵.

Na tentativa de compreender como as condutas sociais são internalizadas e superar a oposição entre indivíduo e sociedade, entre subjetivismo e objetivismo, Bourdieu delinea o conceito de *habitus*. Na forma concebida por este autor a noção de *habitus* é

entendida como um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto, é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 1994, p. 61).

O autor destaca que a palavra disposição é bastante apropriada para traduzir o conceito de *habitus*, pois ela exprime tanto o estado de uma ação organizadora quanto uma *maneira de ser*, um *estado habitual*, uma *predisposição*, uma *tendência*, uma *propensão* ou uma *inclinação*. O *habitus* encadeia as ações, que são organizadas como estratégias, mas não são, em si, o produto de um intenção estratégica. O *habitus* representa o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade. O processo de

⁵ É importante destacar que Bourdieu cunhou uma série de conceitos que servem de base para o entendimento do que vêm a se caracterizar *habitus* e distinção, denominados por ele de capital cultural, capital social, capital simbólico, os quais não serão discutidos nessa breve exposição.

interiorização implica sempre a internalização da objetividade de forma subjetiva, mas esse processo não é exclusivamente individual, pois os indivíduos internalizam as representações objetivas a partir do grupo social ao qual pertencem. Desse modo, a internalização constitui-se num processo individual, mas, sobretudo, social.

Em síntese, o *habitus* se constitui como um processo relacional entre os indivíduos e o mundo social em que atuam e vivenciam cotidianamente. Assim, relaciona-se ao tipo de aprendizado que o indivíduo recebe ao longo de sua trajetória que é interiorizado, formando o modo como ele, em suas relações sociais, atua e pensa.

A linguagem, por se caracterizar como a primeira instância socializadora⁶, é considerada a produtora do *habitus* primário, a partir do qual se estruturam novos *habitus*, através de outras agências socializadoras, principalmente a instituição escolar. Para Bourdieu (2007, p. 208)

os esquemas que organizam o pensamento de uma época somente se tornam inteiramente compreensíveis se forem referidos ao sistema escolar, o único capaz de consagrá-los e constituí-los, pelo exercício, como hábitos de pensamentos comuns a toda uma geração.

Desse modo, o conjunto de esquemas fundamentais, que ficam profundamente interiorizados nos sujeitos é decorrente do tipo de aprendizagem escolar recebida as quais servirão de princípios de seleção para aquisições ulteriores.

O *habitus* caracteriza-se assim, como o princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida (em um conjunto de escolhas de pessoas, de bens, de práticas). No livro “A distinção: crítica social do julgamento”, Pierre Bourdieu discorre acerca das formas em que são estabelecidas as condições de “*produção de consumidores de bens culturais e dos gostos*”. Para o autor, as diferentes escolhas feitas pelas pessoas e que podem parecer apenas “questão de gosto”, representam distinções. Os sujeitos sociais diferenciam-se pelos seus gostos e hábitos, e por intermédio deles, exprimem suas posições sociais. Ou seja, a constituição do “gosto”, da “preferência”, diferencia as pessoas e desenvolve mecanismos de distinção entre os grupos

⁶ Este ponto baseia-se nos estudos de Peter L. Berger e Brigitte Berger, que defendem que é a linguagem e não a família, como pode parecer à maioria das pessoas, a primeira instituição socializadora em que se defronta o indivíduo. Apesar de a família constituir-se uma instância muito importante na socialização da criança, esta não toma conhecimento desse fato e, somente mais tarde, conseguirá identificar o significado de “família” e isso não acontece na fase inicial de sua vida. Já a linguagem como apontam os autores, desde muito cedo envolve a criança em seus aspectos macrossociais e “é por meio da linguagem que a criança começa a tomar conhecimento dum vasto mundo situado ‘lá fora’, um mundo que lhe é transmitido pelos adultos que a cercam; mas vai muito além deles.” (BERGER; BERGER, 1977. p. 194).

sociais, aproximando as frações de classe que compartilham das mesmas posições ou do mesmo *habitus*, distinguindo-se, ao mesmo tempo, das práticas que constituem outros estilos de vida.

Os “estilos de vida legitimados” são reverberações do capital social⁷ adquirido na família e reforçado pela escola, por sua estreita relação com o capital escolar, adquirido durante a formação educacional. Bourdieu aponta que a utilização desses capitais somados ao capital econômico irá gerar o capital simbólico, cujo processo de uso e consumo gera a distinção social ou de classes.

O uniforme escolar caracteriza-se, assim, como um instrumento de representação simbólica que movimenta dentro do campo educacional um conjunto de sinais socialmente qualificados e apreciados e que serve de orientação para a reprodução de um *habitus*, constituído de manifestações também simbólicas e de necessidades culturais produzidas pelo sistema educacional. No caso da ETFSC, o uniforme escolar foi instituído com a intenção de se tornar um instrumento de uso cotidiano no interior da escola e de difusão de uma imagem institucional, junto à sociedade florianopolitana.

Assim, remontar a lógica da inserção do uniforme como uma das peças fundamentais para a reprodução de hábitos assimilados pelos alunos requer que se faça uma incursão pela formação do campo educacional em que ele se situa. Os desdobramentos dessa escolha metodológica perpassam a noção de simbólico que o uniforme sinaliza, pois nele se inscrevem tanto as estruturas objetivas quanto as que são incorporadas no *habitus* que se caracterizam por se dispor a unificar e a vincular as “práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes.” (BOURDIEU, 2008, p. 10). Nesse caso, evidenciam-se os “princípios geradores de práticas distintas e distintivas” (BOURDIEU, 2008, p. 10) que definem uma maneira de expressão e marcam as diferenças simbólicas que se traduzem pelas identificações dos grupos sociais.

A escolha do título: ‘sem uniforme não entra’, confirma uma proximidade com o modo como o poder estabelece relações sutis por meio de símbolos ora estimuladores, orientados para uma perspectiva direcionada, ora dissimuladores, quanto ao que pode ou não ser feito mediante relações determinadas. Assim, considera-se que a necessidade premente de uniformização como apêndice dos diversos critérios de subordinação da subjetividade e como

⁷ Para Bourdieu (1998), o volume de capital social que um agente possui depende da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume dos capitais econômico, cultural e simbólico “que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado.” (BOURDIEU, 1998, 67).

estratégia para conformá-la a um “capital simbólico objetivado”, suplanta na consciência qualquer aspecto arbitrário ou qualquer ato de recusa ao seu uso.

Como ainda são poucos os estudos que tratam deste artefato (uniforme escolar) e como as fontes se apresentaram escassas, o trabalho tornou-se bastante árduo. Foi necessário percorrer alguns caminhos que levassem a compreender, pelo menos parcialmente, os sentidos representados pelos uniformes, tanto em termos teóricos que subsidiassem a análise, quanto na garimpagem das fontes que trouxessem indícios empíricos ao trabalho.

Com relação às fontes, algumas trouxeram informações diretas sobre o uniforme e outras, apenas informações residuais, geralmente associadas a outros temas. De modo geral, as fontes encontradas foram escassas e as identificadas apresentaram muitas lacunas, inviabilizando uma análise mais precisa do que se constituiu o uniforme nesse espaço escolar. No entanto, acredita-se que a articulação entre as fontes identificadas possibilitam apresentar alguns aspectos do que se constituiu o uniforme no contexto da ETFSC, bem como, ofereçam elementos que ajudem a refletir acerca deste componente da cena escolar.

Quanto às fontes selecionadas, uma das opções foi a utilização de textos da legislação educacional (leis, decretos, portarias), por considerá-las importantes para identificar se havia e quais eram as normas que regiam a prática de uso dos uniformes. A normatização legal é a principal forma de intervenção do Estado, pois organiza e homogeneiza o ensino. No entanto, como destaca Luciano Mendes de Faria Filho (1998), compreender as leis significa analisá-la por outros ângulos. Mesmo estando ligadas a determinadas formas de concepções da escola, as leis são apropriadas de formas diversas pelos sujeitos ligados a sua produção e realização. Elas expressam, assim, a tensão permanente vivenciada.

No período recortado nessa pesquisa, não foi identificada nenhuma legislação que remetesse a obrigatoriedade de uso do uniforme escolar. A que podemos atribuir essa ausência se os uniformes se constituíram como obrigatórios na maioria das escolas durante quase todo o século XX? Como eles foram se constituindo elemento importante na composição do espaço escolar? Trazer elementos que ajudem a responder a essas questões é um dos desafios deste trabalho.

Além da legislação, outro conjunto de fontes utilizado se compõe de: atas do Conselho de Representantes; atas da direção; atas do Conselho dos Professores; relatórios anuais da direção⁸; regimentos internos, de 1963 e 1975; ofícios da direção; resoluções internas e dois

⁸ Durante a administração de Frederico Guilherme Buendgens (1964-1986) foram elaborados relatórios anuais com informações sobre sua gestão. Na sistematização das fontes, foram identificados os dos seguintes anos: 1968, 1969, 1970, 1971, 1973, 1976, 1977, 1978, 1979, 1980, 1981, 1982.

históricos sobre a instituição, elaborados pelo diretor Frederico Guilherme Buendgens, durante sua gestão: um de 1967 e outro de 1986.⁹

Além das fontes acima elencadas, realizou-se uma incursão pelos jornais de circulação em Florianópolis¹⁰, no período de 1962 a 1983, com intuito de identificar se havia e de que forma se dava a veiculação de informações sobre a instituição foco da análise, procurando encontrar indícios que levassem a melhor compreensão da adoção do uniforme por essa instituição. Tendo em vista os limites da pesquisa, optou-se por focar a atenção nas datas cívicas, caracterizadas como importantes no calendário escolar e por constituírem-se, geralmente, como um dos focos de atenção dos noticiários. No entanto, dentre os jornais pesquisados, apenas em uma matéria se faz referência a essa instituição.

Um conjunto de fontes que se revelou muito importante foi o de fotografias, encontradas no arquivo da instituição, em forma digitalizada, além de outras disponibilizadas por professores e ex-alunos, integrantes de seus arquivos pessoais. Nelas encontram-se imagens de alunos em sala de aula, em oficinas e em desfiles cívicos.

A fotografia tem se constituído, nas últimas décadas, uma fonte promissora para as pesquisas historiográficas no campo da educação, por se constituir como um documento, através do qual, tem sido possível desvelar alguns aspectos da cultura escolar. Neste intento, importante se faz, ultrapassar o aspecto contemplativo da fotografia ou seu uso apenas como mera ilustração, tal como tem sido apontado por alguns autores (Peter Burke 2004; Miriam Moreira Leite 2001; Marcus Bencostta, 2011; Raquel Abdala 2003) e procurar compreendê-la como uma fonte histórica carregada de sentido.

Tal como aponta José de Souza Martins (2008), a fotografia é composta de recortes e fragmentos distintos, derivados de intencionalidades que estruturam a sua composição, de modo que as imagens não se fazem sem um determinado olhar, implicando, por um lado, a existência de um sujeito histórico, tanto quanto a circunstância de sua produção, e, por outro, o despertar de um determinado desejo que leva a atrair e insinuar a existência de uma determinada situação, aguçando a percepção de uma criação de imagem a ser guardada como memória de um momento registrado.

A fotografia, tal como afirma Peter Burke (2004), nos possibilita imaginar, constituindo-se no melhor guia para empreender o poder de representar visualmente as

⁹ Esse último, apesar de estar fora do recorte desta pesquisa, apresenta muitas informações referentes a toda a sua gestão. Portanto, considera-se importante incluí-lo no estudo aqui proposto.

¹⁰ Foram pesquisados os seguintes jornais: A Gazeta, O Estado, Diário Catarinense, Ilha, Imprensa Nova, A Nação, Bom Dia Domingo, O Apóstolo, Jornal da Semana, O Boi de Mamão, Engenho, A Ponte. Os quatro últimos com circulação a partir de 1980.

culturas do presente e do passado, ao expressar algumas expectativas, já que não há olhar inocente, principalmente, quando se deseja construir um ponto de vista.

Diante da complexidade da análise da imagem fotográfica, a interpretação das fotografias aqui proposta tem como objetivo apresentar apenas alguns fragmentos das possíveis leituras dessas imagens, procurando aproximá-la da compreensão de nosso objeto de estudo. Não pretende-se, portanto, defender uma verdade do registro fotográfico, e sim, aproximar-se de significados que elas podem suscitar.

Considera-se que, embora tenham sido encontradas várias fotos que remetem ao tema pesquisado, algumas não continham referência quanto à data, o local ou o tema, o que demandou um exercício de exploração das informações junto aos professores que estudaram na escola no período. Após uma pesquisa bastante exaustiva, foi possível delimitar, mesmo que sem precisão em algumas situações, os espaços e tempos dessas imagens.

Destaca-se, como dado importante, que grande parte das fotografias sobre a escola foco dessa pesquisa, foi produzida por um servidor da ETFSC¹¹, que não tinha a atribuição de fotógrafo, mas que desempenhava informalmente essa função. Ao ser contatado, informou que todo o acervo havia sido descartado há alguns anos, por falta de espaço para armazená-lo. Segundo informou, todas as fotografias estavam em negativos, datados e identificados (prática comum para com seus acervos fotográficos) e foram guardadas até aproximadamente o ano de 2000. Ao ser apontada a importância desse acervo para a memória da instituição e a possibilidade de seu uso para as pesquisas na área da educação, o ex-servidor demonstrou bastante decepção. Segundo ele, jamais imaginaria que esse tipo de material pudesse ser utilizado em pesquisas; além disso, revelar os negativos tornava-se muito caro e ninguém havia, até então, demonstrado interesse por esse acervo, ele resolveu descartá-lo.

Não há senão que lamentar esse tipo de perda para as pesquisas históricas, sobretudo para as da área da educação profissional catarinense, que já sofre de grande falta de fontes que subsidiem uma melhor compreensão dessa temática.

¹¹ Esse ex-servidor iniciou suas atividades nessa instituição em 1951 e se aposentou em 1981. Durante os 30 anos que permaneceu na instituição, foi considerado referência ao se tratar de registro de imagens de alunos, professores e eventos promovidos pela escola, além de registrar os desfiles cívicos. As fotos eram tiradas à pedido dos alunos que lá estudavam e dos professores e as que foram reveladas, provavelmente encontram-se em arquivos pessoais. É importante registrar que o ato fotográfico não era tão popular em tempos atrás como o concebemos nos dias atuais. Nas décadas de 1960 e 1970, muitas famílias, principalmente as mais pobres, não tinham o hábito de tirar muitas fotos, pois a revelação ainda era considerada cara e as máquinas não eram tão popularizadas quanto nos dias de hoje. O referido ex-servidor, quando começou a registrar suas fotos, alugava um equipamento. Somente anos depois conseguiu adquirir sua própria máquina e, mesmo assim, a revelação não era feita de todas as fotos tiradas; muitas permaneciam em “negativos”.

A garimpagem das fontes na instituição foi bastante dificultada. Muitos dos documentos se encontravam em estado precário de conservação e outros haviam sido descartados. Existe um “arquivo morto”¹² na instituição, mas o local não é adequado para abrigar os documentos. Nesse espaço, os materiais estavam depositados sem os cuidados necessários a sua preservação, provocando degradação do acervo ali depositado.

Como destaca Rosa Fátima de Souza (2000b), nas instituições educativas, muitas vezes, os documentos são mantidos e conservados pela boa vontade de alguns ou pela casualidade. Os arquivos, em geral, encontram-se em mal estado de conservação e as imagens apresentam poucos dados de identificação, tais como: referência temporal, espacial, dos figurantes e dos motivos que levaram a sua produção.

Em conversas com responsáveis por alguns departamentos dessa instituição, identificou-se que muitos materiais haviam sido descartados ao longo dos anos. Um dos motivos foi atribuído às enchentes que atingiram a instituição, principalmente a ocorrida em 1995.¹³ Nessa ocasião, o primeiro piso da ETFSC foi totalmente inundado, causando grandes estragos nos equipamentos, nos móveis e nos documentos. O arquivo funcionava no primeiro piso da escola e foi praticamente destruído pelas águas. Em função desse acontecimento, muitos materiais foram descartados. As mudanças sucessivas de local de funcionamento da escola também são indicadas como motivo para justificar a perda de documentos, assim como, mudanças de local de funcionamento dos departamentos. A falta de espaço também é outra razão indicada como motivo para os descartes. Muitos documentos, devido a falta de um local adequado que os abrigasse, foram parar em arquivos pessoais ou dispersos nos vários departamentos da escola.

Contudo, há o que podemos chamar de “fontes sobreviventes”, as quais permitiram a realização deste trabalho e que se encontram na própria instituição: no “arquivo morto”, no Laboratório de Imagem e Oralidade – LIO e no Departamento de Geomensura. Outras foram identificadas nas bibliotecas públicas do Estado e da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, nas respectivas seções de obras raras, além daquelas localizadas no acervo do arquivo público do Estado.

¹² Diana Gonçalves Vidal (2005) destaca que “arquivo morto” é a denominação comumente utilizada nas escolas e em alguns outros estabelecimentos destinado ao depósito de documentos que não são mais necessários à administração, mas que ainda mantêm valor legal.

¹³ Até 1995, segundo as informações obtidas, havia uma sala na instituição, onde funcionava o Grêmio Estudantil. Nesse local estavam arquivados vários materiais sobre essa agremiação, além de diversas fotografias sobre sua atuação na escola e eventos por ele patrocinados. Mas, tal como o arquivo, o Grêmio Estudantil funcionava no primeiro piso e todo esse material foi descartado após a enchente ocorrida naquele ano.

Um aspecto importante a salientar diz respeito aos contatos realizados. De modo geral, eles foram bastante positivos. A receptividade, a disponibilidade no repasse de materiais e de informações possibilitou à pesquisa avançar.

Outra questão a destacar é que, apesar de essa pesquisa representar apenas um recorte para a compreensão da cultura escolar dessa instituição em estudo, as análises aqui empreendidas poderão contribuir para a ampliação da identificação de questões relevantes para um maior aprofundamento sobre a constituição do campo educacional catarinense, especificamente sobre a educação profissional, campo esse carente de pesquisas no Estado. A educação profissional de Santa Catarina, sob a responsabilidade do governo federal, tem um longo período de existência, tendo iniciado em 1910, como Escola de Aprendizes Artífices, atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. No entanto, poucas pesquisas têm se ocupado em compreender o percurso vivenciado por essa instituição de ensino.

Uma investigação preliminar revelou serem escassos os trabalhos sobre sua história. As poucas produções com esse objetivo apresentam uma perspectiva mais linear, ou seja, não apresentam uma preocupação em buscar uma série coerente de eventos que nos levem a trilhar as pistas ditas miúdas para reconhecer as homologias mais profundas sobre o assunto (GINZBURG, 1989). Dois trabalhos mais recentes que permitem outro olhar sobre a história dessa instituição de ensino são as dissertações de mestrado de Denise Araújo Meira, intitulada “Rompendo Silêncios: a trajetória do Professor Franklin Cascaes na Escola Industrial de Florianópolis (1941-1970)¹⁴” e a de Fernando Gonçalves Bittencourt, que versa sobre a educação física na Escola Técnica Federal de SC sob o título “Reprodução, inversão e transformação: uma etnografia do esporte na escola.” Agregue-se a dissertação de Juçara Eller, recentemente concluída, que tem por título: “A desvinculação dos ensinamentos médio e técnico na Escola Técnica Federal de Santa Catarina/Campus Florianópolis a partir do Decreto n. 2.208/97 (1997-2004).¹⁵”

Feitas as indicações teóricas e localizado o objeto, apresenta-se a estruturação do trabalho que ficou disposto da seguinte forma: no primeiro capítulo aborda-se o uniforme escolar sob a perspectiva de autores que se dedicaram a compreender os sentidos atribuídos às vestimentas e de que forma esses significados foram incorporados ao universo escolar. O segundo capítulo apresenta as mudanças pelas quais a instituição passou durante seu processo

¹⁴ Dissertação de Mestrado defendida em 2009, disponível na biblioteca do PPGE-UDESC.

¹⁵ Pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da UDESC, sob a orientação do professor Dr. Celso João Carminati.

de constituição, desde sua criação até as transformações vivenciadas ao final da década de 1950, procurando compreender o contexto histórico no qual o uniforme escolar foi se instituindo: das primeiras iniciativas para implantá-lo e dos empecilhos para sua adoção. No terceiro capítulo o intuito é discutir a implantação do uniforme na ETFSC, buscando compreender quais motivações levaram a sua adoção e quais os significados implícitos nessa vestimenta. Ali se procurará situar a educação profissional catarinense num contexto mais amplo, desde as reformas da instituição, até as mudanças sociais que influíram na adoção do uniforme. Dar-se-á enfoque também, às estratégias levadas a cabo pela instituição para a assimilação do uniforme escolar de modo a torná-lo peça constitutiva de seu cotidiano. Trata-se das ações desempenhadas pelo Centro Cívico e pelo Setor de Controle e dos meios fornecidos pela escola para auxiliar os alunos na aquisição do uniforme escolar, principalmente durante a década de 1960. Serão apresentadas, ainda, as transformações estéticas desta vestimenta na década de 1970, procurando associá-las às transformações sociais e educacionais do período.

CAPÍTULO I - O QUE OS UNIFORMES ESCOLARES REVELAM

Nesse capítulo apresentam-se algumas perspectivas de análise e compreensão do uniforme escolar, a partir de autores que se dedicam ao estudo do vestuário. Procura-se identificar mudanças sofridas pelo vestuário em função de acontecimentos sociais e construções discursivas produzidas sobre ele, procurando compreender em que medida essas mudanças e discursos influenciaram a adoção dos uniformes escolares. Refiro-me aqui as produções discursivas de ordem estética, higiênica, moral, disciplinar, distintivas, da tentativa de padronização do espaço escolar, de consumo e circulação material na escola.

Destaca-se ainda que a incorporação do uniforme escolar na ETFSC não será abordada no presente capítulo, mas nos subsequentes, juntamente com o contexto histórico da instituição e suas transformações, desde sua criação ao início da década de 1980, período que permite perceber como o ele foi sendo incorporado pela escola.

1.1 MARCAS DO PROJETO HIGIENISTA

O corpo de saberes que foi se estruturando desde o início do século XIX, através da medicina e dos microbiologistas, tinha como ponto central a luta contra o contágio e a enfermidade, mas como aponta Inês Dussel (2005) o higienismo representou um movimento social amplo, que combinando questões urbanísticas, ecológicas, morais, políticas e de formação de consumidor, afirmou-se e se tornou o discurso central no final do século XIX.

No Brasil, o movimento higienista ganhou certa visibilidade durante o Império, mas foi ao final do século XIX, após a instalação do Regime Republicano e início do século XX, que este movimento ganhou força e foi sistematizado, exercendo influência direta na educação moral, intelectual e física do povo brasileiro, como apontam as pesquisas de José Gondra (2004) e Michel Herchmann e Carlos Alberto Pereira (1994).

Segundo Maria Lúcia Boarini e Oswaldo Yamamoto (2004), a industrialização emergente que aconteceu no Brasil no final do século XIX e início do século XX, sobretudo em São Paulo e Rio de Janeiro, provocou uma urbanização desordenada das cidades, acarretando sérios problemas, principalmente de ordem médica, pois as péssimas condições sanitárias e os surtos epidêmicos ameaçavam a saúde da população. Este movimento abriu espaço para que médicos brasileiros, pautados no discurso científico, desenvolvessem ao longo do século XIX um modelo social que passou a interferir em toda a estrutura física das

idades, a fim de disciplinar e regular os comportamentos nos espaços urbanos. Neste contexto, a medicina de cunho higienista e sanitarista acentuou-se consideravelmente e tornou-se cada vez mais responsável pela orientação da vida privada dos indivíduos. Temas voltados à orientação sobre corpo, sexo, vida íntima, saúde e higiene, cada vez mais, passaram a fazer parte das pesquisas desenvolvidas por esses profissionais intelectuais¹⁶, que começaram a condenar os excessos e os desvios e “disciplinar a sociedade, incutir valores, destruindo desse modo, os ‘vícios’ e as ‘perversões’ que tanto ameaçavam os centros urbanos” (HERSCHMANN; PEREIRA, 1994, p. 49). Com esse fim, como aponta Inês Dussel¹⁷ (2005), ao refletir sobre este movimento de forma geral, verdadeiras campanhas de limpeza política, moral e social foram postas em prática.

As críticas apresentadas pelos médicos higienistas apontavam para um problema nacional que necessitava de um programa global de reordenamento social, principalmente via escola, pois “não há melhor terreno e mais propicia oportunidade para implantar estes hábitos de viver sadiamente que o ambiente escolar”. (SPINOLA, 1926 apud BOARINI; YAMAMOTO, 2004, p. 66). Por isso suas intervenções previam uma série de medidas a serem adotadas pelas escolas, sobretudo na educação da infância, visando alavancar o Brasil e inscrevê-lo em uma ordem civilizada. Segundo os higienistas, o Brasil era considerado um “país devastado, atrasado e inculto, que precisava urgentemente ser reformado, inclusive e, sobretudo, do ponto de vista da formação e instrução do povo.” (GONDRA, 2004, p.125).

Ao analisar as teses escritas e defendidas por médicos da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, entre 1850 a 1890, José Gondra (2004), identifica os dispositivos de institucionalização da ordem médica naquele período, aplicadas à educação, e ressalta que o próprio discurso médico instituiu a higiene como uma evidência científica que naturaliza a intervenção. Para o autor, a escolarização da infância no Brasil se deu a partir de uma matriz médica, que tinha a escola enquanto lugar de cura de uma sociedade incivilizada e desordenada. Assim:

... os médicos, ao tornarem a matéria da educação como objeto de suas preocupações, vão delineando um projeto de colégios e uma pedagogia que tem na doutrina da higiene a sua matriz inspiradora e na normatização do social, via escola, sua meta, construindo uma pedagogia de base médica. (GONDRA, 2004, p. 126).

¹⁶ A discussão sobre o médico como intelectual pode ser aprofundada em *A arte do operatório: medicina, naturalismo e positivismo 1900-1937*, de Micael M. Herschmann. In: HERSCHMANN, Micael M. e PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. *A Invenção do Brasil Moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

¹⁷ Embora esta autora não trate de questões referentes ao Brasil, em muitos momentos, seu trabalho será utilizado pela pertinência e similaridade.

Baseando-se em modelos dos higienistas franceses¹⁸, os médicos brasileiros desenvolveram um vasto programa de regras para o funcionamento das instituições educativas, com o intuito de preparar “sujeitos moral, física e intelectualmente sadios.” (GONDRA, 2004, p. 168). As prescrições incluíam: o local mais adequado para a construção dos edifícios escolares e sua arquitetura (tipos de cômodos, sistema de ventilação e iluminação); a nutrição e hidratação dos alunos, estabelecendo a rotina alimentar, a quantidade a ser ingerida, a qualidade e a variedade dos alimentos, os condimentos e bebidas permitidos e proibidos até as normas para o funcionamento das cozinhas; o programa de exercícios para os alunos; a eliminação dos resíduos corporais; a melhor forma de moldar os sentidos, através da educação moral e intelectual; o vestuário e a higiene pessoal.

Ao tratarem da questão do vestuário, os higienistas retomam a discussão acerca do desafio do homem, desde os primórdios, para proteger o corpo das intempéries do ambiente. Partindo dessa preocupação, os médicos desenvolvem toda uma retórica para explicar a origem da matéria prima utilizada para a fabricação do tecido, indicando os mais adequados para cada estação do ano. Podemos dizer que o vestuário, nesse sentido, representava uma função pragmática, ou seja, havia, na sua adoção, a preocupação em proteger o corpo das influências físicas do mundo exterior (frio e calor). Uma passagem bastante ilustrativa das orientações dos médicos higienistas, nesse sentido, é a indicação do Dr. Coutinho em sua tese de 1857:

Antes da puberdade o menino produz menos calorico, entretanto pelos jogos próprios da idade, pelos movimentos que elle executa, a produção do calorico é sufficiente; segundo a diversidade das estações fazem-se necessários vestuários diversos, assim estabeleceremos: no verão os alumnos devem usar roupas de linho ou algodão, porque os tecidos destes vegetaes recebem e perdem o calorico rapidamente; no inverno devem usar roupas de lã, porque recebem lentamente e guardão o calorico por mais tempo, e alem d'isto isolão o corpo da influencia dos agentes esternos e conservão melhor a caloridade do corpo. A lã tem outras vantagens, e o algodão, bem que em menos escala, participa d'ellas; estes tecidos não se impregnão promptamente de humidade como o linho, o que depressa molha-se, condensa o produto da transpiração cutânea e resfria o corpo; os tecidos de lã e algodão deixão escapar pelas suas malhas os vapores aquosos, - não condensam a humidade, que molhando apenas o tecido logo se evapora. (GONDRA, 2004, p. 183).

Mas, como já indicado, as prescrições não eram assim tão desinteressadas. José Gondra (2004) destaca que a preocupação com a descrição minuciosa dos tipos de tecidos (lã,

¹⁸ As teses defendidas pelos médicos Andrada Júnior (1855), Azeredo Coutinho (1857) e Matta Machado (1875), da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, analisadas por Gondra, seguiam a classificação adotada pelos médicos franceses Levy e Becquerel, que se dividia em: *Circunfusa, Applicata, Ingesta, Gesta, Excreta e Percepta*. (GONDRA, 2004).

seda, linho e algodão) representava um duplo funcionamento no interior do discurso médico: servia para ordenar a vestimenta dos educandos e para regular o modo de se vestir das mulheres.

No que se refere a ordenação da vestimenta, as prescrições médicas abarcavam a forma mais adequada de usá-la e os cuidados que o aluno deveria ter com a manutenção das roupas. No primeiro caso, os médicos orientavam que a vestimenta não poderia impedir o movimento dos alunos, pois na concepção do Dr. Coutinho (apud GONDRA, 2004, p. 184), “... um vestuário apertado equivale a uma cadêa que tolhendo o desenvolvimento do corpo, pôde predispor a enfermidades...”.

Quanto aos cuidados com a vestimenta, havia prescrições para a troca das roupas de cama e do vestuário de dormir, além das roupas de uso diário, duas vezes por semana, devido a retenção de secreções cutâneas, que poderiam provocar erupção na pele. Tais instruções deveriam ser adotadas principalmente nos orfanatos.

Já a preocupação dos médicos higienistas desse período, sobre a forma como as mulheres se vestiam, centrava-se em uma crítica aos imperativos da moda. Para Dr. Coutinho, a moda não deveria entrar nas “casas de educação”, e os vestidos das mulheres deveriam garantir que as funções do organismo fossem respeitadas. Nesse sentido, o uso do espartilho era condenado por ser considerado prejudicial à saúde; esse acessório poderia desfigurar o corpo e dificultar seu completo desenvolvimento, pois comprimia o tórax e o fígado e comprometia a respiração e a circulação. A crítica se estendia ainda aos decotes dos vestidos, por não cobrirem adequadamente o corpo e não protegerem da umidade e do frio, o que ocasionava várias doenças, tais como bronquite, afecções dos órgãos e “phithysica”, além de “sacrificar o pudor, forte baluarte da virtude que separa a mulher honesta do mundo de lascívias”. (GONDRA, 2004, p. 186).

Quanto à forma de se vestir dos alunos, deveria basear-se nos fundamentos da medicina e da higiene, que tinham “a função de vestir e proteger o corpo de modo adequado” (GONDRA, 2004, p. 187). As escolas, por sua vez, deveriam proibir um vestuário baseado na moda, principalmente para as meninas, visto que essas estavam mais sujeitas as tentações. Assim, além da “forte presença de um argumento que prevê o respeito à natureza biológica e ao ambiente local como modo de atender às funções do organismo” (GONDRA, 2004, p. 185), o posicionamento médico apresentava-se bem alinhado no combate aos imperativos da moda, além de conter um forte apelo moral.

Esse discurso médico foi sendo incorporado pela escola e pelos educadores, a exemplo das críticas elaboradas por Pablo Pizzurno, educador com grande experiência no sistema

educativo argentino, considerado um dos inventores do guardapó ou uniforme naquele país, no início do século XX. Segundo Pizzurno, o luxo e a ostentação das mulheres estavam centrados na frivolidade e, o amor às vestimentas caras podia levar a “ofícios não santos”. Ele destaca que a moda não era importante, se as roupas fossem limpas e cômodas, e acima de tudo, se as meninas que as usassem, fossem bem comportadas, pois “*La gente sensata, educada e com gusto se vieste simplemente, tratando de no llamar la atención, y tomando en cuenta, sobre todo, las reglas higiências a las que debe someterse la ropa*”. (PIZZURNO apud DUSSEL, 2005, p. 72).¹⁹

O aspecto moral presente nesses discursos teve grandes reflexos na indicação dos modelos dos uniformes escolares, principalmente para as alunas e para as professoras, irradiadoras da forma adequada, austera e bem comportada de se vestir²⁰. A exigência expressa nos regulamentos das escolas sobre a obrigatoriedade de usar uniformes bem “comportados” será uma constante no meio escolar e perdurará por décadas, tanto nas escolas públicas, quanto nas particulares. Para as alunas e professoras a regra era blusas sem decotes e saias com comprimento abaixo dos joelhos.

A exemplo do que aconteceu em vários estados brasileiros, principalmente nas capitais, em Santa Catarina os preceitos higienistas também tiveram grande influência sobre a mudança de comportamento da população no início do século XX. Visando superar a situação de atraso e miséria e modificar os costumes da população que não eram mais considerados adequados para uma sociedade civilizada, o discurso médico se afirmou como elemento de intervenção na sociedade catarinense e a escola parece ter sido o *lôcus* de intervenção privilegiado para a formação de novos hábitos sociais.

Oswaldo Rodrigues Cabral²¹, aluno do curso de medicina da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e ex-professor primário, defendia a tese de que se fazia necessário educar a

¹⁹ Essa citação foi retirada de uma leitura do livro de Pablo Pizzurno, que se chama “Adelita y el vestido”.

²⁰ Ver a este respeito GASPAR da SILVA, Vera Lucia. Do Corpo Exigido: Forma física idealizada para bem exercer as funções do magistério. In.: **Sentidos da Profissão Docente: Estudo comparado acerca da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX.** Tese (Doutorado em Educação): Faculdade de Educação / Universidade de São Paulo, São Paulo. (pp. 129-167), 2004.

²¹ Oswaldo Rodrigues Cabral nasceu em Laguna – SC, em 1903. Começou sua carreira como professor primário em 1919, na cidade de São Francisco do Sul – SC, após ter concluído o curso de habilitação no magistério primário da Escola Normal Catarinense. Formado em medicina em 1929, atuou posteriormente como historiador, professor universitário e político. Foi autor de vários livros sobre Santa Catarina, nas mais diversas áreas, desde temas ligados a medicina, até folclore e ficção, sendo sua produção amplamente reconhecida no Estado. Atuou como livre docente de medicina legal, na Faculdade de Direito, em 1952, e posteriormente lecionou em várias áreas de humanidades. Foi idealizador, fundador e primeiro diretor do Museu Universitário de Santa Catarina, denominado a partir de 1993, de “Museu Oswaldo Rodrigues Cabral”, em sua homenagem. Na área política, ocupou a legislatura de Deputado Estadual no período de 1947 a 1951, além de ter ocupado o cargo de diretor da

população catarinense, substituindo hábitos considerados “*condenáveis*”, por outros, “*sãos e recomendáveis*”. Em seu trabalho de conclusão do curso de medicina, intitulado “*Problemas Educacionaes de Hygiene*”, defendido em 1929,²² e aprovado com distinção, ele defendia a necessária educação sanitária do povo como meio de regeneração social. Para Cabral era preciso educar o povo, inculcando-lhe noções elementares de higiene e de medicina preventiva, em prol do saneamento e da saúde de todos, para se ter “no futuro, mais bellos, mais perfeitos exemplares de uma raça nova.” (CABRAL, 1929, p. 11).

Ensinar higiene no Brasil, para Cabral, era o mesmo que “servir a educação cívica”, pois se a educação cívica “visa preparar o cidadão cômico dos seus deveres para com a pátria, respeitando as suas leis, trabalhando pelo seu engrandecimento, defendendo-a nos momentos de necessidade” (CABRAL, 1929, p. 33), a educação higiênica serviria para conduzir o cidadão a um “estado de capacidade, de perfeição physica, sem o que o patriota não contribuirá efficazmente dentro de um tal programa.” (CABRAL, 1929, p. 33).

As ideias defendidas por Cabral, segundo Cynthia Machado Campos (2008), sintetizavam as preocupações presentes na sociedade catarinense nos anos finais da Primeira República e serviram de fundamentos para a adoção de práticas e discursos de intelectuais, elites e governo, em anos posteriores, a exemplo das medidas postas em prática durante o Estado Novo.

Em seu trabalho de conclusão do curso de medicina, Cabral apresenta um programa detalhado de como educar a população, dedicando atenção especial à educação higiênica e sanitária nas escolas, a fim de desenvolver hábitos de saúde e comportamentos higiênicos nas crianças. A formação das crianças deveria dividir-se em dois pontos principais e convergentes, quais sejam, educar e instruir.²³ Educar consistia em um conjunto de atitudes que deveriam ser inculcadas nas crianças desde a mais tenra idade e instruir referia-se a compreensão dos porquês, seria a fase instrutiva ou o programa propriamente dito, relacionado aos preceitos sanitários, que seriam ensinados a medida que o desenvolvimento

Assistência Municipal de Florianópolis, durante o Estado Novo. Faleceu em 1978, aos 74 anos de idade. Sua trajetória nos dá indicativos da importância e circularidade de suas ideias no Estado.

²² Segundo o próprio Oswaldo Rodrigues Cabral, a tese em defesa de uma intensa campanha de educação sanitária a ser aplicada nas escolas, vinha sendo por ele defendida há alguns anos e suas propostas vinham sendo publicadas na imprensa catarinense. Em 1927, Cabral apresentou o trabalho intitulado “O ensino de noções de hygiene nas escolas públicas do Estado de Santa Catarina”, na 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário, realizada em Florianópolis, o qual serviu de base para sua tese de obtenção do grau de doutor em Medicina em 1929.

²³ Tanto nos aspectos de educação quanto de instrução, destacavam-se os cuidados que os alunos deveriam ter com o vestuário.

intelectual do aluno permitisse, pois para Cabral era mais racional criar “hábitos sãos”, para depois explicá-los.

À escola caberia então transmitir e inculcar nas crianças um conjunto de conhecimentos e práticas visando produzir sujeitos sadios, civilizados e regenerados. Do professor, exigiam-se, tanto as questões relativas aos conhecimentos que ele deveria possuir no tocante à educação higiênica, quanto às suas atitudes cotidianas que deveriam servir de exemplo aos alunos, pois esse era o exemplo mais próximo que o aluno poderia ter, ou talvez o único²⁴. Ao se referir ao modo de se vestir dos professores ele indicava que “não precisa luxar em parte alguma, o que precisa é manter-se em linhas irrepreheáveis de asseio, o que não é incompatível com as posses mais limitadas.” (CABRAL, 1929, p. 126).

Suas orientações incluíam cuidados com as partes do corpo (pés e mãos, olhos, ouvido e nariz, pele e cabelo, boca e dentes), com a nutrição, alimentação e respiração, com os trabalhos escolares, exercícios e repouso e com o vestuário.²⁵ Os pelotões de saúde, a serem criados nas escolas, concorreriam para “incutir e fixar hábitos de higiene nos escolares e a generalizá-los na localidade.” (CABRAL, 1929, p. 69).

Ao se referir aos cuidados com o vestuário, Cabral indicava que desde o primeiro dia de aula o professor deveria exigir de seus alunos, que se apresentassem com suas “roupinhas perfeitamente limpas”, e fazer com que tivessem cuidado com suas próprias roupas e as de seus colegas. Apontava ainda que a adoção de aventais brancos, por alguns estados brasileiros, era considerada medida mais adequada, pois evitava que por qualquer acidente a criança viesse a sujar suas roupas, considerando-o assim um meio econômico e higiênico. No entanto, considerava que tanto com as roupas quanto com os aventais dever-se-ia ter os mesmos cuidados. Caso a roupa fosse molhada, indicava que fosse imediatamente substituída. Seguindo prescrições de higienistas europeus, Cabral considerava extremamente desejável que se pudesse exigir das crianças que utilizassem as roupas conforme as estações do ano (lã para o inverno e algodão para o verão) e que as cores fossem de acordo com a condutividade e irradiação do calor. Indicava ainda a necessidade do uso de calçados.²⁶

A prática desses “atos saudáveis” deveria ser exigida e corrigida cotidianamente e minuciosamente, tomando-se cuidado com os detalhes, através de vigilância constante, pois

²⁴ Cabral referia-se às famílias como incapazes para educar seus filhos, por isso se fazia tão necessário a intervenção da escola e do professor como disseminadores dos hábitos saudáveis de higiene.

²⁵ Incluía ainda, um capítulo sobre os cuidados com a higiene da escola (mobiliário e material escolar), pois não poderia haver discordância entre o meio e aquilo que se ensina.

²⁶ Apesar de considerar tais medidas de extrema importância, Cabral reconhecia que a falta de recursos entre a população pobre, inviabilizaria a adoção das medidas tal como indicadas.

“na perspectiva higienista, era a partir do ordenamento dos detalhes que o ordenamento mais geral estaria garantido.” (GONDRA, 2004, p. 191).

Para Cabral, desde o primeiro dia na escola, o professor deveria ir corrigindo e imprimindo novos hábitos nos discentes, procurando aproveitar aqueles bons e substituir por novos, aqueles “imprestáveis”, habituando os alunos a uma prática correta de “boas ações higiênicas”, até que as praticassem automaticamente e que estivessem estes hábitos adquiridos de tal forma, que seguissem os indivíduos além da escola, para toda a vida.

Assim, a escola, com base no higienismo, ao colocar a roupa como preservação da saúde e do pudor e como critério para a adoção de uma estética, interveio de modo profundo sobre os corpos dos alunos, disciplinando-os de modo a torná-los adequados a viver em uma “nova sociedade”: limpa, ordenada e sã, enfim, civilizada, pois a roupa/uniforme esculpe uma conduta e reflete uma organização social.

1.2 UNIFORMES: PRESSUPOSTO APARENTE DE IGUALDADE DE CONDIÇÕES

No Brasil, a suposição, já na primeira República, de que a causa de todas as crises do país estivessem relacionadas à ignorância do povo e ao analfabetismo, fez com que a educação fosse caracterizada como um dos pilares para a organização social, como destacam os estudos realizados por Marta Maria Chagas de Carvalho (2003) sobre a relação do papel da escola na constituição do imaginário republicano. A escola serviu desse modo, de lugar de excelência para a intervenção do Estado e dos agentes políticos, que ansiavam construir uma perspectiva de mundo sob a condição de uma prerrogativa civilizacional “adequada”.

Cynthia Greive Veiga (2007) aponta ainda que, com a significativa ampliação da indústria e da urbanização, do desenvolvimento das ciências e das técnicas, da composição social diversificada da população e de seu rápido crescimento, o processo de institucionalização do ensino obrigatório no Brasil, que teve início antes mesmo da instauração da República,²⁷ tomou uma nova dimensão e foi consolidado com o Regime Republicano, afirmando-se como um “vetor de homogeneização cultural da nação.” (VEIGA, 2007, p. 238).

²⁷ Em Santa Catarina, a primeira determinação legal que instituiu a obrigatoriedade do ensino, destinada a meninos de 7 a 14 anos e a meninas de 7 a 10 anos residentes em cidades e vilas, ocorreu em 1874, com a aprovação da Lei nº 699, de 11 de abril. Em São Paulo, o ensino obrigatório foi instituído nesse mesmo ano. Importante ressaltar que a obrigatoriedade do ensino nesse período não era de competência da União. Antes da proclamação da República ficava a cargo das províncias e após, ficou sob a responsabilidade do Estado. (HOLLER, 2009).

A instauração da nova ordem social e a formação do novo homem, pretendidos pela república, exigia que a educação fosse disseminada a um número cada vez maior da população. Assim, o fenômeno da escolarização das classes populares, como aponta Rosa Fátima de Souza (2006), suscitou um amplo e prolongado debate em torno da organização de um sistema nacional de ensino, adequado à escolarização em massa e envolveu vários segmentos.

Os debates travados entre intelectuais da educação, igreja²⁸, políticos e educadores além de apresentarem defesas em prol ou contra uma educação laica, obrigatória, custeada pelo poder público e extensiva a toda a população, apontavam para a adequação dos estabelecimentos de ensino; a adoção de novos métodos e de novos currículos; a formação de professores; a ampliação de recursos destinados à educação e à função social da escola, bem como buscavam afirmar seus interesses político-ideológicos.

Não é propósito do presente estudo, abordar a organização do ensino durante todo o período de expansão da escola pública brasileira²⁹ e os interesses postos em jogo pelos grupos em disputa, mas sim de apontar, como destaca Rosa Fátima de Souza (2009), que a escolarização de massa, no Brasil, vinculou-se à formação da nação e “bem poucas vozes dissonantes houveram de se contrapor a crença generalizada do poder da escola creditada como instrumento de moralização e de civilização do povo e da regeneração da nação,” (SOUZA, 2009, p. 262) tendo esse “ideal cívico-patriótico” perdurado durante boa parte do século XX e mobilizado “diversos grupos sociais e educacionais de diferentes tendências e perspectivas.” (SOUZA, 2009, p. 263). A garantia do ensino obrigatório e gratuito à infância seria condição essencial para a efetivação dos ideais republicanos e através da reforma educacional, seria possível reformar a sociedade. Mas, se por um lado, a instituição da educação popular, significou maior acesso das camadas populares à educação escolarizada, por outro, interveio de modo a civilizar e moralizar a população.

Apesar de algumas discussões apontarem para a necessidade de ampliação da educação a todos os níveis de ensino, foi na educação primária³⁰, de caráter integral, que os

²⁸ Os debates travados pela igreja católica giravam em torno da defesa de uma educação que atendesse aos preceitos religiosos, principalmente através da manutenção do ensino religioso nos currículos escolares e pela manutenção das escolas particulares, em sua maioria, pertencentes à igreja católica. Somente na década de 1950-1960 alguns setores da igreja se envolveriam com a política de educação de jovens e adultos e as discussões em torno da cultura e educação popular. In: Maria Helena Simões Paes, 1992; Marly Rodrigues, 1992.

²⁹ O livro História da Educação, de Cynthia Greive Veiga, traz uma reflexão geral sobre a institucionalização do ensino público no Brasil, desde meados do século XVIII até a década de 1970.

³⁰ Durante quase todo o século XX, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino estava restrita ao nível primário. Rosa Fátima de Souza (2008) aponta que houve um aumento significativo de alunos matriculados no ensino secundário na década de 1960, caracterizando-se assim, o início do processo de democratização da escola secundária no país. No entanto, isso não significou que houve extensão desse nível de ensino à todos ou a grande

maiores esforços foram centralizados até meados do século XX, tendo os grupos escolares³¹ como modelos de disseminação da moderna educação.³²

Nessa nova organização pedagógica, os uniformes também se constituíram como elementos importantes. Se durante o século XIX, não havia ainda uma prescrição de uniformes padronizados para os alunos das escolas públicas, com o advento da República e a expansão do ensino, eles começam a ser adotados. O apoio discursivo aqui pode ser encontrado em fundamentos externos ao contexto brasileiro. Conforme aponta a autora argentina Inês Dussel (2005), foi a ideia de que através dos uniformes se poderia evitar o contraste entre ricos e pobres, tão caros à ideia de democratização do ensino, que lhe deu força. Ao se constituírem como símbolos de padronização, os uniformes foram considerados um elemento fundamental para a construção de um sistema de educação que postulava uma educação igual para todos, ainda que em contextos distintos.

Em nome da democratização do ensino foram criadas, no Brasil, várias estratégias e políticas públicas com o objetivo de fazer com que os alunos permanecessem na escola, a exemplo das Caixas Escolares, das Fundações Educacionais, da Seção de Orientação e Assistência Escolar, que se caracterizavam como instituições de auxílio, destinadas, entre outros benefícios, a compra de vestuário e calçados para os alunos que não tivessem condições de adquiri-los.

O Relatório da Conferência Interestadual de Ensino Primário, de 1922, ao se referir a obrigatoriedade de ensino como essencial, afirmava que “a obrigatoriedade da frequência exige um serviço de assistência aos alumnos indigentes, aos quais tem de ser fornecidos livros e material escolar como em muitos casos até vestidos e alimentação”. (apud HOLLER,

maioria da população, pois em 1958 apenas 10% do contingente populacional frequentava o ensino secundário e “no início da década de 1960, cerca de metade dos estabelecimentos de ensino secundário existentes no país pertenciam à iniciativa privada e tanto as escolas públicas com as particulares encontravam-se localizadas, em sua maioria, nas capitais dos estados e nos grandes centros urbanos.” (SOUZA, 2008, pp. 145-146). Somente com a Constituição de 1988, essa situação será alterada, passando a constituir-se dever do Estado a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988). A emenda Constitucional n. 59 de 2009, trará em seu texto, nova redação, definindo “a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

³¹ Os grupos escolares, surgidos na Europa e Estados Unidos, foram implantados no Brasil, primeiramente no Estado de São Paulo, em 1893, pela Reforma Caetano de Campos e posteriormente disseminados para os demais estados brasileiros. Símbolos de uma nova concepção de educação, os grupos escolares inauguraram uma nova cultura pedagógica e marcaram de forma significativa a paisagem urbana, principalmente nos grandes centros, como aponta Cinthia Greive Veiga (2007), pois nas áreas rurais, predominavam basicamente, as escolas isoladas. Essa denominação foi extinta somente em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que introduziu a obrigatoriedade da escolaridade básica de oito anos. No entanto, eles permanecem na memória de várias gerações como aponta Rosa Fátima de Souza (2009).

³² Rosa Fátima de Souza (2009) aponta três aspectos de longa duração nessa nova organização pedagógica da escola primária, a saber: a ordenação do tempo, do espaço e do currículo escolares.

2009, p. 56). Em 1960, essa preocupação ainda estava presente. As *Emendas a 1ª Convenção em defesa da escola pública ao projeto de Diretrizes e Bases*, publicada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos daquele ano, irá indicar que o direito a educação deverá ser assegurado, pela gratuidade escolar, entre outros benefícios, “pela assistência aos alunos que dela necessitarem, sob forma de fornecimento gratuito, ou a preço reduzido, de material escolar, vestuário, alimentação e serviços médicos e dentários.” (REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1960, p. 88). Portanto, podemos perceber que o auxílio para manutenção dos alunos na escola foi uma preocupação recorrente durante grande parte do século XX e o vestuário figurava como um dos itens importantes.

No entanto, os recursos destinados à assistência aos alunos quase sempre se apresentavam insuficientes para auxiliar a todos. Desse modo, podemos questionar se os uniformes se constituíram em símbolo de inclusão, ou se, pelo contrário, representaram um empecilho para a permanência dos mais pobres na escola. Visto que, em muitos momentos, foi exigido aos alunos, que se vestissem adequadamente para frequentá-la.³³

Em Santa Catarina a preocupação com a vestimenta dos alunos já aparecia expressa no Regulamento Geral da Instrução Pública de 1908 (Decreto n. 348), que previa auxílio para aquisição de “vestuário e calçados simples, adequados ao sexo e ao clima”, aos menores, que por carência absoluta de meios não pudessem adquiri-lo. Nas fontes pesquisadas identificamos que em 1938³⁴, o governo de Santa Catarina tornou obrigatório o uso de uniformes, através do Decreto-Lei n. 88, mas sem determinar o modelo, indicando apenas que sua aprovação ficasse a cargo do Departamento de Educação. Somente em 1946 o governo apresentou um plano detalhado de uniformes, tanto para os professores quanto para os alunos, através dos Regulamentos para os Estabelecimentos de Ensino Primário (Decreto n. 3.735) e Ensino Normal (Decreto n. 3.674) do Estado de Santa Catarina.³⁵

Para os alunos do ensino primário, o Decreto determinava que fosse adotado o seguinte modelo de uniforme: para os meninos: blusa branca, tipo esporte, manga comprida com punho virado, bolsinho no lado esquerdo, com as iniciais do educandário;³⁶ calça azul

³³ O Regimento Interno dos grupos escolares de SC, em 1911, determinava como deveres dos alunos: “trajar-se asseadamente e calçar-se em dias determinados pelo diretor” (p. 14). Em 1914, o Regimento indicava que as crianças tinham como dever “freqüentar as aulas com assiduidade, trajando asseadamente, embora descalço” e “comparecer calçadas nos dias de festas realizadas no estabelecimento (...)” (p. 54).

³⁴ Nesse período vigorava o Estado Novo e em Santa Catarina houve forte intervenção do Estado visando nacionalizar a população catarinense, composta em algumas regiões, basicamente por imigrantes europeus. Essa questão é indicada aqui como nota de rodapé, mas será retomada mais adiante.

³⁵ Os uniformes prescritos para os alunos do ensino normal serão discutidos no item 1.3 deste capítulo.

³⁶ Para as escolas isoladas estaduais as iniciais seriam E.E.; para as escolas isoladas municipais E.M.; para as escolas isoladas particulares E.P.; para os grupos escolares, o nome do patrono; para os cursos primários complementares, as iniciais seriam C.C.

marinho – cinto da mesma fazenda, na cor branca, com fivela de metal, boné branco, tipo bibi. Para as meninas o uniforme deveria ser constituído por: blusa branca, tipo esporte, manga curta com punho virado, bolsinho no lado esquerdo, com as iniciais do educandário, saia azul marinho, pregueada – cinto da mesma fazenda, na cor branca, com fivela de metal, conforme modelos abaixo.

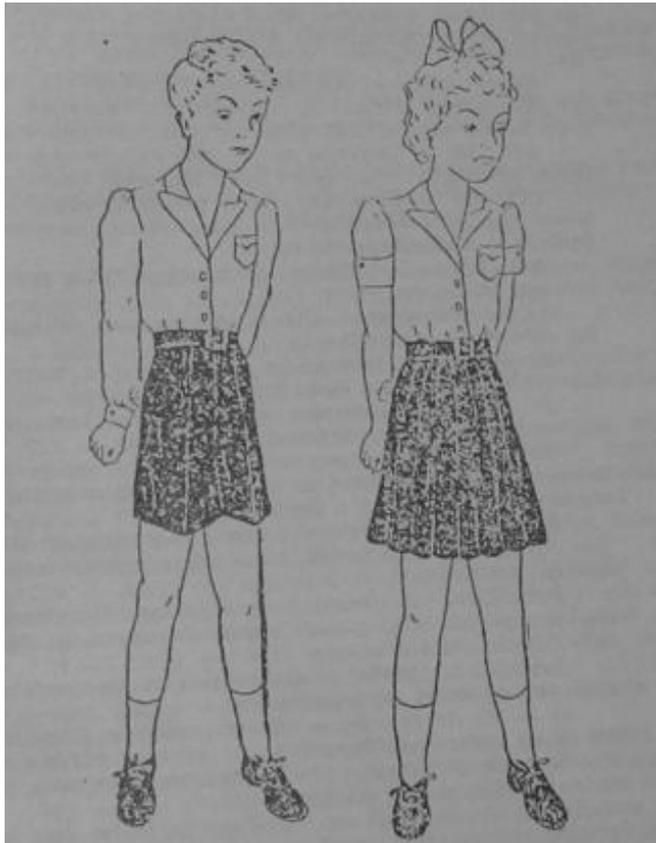


Figura 1: Modelo de uniforme de uso diário para o sexo masculino e feminino.

Fonte: Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário no Estado de Santa Catarina (Decreto n. 3.735 de 17 de dezembro de 1946)

Para as aulas de educação física, o uniforme deveria seguir as seguintes especificações: para os meninos: camisa de meia sem manga, cor branca, calção azul marinho com elástico na cintura e sapatos de tênis brancos e; para as meninas: blusa branca, tipo esporte, manga curta com punho virado, bolsinho no lado esquerdo; bombacha preta com elástico na cintura e sapatos de tênis brancos, conforme os modelos a seguir. Permitia-se ainda que fossem aproveitadas algumas peças do uniforme diário para as atividades de educação física: a calça azul marinho para os meninos e a blusa branca para as meninas. E para os dias frios, além da camisa de meia, os alunos poderiam usar a blusa do uniforme diário escolar.

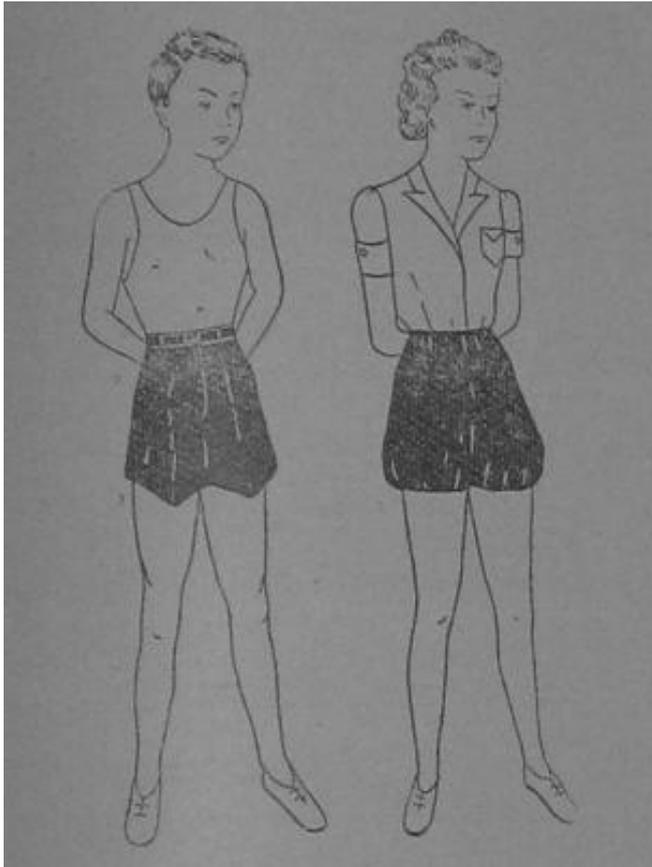


Figura 2: Modelo de uniforme de educação física para o sexo masculino e feminino.

Fonte: Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário no Estado de Santa Catarina (Decreto n. 3.735 de 17 de dezembro de 1946)

Tais modelos deveriam ser adotados pelas escolas estaduais e municipais. Quanto aos estabelecimentos de ensino particulares, poderiam seguir este ou outros modelos, desde que fossem observadas as disposições do Decreto-Lei n. 88, de 31 de março de 1938.³⁷ A escola profissional não está incluída nessa normativa, mas como veremos adiante, ela também adotaria um modelo de uniforme muito próximo ao prescrito para as demais escolas do estado.

Apesar dessa prescrição detalhada dos modelos de uniformes ser identificada somente na legislação estadual, de 1946, na década de 1920, os alunos das escolas públicas de Santa Catarina já utilizavam um modelo de uniforme muito próximo ao prescrito quase trinta anos depois, conforme observado na pesquisa de mestrado de Solange Aparecida de Oliveira Hoeller, sobre a escolarização da infância catarinense no período de 1910 a 1935, defendida em 2009.

³⁷ O Art. 7º do Decreto-Lei n. 88, em seu item 8º determinava que os estabelecimentos particulares de ensino adotassem uniformes escolares, desde que fossem mantidos mais de um curso, e submetê-los, previamente, à aprovação do Departamento de Educação, que poderia determinar as modificações que julgasse necessárias.

No entanto, uma característica marcante pode ser observada entre as vestimentas utilizadas pelos alunos que frequentavam os grupos escolares e os das escolas isoladas³⁸. As fotografias apresentadas na referida pesquisa³⁹, demonstram que enquanto as crianças dos grupos escolares, em sua maioria, faziam uso de uniforme, as crianças das escolas isoladas utilizavam roupas de diferentes modelos e cores e, a maioria dos alunos não fazia uso de calçados como podemos perceber nas imagens a seguir.



Figura 3: Alunos de uma escola isolada catarinense da década de 1920.
Fonte: Dissertação de Solange Aparecida de Oliveira Hoeller, 2009.

³⁸ Coexistia em SC, juntamente com os grupos escolares, outras modalidades de escolas destinadas à escolarização da infância. No Regulamento da Instrução Pública do Estado de SC de 1914, as escolas primárias recebiam as seguintes denominações: “Grupo Escolar; Escola Preliminar (escolas isoladas regidas por normalistas); Escola Intermediária (escolas isoladas regidas por professores vitalícios ou efetivos, não normalistas); e Escola Provisória (escolas isoladas regidas por professores nomeados); Escolas Particulares, subvencionadas ou não pelo Estado.” (HOELLER, 2009, p. 29).

³⁹ Aqui são apresentadas apenas algumas fotografias que compõem a pesquisa de Hoeller, no entanto, várias outras são apresentadas na referida pesquisa, as quais apresentam as mesmas características aqui apontadas. Diferenças entre os uniformes escolares utilizados pelos alunos de grupos escolares e escolas isoladas também podem ser identificados no livro de Rosa Fátima de Souza, “Alicerces da Pátria”, op. cit. 2009.



Figura 4: Alunos de um grupo escolar catarinense da década de 1920.
Fonte: Dissertação de Solange Aparecida de Oliveira Hoeller, 2009.

Tais características denunciam as enormes diferenças existentes entre os dois modelos de escola. Enquanto os grupos escolares agregavam “o que, em termos de ensino, havia de melhor à época” (GASPAR DA SILVA, 2006, p. 181), (edifícios construídos especialmente para esse fim, em locais de grande visibilidade, com mobiliário adequado aos preceitos higiênicos e com os melhores recursos didático-pedagógicos, além de disporem de professores considerados os mais “eficientes”), as escolas isoladas apresentavam uma realidade não muito raro oposta (casas de madeira, com bancos pouco ou nada adaptados, um só professor lecionando a um grupo de alunos com níveis de ensino diferenciados, além de conteúdos distintos dos adotados pelos grupos escolares).

Os grupos escolares fizeram parte do projeto republicano de “reinvenção das cidades” como aponta Vera Lucia Gaspar da Silva (2006), que procurava adequar a população aos padrões de urbanidade e modernidade. Nesse projeto, os uniformes escolares constituíram-se como um elemento importante, pois a visibilidade pretendida pelos grupos escolares, também perpassava pelas vestimentas utilizadas pelos alunos e nesse caso, a adoção de um modelo único representava, além de um aspecto de ordenamento e disciplina, o pressuposto aparente de igualdade de condições. Eles se prestavam assim, a padronizar os alunos, mascarando as condições sociais, através de um modelo único de roupa, o uniforme.

Mas, se as diferenças eram mais marcantes entre os grupos escolares e escolas isoladas, também no meio urbano, muitas crianças ficaram excluídas do processo de

escolarização. É o que um olhar mais atento sobre as imagens apresentadas no trabalho de Solange Aparecida Hoeller (2009) aponta. Na figura 5, percebe-se que nem todas as crianças utilizam uniformes e as que estão uniformizadas recebem destaque no cerimonial. Um olhar desatento sobre a figura 6 parecerá que todas as alunas estão uniformizadas, mas a observação dos detalhes nos calçados mostrará que algumas fazem uso dele, enquanto outras não, a despeito da prescrição já apresentada, de que todos deveriam se apresentar às aulas, calçados.



Figura 5: Encerramento do ano letivo do Grupo Escolar Paulo Zimmermann de Rio do Sul. 1937.

Fonte: Dissertação de Solange Aparecida de Oliveira Hoeller, 2009.

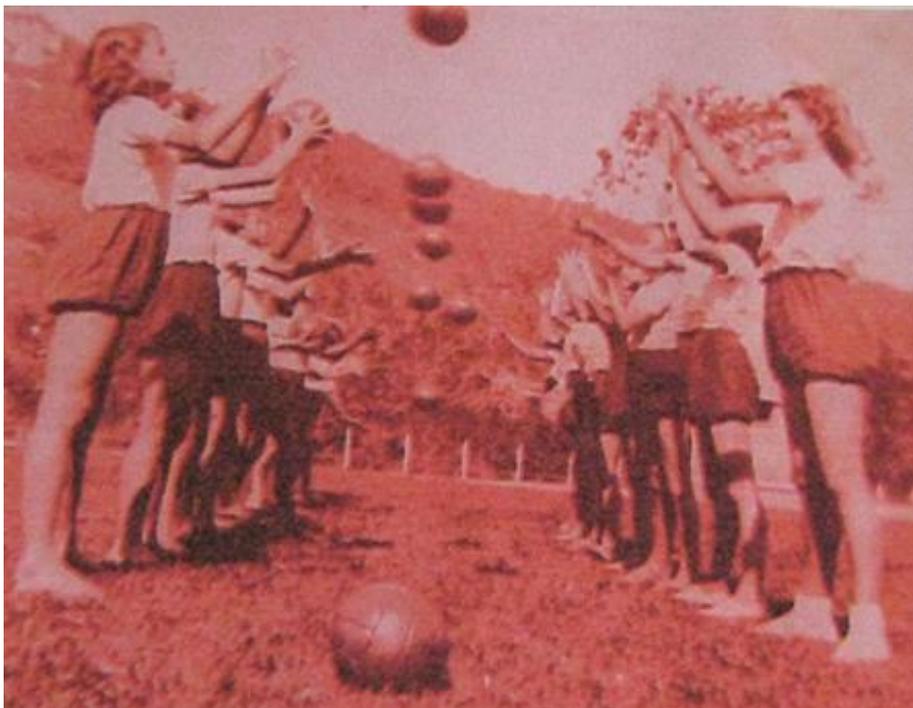


Figura 6: Turma feminina de um grupo escolar catarinense da década de 1920.

Fonte: Dissertação de Solange Aparecida de Oliveira Hoeller, 2009.

Essas diferenças indicam condições materiais diferenciadas das crianças que frequentavam tanto os grupos escolares quanto as escolas isoladas ou as demais instituições educativas existentes no Estado, tais como a Escola de Aprendizes Artífices e Abrigo de Menores. Elas assinalam, ainda, que a igualdade proposta pelo uniforme é apenas abstrata, pois os marcadores sociais não desaparecem com seu uso, visto que as diferenças permanecem presentes nos detalhes: na linguagem, no consumo, nas disposições culturais e estéticas. Por isso, os uniformes escolares, como aponta Inês Dussel (2005), mesmo sendo uma medida com proposta igualadora, também provocam exclusões e impõem hierarquias e desigualdades: de gênero, sociais, raciais e culturais.

A pesquisa de Katiene Nogueira da Silva (2006), que se refere ao período de expansão da escola pública paulista (1950-1970),⁴⁰ aponta que houve também naquele período, no Estado de São Paulo, uma tentativa de padronizar os alunos que adentravam a escola através da adoção de uniformes escolares e impedir, assim, que a miséria se tornasse evidente. No entanto, a exemplo de tantas outras, a escola pública paulista não atingiu seu intento. Ao contrário, acabou excluindo muitos, pois só poderia manter-se na escola quem atendesse às suas exigências materiais, tanto em relação aos uniformes, quanto aos materiais escolares e ao transporte. Estamos aqui diante de um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que se pretendia a expansão da escola pública, exigia-se que os alunos tivessem certa condição financeira para frequentá-la. Além disso, “vestir os uniformes escolares constituía uma regra imposta por normas regimentais e fazia parte da disciplina escolar, não vesti-los caracterizava uma transgressão passível de punição.” (SILVA, 2006, p. 191).

No entanto, apesar das dificuldades encontradas para adoção dos uniformes escolares para todos os alunos, tanto por parte do Estado quanto por parte das famílias, por representarem um custo elevado, principalmente os calçados, artigos pouco utilizados pela maioria da população, no início do século XX, parece que esse traje desempenhava uma função niveladora importante. Através dele, criava-se uma ideia de padronização e

⁴⁰ Segundo Rosa Fátima de Souza (2009), com o fim do Estado Novo, as discussões em torno da democratização do ensino voltam a tomar a cena pública envolvendo educadores, intelectuais e políticos nas disputas em torno de um projeto educacional para a sociedade brasileira. Várias questões são colocadas em pauta: a extensão do ensino primário, a qualidade do ensino, sua seletividade e insuficiência das escolas, a relação entre curso primário e a continuidade dos estudos e sua relação com a vida ocupacional. Segundo a referida autora, Anísio Teixeira, ao lançar o livro “Educação não é Privilegio” irá fazer uma denúncia contra o sistema educacional brasileiro, que, em sua opinião, classificava e selecionava os alunos. Irá apontar ainda o grande número de analfabetos existentes no país ainda em meados do século XX. Em 1950 a estimativa era de que apenas 38% da população era alfabetizada, considerados assim, vexatórios os índices de conclusão do ensino primário. Anísio Teixeira defendia assim, uma escola básica, pública e gratuita.

democratização do ensino, mesmo que apenas em aparência, além de se dar visibilidade pública a uma, cada vez mais importante instituição social – a escola.

1.3 O(A) PROFESSOR(A) COMO EXEMPLO DO BEM VESTIR

*“Vestida de azul e branco
trazendo um sorriso franco
no rostinho encantador [...]”*
(“Normalista” de
Benedito Lacerda e David Nasser)

Como já apontado anteriormente, o desejo de transformação social difundido no Brasil durante as primeiras décadas do século XX, com a disseminação das ideias de transformação social, que ocorreria através da modernização científica e técnica das atividades econômicas, políticas e socioculturais, segundo Ione Celeste de Souza (2001), tinha na escola um importante *locus* de intervenções, por se tratar de um espaço de formação das futuras gerações.

Além da escola elementar, o ensino normal sofreu grandes intervenções, “sob a idéia de que formando-se mestras(es) de acordo com as novas demandas, formar-se-iam os germes e as(os) disseminadoras(es) dos novos comportamentos e práticas sociais” (SOUZA, 2001, p. 79).

Cabe destacar que as escolas normais destinadas à formação de docentes para atuar no ensino primário, apesar de terem sido criadas no Brasil, no início do século XVIII, somente “lograram algum êxito a partir de 1870, quando se consolidaram as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino.” (TANURI, 2000, p. 64). Desse modo, pode-se dizer que foi no contexto do ideário de popularização do ensino que as escolas normais passaram a ter maior êxito e foi nas primeiras décadas do século XX, que elas atingiram maior desenvolvimento.

Outro fator importante a destacar é o fato de que a docência, para atuar na escolarização das crianças, foi se tornando, como destaca Vera Lucia Gaspar da Silva (2002) um espaço predominantemente feminino, tanto no Brasil quanto em outros países da América e da Europa. Esta característica demarca algumas especificidades que se esperava das professoras para o exercício da profissão, exigidas desde sua formação. Além de capacidade

intelectual, ou técnico-científica, exigia-se da professora/normalista, virtudes morais e religiosas,⁴¹ que deveriam ser incorporadas desde sua formação, enquanto alunas das escolas normais para que, posteriormente, fossem incutidas em seus alunos. Essas virtudes se manifestavam no modo como deveriam se comportar e na forma mais adequada de se vestir e estavam inscritas na nova ordem social pretendida pela república.

Maria Teresa Santos Cunha (2007), ao analisar as escritas ordinárias⁴² de professoras, da segunda metade do século XX,⁴³ identifica a articulação existente entre ensino e religião e a difusão, pela escola, de valores morais, patrióticos e de sociabilidade, dos quais, as professoras foram grandes disseminadoras. Segundo a autora, a representação que recaía sobre a professora era a de que estava imbuída de um dom divino para ensinar, além de ser caracterizada como disseminadora de “boas maneiras, códigos de civilidade/urbanidade que podem ser lidos como veículos para a consolidação de códigos sociais, morais, que se vinculam aos princípios da boa educação e dos bons modos” (CUNHA, 2007, p. 97).

Feitas tais observações, indica-se que, nessa parte do texto será abordada basicamente a postura esperada da professora como exemplo para os alunos, visto que elas tiveram maior representatividade na escolarização da infância.⁴⁴ Para tanto, utilizou-se alguns estudos que se referem a formação da normalista.

Um deles é o trabalho de Ione Celeste de Souza (2001), que analisou a formação das normalistas em Feira de Santana, na Bahia, nas décadas de 1920 a 1940. A referida autora destaca que as alunas deveriam se distinguir “por um comportamento especial, diferente, a começar pelo uniforme completo, obrigatório [...]” (SOUZA, 2001, p. 84), sem o qual não poderiam frequentar as aulas. Outro aspecto exigido era o cuidado diário das normalistas com a higiene, com o modo de passar, de dobrar, de guardar as roupas e com a apresentação impecável. Valores e práticas inculcados a todo momento e em todas as atividades e

⁴¹ Segundo Ione Celeste de Souza (2001) as questões morais e religiosas eram tão ou mais importantes do que a capacidade técnico-científica para o desempenho da função. As virtudes morais exigidas da professora podem ser lidas a partir da ambiguidade presente na representação social da mulher e sua inserção no magistério. O magistério era uma atividade pública que parecia incompatível com o ideal de mulher do período inicial do século XX, cujo reino era o lar, o privado, o íntimo. Mas como elas ocupavam, cada vez mais, o espaço do magistério, fazia-se necessário, garantir a “pureza de seu caráter”, e para tanto era precisavam ser resguardadas e vigiadas.

⁴² “Escritas ordinárias [...] são aquelas realizadas pelas pessoas comuns e que se opõe aos escritos privilegiados, elaborados com vontade específica de ‘fazer uma obra’ para ser impressa” (FABRE, 1993 apud CUNHA, 2007, P. 81).

⁴³ Maria Teresa Santos Cunha tem dedicado grande atenção às pesquisas sobre escritas ordinárias de professoras e normalistas e, produzidos diversos textos sobre o tema. A esse respeito ver: “Diários íntimos: memórias de professoras normalistas”; “Copiar para homenagear, guardar para lembrar: cultura escola em álbuns de poesias e recordações”; “No tom e no tema: escritas ordinárias na perspectiva da cultura escolar (segunda metade do século XX)”.

⁴⁴ Mesmo tendo a presença de professores na área do magistério e indicação do modo adequado de se vestir também para os homens, foi sobre as mulheres que essa imposição se apresentou mais marcante.

solenidades, sob vigilância constante para assegurar que eles fossem rigorosamente praticados. Essa vigilância sobre os hábitos das normalistas começava, segundo a autora, já no ingresso na escola normal e se estendiam à carreira do magistério. A imposição dessas normas foi modelando um novo modo de ser das normalistas. Foi criando um novo *habitus* que seria disseminado entre seus alunos quando se tornassem professoras. Mais ainda, tornar-se-iam presença constante em suas vidas.

A preocupação com a exibição de luxo e excessos pelas alunas normalistas, segundo a referida autora, tornou-se também um ponto central de intervenção das escolas. O diretor da escola de Feira de Santana, por exemplo, no relatório de 1928, apontava que o uniforme a ser adotado, deveria estabelecer igualdade de condições entre os alunos e evitar a exibição de luxos, “tão nocivo a homogeneidade e espírito escolares.” (SOUZA, 2001, p. 84). Em Feira de Santana o primeiro uniforme adotado era de cor cáqui: saia reta com prega-macho na frente, blusa de manga longa com gravatinha e boina vermelha. A segunda farda era composta de saia azul pregueada, blusa de manga longa branca, gravata e sapatos pretos e rendeu às normalistas a alcunha de garotas tricolores. Os rapazes usavam uma farda cáqui, ao estilo militar.

Se por um lado, as exigências pareciam rigorosas quanto aos cuidados com as vestimentas, por outro, elas eram incorporadas pelas alunas também como uma distinção, pelo orgulho de pertencerem à Escola Normal, como aponta Ione Celeste de Souza (2001). A visibilidade das normalistas como um grupo distinto era exaltada pelos jornais de Feira de Santana, que as caracterizava como “deusas fardadas”, alegres e sorridentes. Exemplo de boa conduta, às normalistas era atribuída a missão de disseminadoras de uma nova ordem social.

A pesquisa de Gladys Mary Ghizoni Teive (2008), sobre a Escola Normal Catarinense também apresenta alguns elementos para se compreender a adoção do uniforme nas escolas normais. Aqui, como em outros estados brasileiros⁴⁵, o uniforme usado pelas normalistas da Escola Normal Catarinense na década de 1920 era composto também por saia azul marinho e blusa branca⁴⁶ e, a partir de 1919, a adoção do uniforme pelas normalistas “passou a tingir de azul e branco as ruas, praças e bondes da cidade de Florianópolis” (TEIVE, 2008, p. 182), caracterizando-se em uma estratégia de distinção desta instituição.

⁴⁵ Exemplos das escolas normais em São Paulo e Rio de Janeiro são abordados nas obras de CHAVES, Iduina Mont’Alverne. Vestida de azul e branco como manda a tradição: cultura e ritualização na escola. Rio de Janeiro: Quartet, 2000 e LONZA, Fúrio. História dos uniformes escolares no Brasil. Ministério da Cultura e Rhodia, 2005.

⁴⁶ Na Escola Normal Catarinense, o uniforme completo, adotado na década de 1920 era composto por: saia azul marinho, blusa branca para uso diário (o de gala era de palha de sede), “cabeção” com uma divisa bordada para cada série. (TEIVE, 2008).

Segundo a referida autora, além de servir como estratégia de distinção, a utilização do uniforme nos espaços públicos possibilitava que as transgressões fossem identificadas rapidamente. Nesse sentido, o controle do comportamento das normalistas era intensificado com a adoção do uniforme escolar. A fim de identificar as infrações praticadas pelas alunas, era comum funcionários da Escola Normal Catarinense serem vistos perambulando pelas ruas da cidade, com o intuito de vigiar e fiscalizar a conduta das alunas e colocá-las na “linha”. Para garantir que as normas fossem respeitadas, o regulamento de 1924 desta escola previa, quando uniformizadas, mesmo fora da escola, ao apresentarem ‘mau comportamento’, as alunas estariam sujeitas a sanções, que poderiam ir desde advertência, repreensão, detenção na secretaria até o término do expediente à suspensão, que poderia variar de três dias a um mês e, em casos mais graves, poderia chegar à expulsão.

Desse modo, o uniforme servia como um freio para as transgressões e moldava o *habitus* da professora, para que estivesse de acordo com o papel que deveria desempenhar como representante do Estado ou animadora de um determinado projeto educativo no caso das escolas particulares. “[...] o uniforme escolar constituía-se num dos pontos importantes na produção e reprodução do novo “*habitus* pedagógico”, contribuindo para aumentar o controle sobre o comportamento dos/as futuros/as professores/as, para sedimentar o novo modo de se comportar” (TEIVE, 2008, p. 183), o qual estava relacionado à pureza, a docilidade e ao recato. Isto exemplifica o quanto ou como o uniforme pode exercer controle efetivo sobre o corpo, tanto dos alunos, quanto dos professores.

Inês Dussel (2007) destaca, ainda, que a vestimenta transforma os corpos em signos legíveis e permite que se reconheçam padrões de docilidade, de transgressões e posicionamentos sociais. “... *la vestimenta marca el cuerpo del sujeto tan profundamente como una incisión quirúrgica, ligando a los individuos a sistemas de significado en los que se constituyen en signos a ser leídos por otros y por ellos mismos*”. (DUSSEL, 2007, p. 136).

Em 1946, o governo do Estado de SC estabeleceu, pelo Decreto n. 3.674, já anteriormente referenciado, os modelos detalhados⁴⁷ dos uniformes a serem adotados pelos alunos dos Estabelecimentos de Ensino Normal e pelos professores dos Estabelecimentos de Ensino Primário do Estado.

Para os alunos do ensino normal, o uniforme diário para a secção masculina deveria seguir o seguinte modelo: brim, tipo “Cavador”, claro, com guarnições verde oliva,

⁴⁷ Não identificamos em anos anteriores, detalhamento dos modelos que deveriam ser adotados pelas escolas do Estado de SC. É provável que essa prescrição estivesse estabelecida em Regimentos Internos. Mas é interessante notar que em 1946, ela aparecerá no Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado.

obedecendo as seguintes particularidades: a) calça comprida, de largura média e de bainha virada, com uma lista longitudinal de brim verde oliva, na parte lateral externa de cada perna; b) túnica de tipo militar, com platinas, três botões na frente e dois na parte lateral inferior de cada manga e pouco abaixo do friso transversal, quatro bolsos externos pregueados longitudinalmente ao centro, com portinhola de abotoar cortada em duas curvas regulares; c) platinas de cor verde oliva; d) gravata de cor preta; e) botões amarelos; f) galões de brim “cavador”, claro, sobre as platinas, em número correspondente ao do ano da escola normal. (No curso normal regional, galões de cor verde oliva, em número correspondente ao do ano do curso, sobre a manga da túnica, lado direito). O uniforme de gala era constituído por: terno de casemira azul marinho; paletó tipo jaquetão, botões dourados, gravata preta (comprida) e colarinho branco; sapatos pretos e polainas brancas. O uniforme de educação física seguia o mesmo modelo adotado para as escolas primárias.

Para a secção feminina o uniforme diário deveria ser constituído por: a) saia azul marinho (de algodão), pano da frente e costas com uma prega macho, ladeada por duas simples, pespontadas até a altura dos quadris, cós alto, fazendo cinto. b) blusa branca, tipo esporte, com três botões brancos perfurados. No bolso à esquerda, bordado em azul marinho as iniciais I.E ou E.N. ou C.N.R., conforme a categoria do estabelecimento. Para o uniforme de gala, as alunas deveriam usar: a) saia de lã (mesmo modelo do uniforme diário); b) blusa branca, cintada, fechada por quatro botões dourados, dos quais um no cinto, gola esporte, dois bolsos com prega macho e botões dourados, passadeiras presas por botões dourados, costas com pala em V, mangas curtas, na esquerda o distintivo I.E. ou E.N. ou C.N.R., conforme a categoria do estabelecimento; c) casaco azul marinho (fazenda da saia do uniforme de gala), tipo alfaiate, ligeiramente cintado, com bolsos aplicados e botões dourados. Este último, facultativo para uso individual. O uniforme de educação física era do mesmo modelo adotado para as escolas primárias. Abaixo, o modelo do uniforme para a secção feminina.

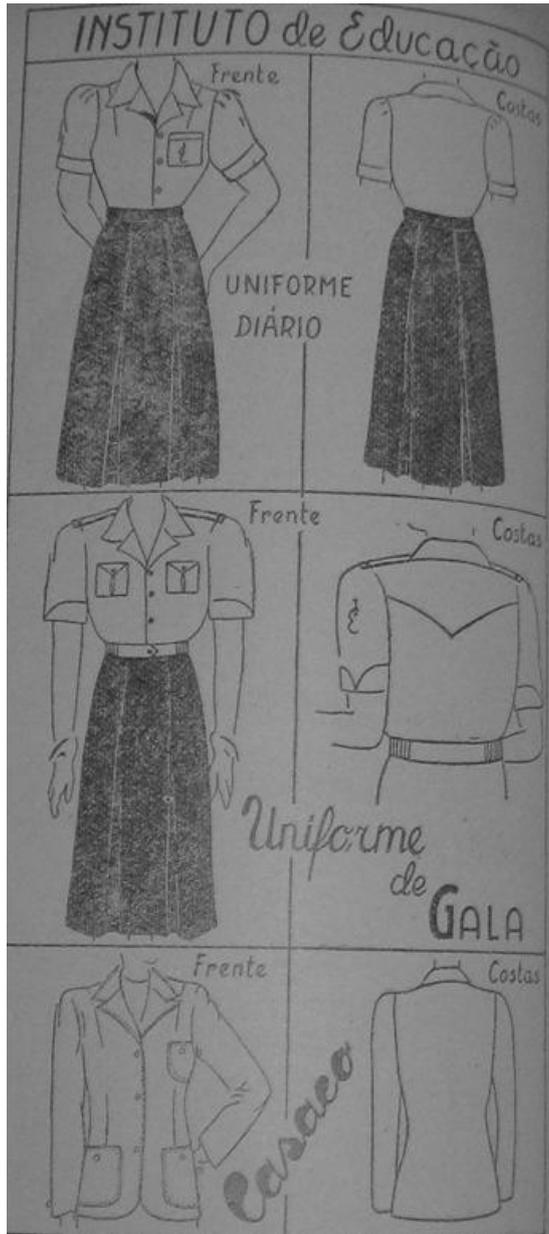


Figura 7: Modelos de uniformes de uso diário e de Gala para as Escolas Normais, seção feminina.
 Fonte: Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Normal no Estado de Santa Catarina (Decreto n.3.735 de 17 de dezembro de 1946).

Note-se que o destaque maior é para os uniformes das alunas, ao apresentarem, além da descrição minuciosa, o desenho do modelo, evitando, assim, que elas se desviassem do prescrito, enquanto para os rapazes, apenas a descrição parecia ser suficiente. Os modelos para os rapazes pareciam-se, em muito, com o fardamento militar, enquanto os das moças se distinguiam pela decência e o pudor. O comprimento das saias e as camisas fechadas quase até o pescoço apontam para os contornos morais que desenhavam os uniformes femininos.

No entanto, tanto para os rapazes quanto para as moças, os detalhes apresentados para cada modelo, com as diferenciações para cada ocasião (diário, gala, educação física) e a identificação para cada categoria de estabelecimento, indicam que o uniforme desempenhava uma visibilidade e enaltecimento indispensável à legitimação dessas instituições de ensino.

Para garantir que a professora servisse de exemplo para os alunos, foi também determinado através do Decreto n.3.735 de 17 de dezembro de 1946, o uniforme para os professores dos Estabelecimentos de Ensino Primário do Estado de Santa Catarina. As prescrições incluíam modelo de uniforme diário; de uso interno (fazenda branca), e para festas e formaturas. Para uso diário deveria ser adotado o modelo conforme apresentado na imagem abaixo.

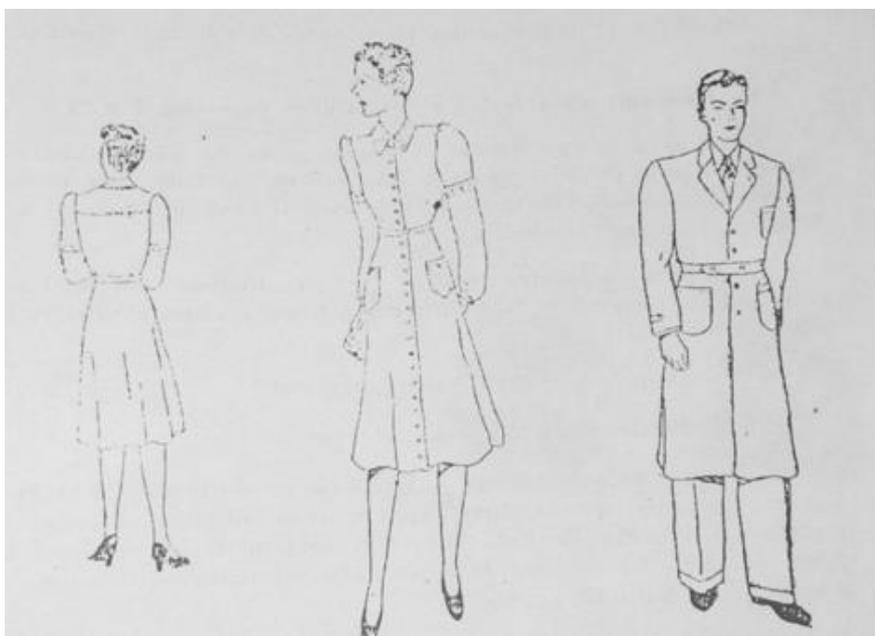


Figura 8: Modelo de uniforme de uso diário para professores e professoras.

Fonte: Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário no Estado de Santa Catarina (Decreto n.3.735 de 17 de dezembro de 1946)

Para as festas e formaturas, os professores deveriam usar: terno de casimira azul marinho – paletó tipo jaquetão; gravata preta e colarinho branco. Para as professoras o uniforme deveria ser constituído de costume de sede azul marinho – safa e casaquinho desta fazenda; blusa branca tipo esporte. Os uniformes deveriam ainda apresentar o distintivo com as iniciais do educandário.

Os uniformes para os professores de educação física⁴⁸ seguiam modelos diferentes, divididos em: para festas e formaturas e para uso diário. Para as festas e formaturas, deveriam

⁴⁸ O modelo de uniformes dos professores de educação física era o mesmo, tanto para os professores do Ensino Primário quanto para os professores do Ensino Normal.

obedecer ao modelo que segue. Para as professoras: camisa olímpica, cor branca, com emblema no meio do peito; saia branca, aberta no lado, com cinco botões na parte superior e corte de acordo com o modelo; soquetes e sapatos brancos tipo basquetebol. Para os professores, camisa olímpica, cor azul marinho, com emblema no meio do peito; calça branca; cinto e sapatos brancos, tipo basquetebol. O emblema a ser adotado deveria ser de cor azul marinho sob fundo branco, conforme o modelo a seguir.

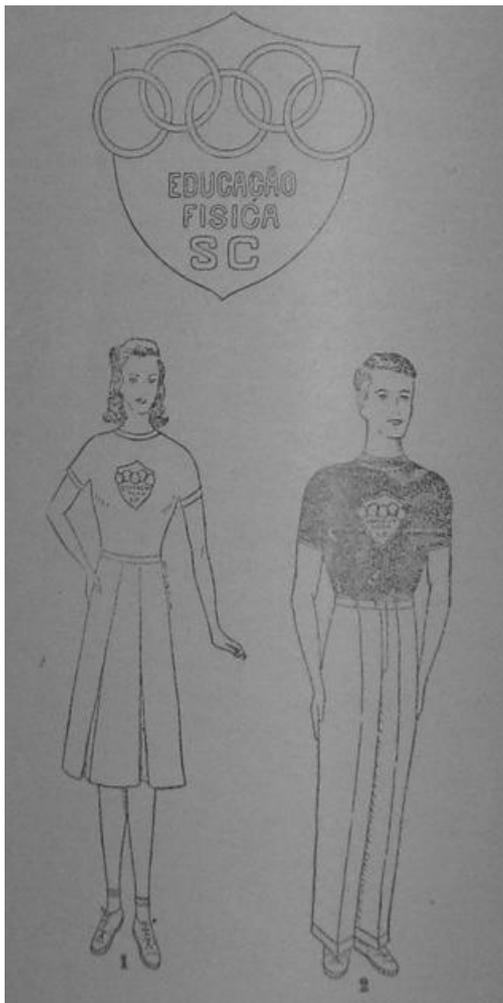


Figura 9: Modelo de uniforme de educação física para festas e formaturas e modelo de emblema.

Fonte: Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário no Estado de Santa Catarina (Decreto n.3.735 de 17 de dezembro de 1946).

Para uso diário o uniforme deveria constituir-se de: blusa de tecido branco, liso, com mangas curtas, gola virada, tipo esporte, com abertura dotada de fecho metálico e bolsinho do lado esquerdo, saia de tecido azul marinho, de feitio idêntico ao do uniforme previsto para os dias de festa, soquetes e sapatos de tênis brancos para as professoras. Para os professores,

camisa olímpica com ou sem mangas, de cor branca; calça da mesma cor e sapatos de tênis brancos. Completaria o uniforme, o apito com cordão verde-amarelo, caído no pescoço. Para as aulas de educação física, as professoras deveriam usar bombacha preta e os professores o calção ou calça de cor branca. Não foi possível identificar até quando esse modelo de uniforme foi adotado, mas sabe-se que ele permaneceu por um longo período nas escolas públicas de Santa Catarina.

É interessante apontar também que o Regulamento indicava a obrigatoriedade do uniforme para os professores de grupos escolares, enquanto para os professores de escolas reunidas, escolas isoladas e escolas supletivas, seu uso era facultativo.⁴⁹ Assim, podemos perceber que se os professores serviram de modelos para seus alunos, esses modelos estiveram muito mais relacionados à visibilidade que se queria lançar sobre os grupos escolares, que representavam as “vitrines da república”, como os definiu Vera Lucia Gaspar da Silva ou “templos de civilização” como aponta Rosa Fátima de Souza.

As prescrições associadas às formas de uso do vestuário das normalistas e as funções que deveriam desempenhar na formação de hábitos de decoro e asseio, podem ser identificadas também em décadas posteriores. É o que aponta a pesquisa de Katiene Nogueira da Silva (2008) ao analisar os manuais de didática e metodologia de ensino⁵⁰, publicados em São Paulo entre as décadas de 1950 e 1960, e pela imprensa educacional da época. Um dos exemplos de destaque encontra-se no Manual de Didática Geral de autoria de Afro do Amaral Fontoura, que aborda a questão enquanto um dos atributos fundamentais da professora e prescreve que o vestuário correto deve ser sem modas exageradas, para não desviar a atenção dos alunos. O manual recomenda que “a professora não deve ir para a aula nem vestida de ‘andar em casa’, nem como se fosse para uma festa” (SILVA, 2008, p. 03), pois deve servir de exemplo para o aluno, exemplo que deve expressar o asseio, a ordem e a boa conduta individual e social. O exemplo, nesse caso, perpassa a linguagem das roupas, da aparência, devendo o uniforme representar a mulher disciplinada. À professora cabia, além de ensinar hábitos de higiene e asseio corporal, incutir nos alunos o decoro escolar e a decência. Tais ideias eram também reforçadas através dos temas “uniformes escolares” e “vestuário” nos programas de ensino.

⁴⁹ Com exceção dos uniformes dos professores de educação física, os quais eram exigidos tanto para tanto para os professores dos estabelecimentos de ensino municipal quanto os dos particulares. O Decreto determinava que nenhum professor de educação física ministrasse aula sem estar devidamente uniformizado.

⁵⁰ Os manuais pesquisados por Katiene Nogueira da Silva foram: Didática Geral, de 1965 e Metodologia do Ensino Primário, de 1955, ambos de autoria de Afro do Amaral Fontoura; Sumário de Didática Geral, de 1964, de autoria de Luiz Alves de Mattos e Curso de Psicologia e Pedagogia: manual do professor primário, de 1962, de Teobaldo Miranda Santos.

Os discursos produzidos pelos manuais e pela imprensa educacional nos anos de 1960, em São Paulo, procuravam, segundo Katiene Nogueira da Silva (2008)⁵¹, criar a imagem de uma estudante alegre, jovem, cândida e sem mácula, imagem disseminada nas décadas anteriores. Buscava-se ainda, recriar a época feliz e sem crises dos anos de 1950, diferente do período conturbado vivido com a militância do movimento feminista, que se contrapunha ao ideal da figura feminina até então proposto. A adoção de um mesmo traje, limpo, discreto, asseado, significava uma estratégia adotada pelas escolas normais para impedir que as alunas fizessem parte de tal movimento, pelo menos na aparência.

Acrescenta-se ainda a crise vivenciada pelas escolas públicas a partir de meados do século XX, devido a crescente entrada de alunos das camadas populares nas escolas e a falta de investimentos para viabilizar tais mudanças. Essa realidade se refletiu em instalações precárias das escolas, falta de material, escassos investimentos na formação dos professores e em baixos salários, além da elevação da taxa de evasão e de repetência escolar, o que provou uma progressiva deterioração do ensino (VEIGA, 2007).

Desse modo, as mudanças que vinham se processando no país não conseguiriam manter a mesma imagem da normalista até então existente. “A saia de pregas azul-marinho deu lugar à calça ‘jeans’ desbotada, a camisa branca engomada deu lugar à camiseta e o tênis substituiu o sapato preto de couro” (SILVA, 2006, p. 142) e “a normalista de azul e branco não seria mais cantada em versos; sua voz ecoava em protestos de rua.” (VEIGA, 2007, p. 316).

1.4 UNIFORMES MILITARES: ENTRE A DISCIPLINARIZAÇÃO DOS CORPOS, A PADRONIZAÇÃO E A DISTINÇÃO

Para uma compreensão da influência militar sobre a adoção dos uniformes escolares, faz-se necessário retomar algumas questões referentes à configuração do exército, apontada por alguns autores que se dedicaram a compreender os significados dos uniformes para a organização desses grupos. Inês Dussel (2001) destaca que em meados do século XVIII, e devido a muitos fatores, tais como o avanço do capitalismo; a “revolução demográfica” e o surgimento de novas doutrinas de liberdade e de direitos, expandiu-se em diversos locais uma nova cultura do corpo, ou técnicas de poder disciplinar sobre os corpos. No contexto militar, as táticas de organização dos exércitos se modificam, no intuito de inculcar nos soldados um

⁵¹ A defesa desta ideia baseou-se no estudo de Maria José Carvalho do Nascimento, que analisou o cotidiano do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

novo senso de docilidade e flexibilidade necessário às longas horas de treino repetitivo a que eram submetidos.

Tais transformações podem ser lidas, refere a autora, como reflexos políticos sobre como governar a sociedade, pois a guerra fornecia um modelo para a educação dos cidadãos, representando, ela mesma, uma escola para as pessoas. Buscava-se afirmar a ideia de que todo cidadão era potencialmente um combatente caso o Estado precisasse ser defendido. Nesse sentido, cidadãos e soldados eram termos quase equivalentes. Essa noção se tornou mais evidente com as guerras revolucionárias e a ideia de nação armada. A relação política concorreu para disciplinar os corpos dos cidadãos e mobilizar as populações, reafirmando os vínculos que os mantinham unidos.

A reforma do exército também envolveu uma padronização do vestuário. Daniel Roche (2007) ao analisar o quadro *A batalha de Nördlinger*, do pintor flamengo Peter Meulener, de 1634, identificou que não havia uniformização dos exércitos naquele período, mas ninguém se enganava no tumulto geral apresentado pela tropa. Os homens vestiam-se com roupas do homem comum: vestes rústicas e de tons monocromáticos predominantes da sociedade civil camponesa. O soldado se vestia como podia, não como deveria, visto que a sociedade militar ainda se encontrava em um processo de instabilidade. O que os distinguiam nessas guerras eram os detalhes: as armas, os capotes, o chapéu. No entanto, “a pintura retrata um mundo profundamente uniformizado pela ação e pela função, mas sem nenhum detalhe especial de roupa”. (ROCHE, 2007, p. 227).

O uniforme militar, prossegue o autor, adquire toda sua força na sociedade igualitária do século XIX, na França. Mas “o nascimento do uniforme tem que ser entendido no contexto da aplicação lenta e difícil dos regulamentos, sempre sujeita aos imperativos materiais, na variedade dos costumes [...], no novo diálogo entre a sociedade militar e civil.” (ROCHE, 2007, p. 230).

Para o referido autor, a origem do uniforme militar, definido por ordens e decretos, é recente. Ela se deu a partir da Guerra dos Trinta Anos, que envolveu uma mobilização mais longa e maior dos homens, que precisavam se manter em permanente estado de prontidão. Nesse período, começou-se a identificar uma sistematização e adoção generalizada dos signos distintivos e do uniforme. A liberdade que reinava na roupa dos soldados deu lugar a iniciativas que os diferenciavam em relação ao lado e unidades a que pertenciam. Assim, a origem do traje militar se deu em primeiro lugar, em função da necessidade de se distinguir do inimigo, de se precaver contra confusões nas batalhas e evitar erros. Para tanto foram adotadas várias medidas para diferenciar os trajes dos soldados: faixas de cores variadas

amarradas à cintura, farda de uma só cor, proteção de cabeça padronizada e vários sinais distintivos nos chapéus e casacos. Para a maioria dos soldados as fardas eram funcionais e respondiam as preocupações táticas, permanecendo sempre as mesmas. Em contrapartida, os trajes dos oficiais respondiam aos ditames da moda, especialmente quando as circunstâncias o exigissem, ou seja, de acordo com a proximidade que tinham do rei ou dos poderosos. Por isso, “além das perspectivas técnicas, uma leitura da transformação dos trajes dos soldados franceses revela novos tipos de comportamento, que estimulam os mecanismos da utilidade e os do simbolismo distintivo.” (ROCHE, 2007, p. 229).

O uniforme militar pode ser lido também como disciplinador do corpo do soldado, pois:

A necessidade de formar corpos e mentes encontra no uniforme um subsídio valioso: é um treinamento, um recurso na educação da força individual controlada. [...] É um instrumento num processo que visa moldar o físico e a postura de um indivíduo combativo, cuja autonomia condiciona a docilidade e cuja obediência transforma a força individual em poder coletivo. O uniforme está no coração da lógica militar desenvolvida nos tempos modernos [...]. Ele constrói o guerreiro para o combate mortal; impõe controle, fonte de eficiência na batalha e meio de poder social. O uniforme, em conjunto com os procedimentos da disciplina militar, não deve ser visto apenas em termos de docilidade e repressão, ou de instrumentalidade ideológica. Ele cria por meio da educação, esculpe uma personagem e afirma um projeto político pela demonstração de onipotência. (ROCHE, 2007, p. 234).

Nessa mesma perspectiva, Inês Dussel (2001) assinala que o propósito por detrás da padronização das vestimentas militares corresponde mais a formação e ao treinamento dos corpos para o combate do que ao objetivo tático de tornar as tropas reconhecíveis, pois o uniforme impõe controle, eficiência e poder social, através de uma educação que reconhece o significado do cidadão-soldado e afirma um projeto político.

A introdução dos uniformes militares foi parte de um conjunto de discursos que combinava também preceitos médicos e de saúde. Os decretos e ordens francesas de 1776-1788 estabeleciam que os uniformes fossem mais flexíveis, mais racionais e fáceis de tratar, simples para reformar, leves no peso, e convenientes para colocar e tirar, além de funcionais e adaptáveis a diferentes climas e geografias. Esta ordenação foi motivada pelo fato de que os uniformes utilizados pelos soldados se apresentavam, com frequência, inadequados, inconvenientes e ineficazes. Eles consumiam muito tecido, eram incômodos para a prática de exercícios, pois dificultavam a flexibilidade, não protegiam o corpo da chuva e do frio, o que se tornava causa de muitas doenças. Desse modo, os médicos aconselhavam uma indumentária mais flexível, mais racional e anatômica, pela necessidade de se obter uma

postura ereta e disciplinada do corpo. Assim, “a postura, de que é testemunha a farda militar, revela um trabalho individual sobre o corpo e a aquisição dos princípios de ordem rigorosos e coletivos.” (ROCHE, 2007, p. 237).

Em um tempo em que a água e o sabão eram escassos e que a água era tida como um meio de transmitir doenças, mais do que como um meio limpo e de purificação, os soldados sofriam para deixar seus uniformes arrumados. Os tecidos, dos quais eram feitos, exigiam que muitos tivessem que ser lavados a seco, com pedras para raspagem de manchas e farelo para a limpeza das roupas brancas. Como destaca José Gondra (2004), referindo-se a Georges Vigarello “... a limpeza teve, na burguesia emergente, um agente decisivo por intermédio da multiplicação dos tecidos leves e do branco, tomados como expressões da boa saúde.” (GONDRA, 2004, p. 187). A roupa branca estava também no centro da “estética de lo lavable” (DUSSEL, 2011), que dava preferência por roupas claras e lisas, as quais garantiam melhor limpeza.

Essas prescrições produziram mudanças no comportamento do soldado, pois os homens, habituados a inspeções e exames regulares, juntamente com a disciplina coletiva, necessitavam mudar seus hábitos e também porque, em campanhas longas e distantes de casa, era preciso saber como cuidar desta vestimenta. Os uniformes tornaram-se, para o soldado, veículos de higiene coletiva, ao imprimir hábitos de limpeza para uma grande população e nesse contexto, a limpeza tornou-se um sinal que distinguia pessoas descentes.

J. H. de Guilbert, um líder francês, apesar de reclamar do tempo excessivo e dinheiro reservado ao vestuário militar, ressaltava que até certo ponto ele era necessário, pois contribuía com a saúde do soldado, elevava-o em relação às pessoas comuns e colocava-o numa classe de cidadãos saudáveis e felizes. (ROCHE, 2007).

A pesquisa de Adilson José de Almeida (1998), sobre a indumentária da Guarda Nacional do Rio de Janeiro, no período de 1831-1852, também traz algumas informações que permitem compreender a lógica presente na representação do uniforme militar. Para o autor, o uniforme representa um dos vetores materiais da produção e reprodução social. O estudo trata, não só da compreensão de um artefato em si, mas das “funções pragmáticas⁵², diacríticas⁵³ e simbólicas⁵⁴” desse objeto, que servem de meios para a análise de problemas mais amplos

⁵² Relacionadas a proteção contra choques e intempéries, de regulação da temperatura, de favorecimento à mobilidade e higiene.

⁵³ As funções diacríticas se apresentam na diferenciação dos modelos de uniformes adotados, nos distintivos e nas armas utilizadas pela infantaria, cavalaria e artilharia.

⁵⁴ As funções simbólicas representadas pela indumentária da Guarda Nacional deveriam expressar valores como disciplina, nacionalidade, civilidade, respeito às instituições.

relativos à “organização, desenvolvimento e mudança de sociedades.” (ALMEIDA, 1998, p. 01).

Na Guarda Nacional, eram considerados aspectos fundamentais, por um lado, a honra e a preservação da individualidade e, para adquiri-las, não bastava ser um cidadão em condições de ingressar na milícia, era necessário que fosse um cidadão honrado, daí a preocupação em assinalar particularidades que o individualizavam, dando atenção à imagem pessoal. Por outro lado, era necessário preservar a imagem do Estado, que se utilizava dos uniformes como um dos elementos de afirmação pública e para sinalizar uma relação de domínio.

As transformações ocorridas nos espaços militares tiveram grande impacto no contexto escolar e na propagação dos uniformes nas escolas, sendo os modelos de uniformes adotados, principalmente o dos meninos, inspirados nos fardamento militar. No caso brasileiro, mantinham uma estreita ligação com os ideais republicanos e, se somavam a outros símbolos, que ajudaram a reforçar o imaginário sociopolítico da república. (SOUZA, 2009).

As imagens fotográficas de grupos de alunos no início do século XX são reveladoras a esse respeito, a exemplo das contidas nas pesquisas de Rosa Fátima de Souza sobre as Escolas do Estado de São Paulo e de Norberto Dallabrida, sobre o Colégio Catarinense de Florianópolis – SC; no livro de Fúrio Lonza sobre a história dos uniformes escolares no Brasil; no livro em comemoração ao centenário do Liceu Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora, de Campinas – SP, bem como em vários outros textos e obras que tratam da educação durante a Primeira República, que apresentam imagens de verdadeiros soldados em miniatura, com seus uniformes impecavelmente limpos e arrumados, compostos com diversos adereços, de diferentes cores e modelos, utilizados no cotidiano escolar, inclusive nas práticas de ginástica, nos passeios e, principalmente, em desfiles.

Uma compreensão sobre a adoção dos uniformes semelhantes aos dos militares, até mesmo para a prática de educação física, pode ser tecida levando-se em conta a influência militar sobre essas atividades nas escolas, devido a sua utilidade como manutenção da boa forma e disciplina dos alunos. Os batalhões infantis e os grupos de escoteiros instituídos no espaço escolar também foram grandes disseminadores do uso do uniforme e de outras práticas comuns no meio militar. As pesquisas de Rosa Fátima de Souza têm demonstrado como as práticas de “militarização da infância” se processaram nas escolas brasileiras⁵⁵ no início do século XX.

⁵⁵ Apesar de suas pesquisas estarem centradas nas práticas escolares em São Paulo, elas servem como referência para compreendermos o que se processou nas escolas de outros Estados brasileiros.

Os batalhões infantis⁵⁶, como destaca Rosa Fátima de Souza (2000b) eram semelhantes a organizações militares: recebiam treinamento e mantinham diversos aparatos compostos por fardamento, espingardas de madeira, cinturões, baionetas, tambores, cornetas, estandartes, além da denominação que cada grupo mantinha, a qual deveria representar um herói nacional ou personagem político eminente. “À semelhança das organizações militares, os batalhões infantis, reunindo pequenos soldados, simbolizavam uma das finalidades primordiais da escola pública: a celebração cívica.” (SOUZA, 2000b, p. 108). Assim, eles contribuíram para a “inventar tradições”⁵⁷ e para reforçar o imaginário sociopolítico da República, como também o serviu o escotismo.

O escotismo, movimento formulado por Baden-Powel, em 1907, disseminou-se rapidamente em vários países e teve grande receptividade também no Brasil, durante a Primeira Guerra Mundial. Esse movimento se fortaleceu com a fundação da Associação Brasileira de Escoteiros (ABE), em 1914, em São Paulo, sendo considerado de utilidade pública no governo de Venceslau Braz em 1917. Seu caráter educativo de aprimoramento moral e físico da juventude, como aponta Rosa Fátima de Souza (2009), fez com que tivesse grande aceitação e reconhecimento dos intelectuais e educadores, tanto nos anos iniciais do século XX, como durante o Estado Novo.

Durante o Estado Novo (1937-1945), também foram incorporados muitos princípios da educação militar ao cotidiano escolar, no esforço de nacionalizar a população. Os alunos eram, muitas vezes, comparados a soldados. Havia a exigência de que comparecessem às paradas escolares e aos festejos públicos, uniformizados, carregando flâmulas como se integrassem um exército. As marchas, a ordem, a disciplina, o uso de uniformes com a representação de seus pelotões indicavam a incorporação desses princípios.

Cristiane Antunes Stein (2008) também pesquisou os caminhos percorridos pela cultura cívica que se manifestou na escola curitibana ao ser instrumentalizada por valores patrióticos construídos pela Ditadura Vargas. Em sua pesquisa, procurou compreender os traços das culturas escolares e cívicas da Juventude Brasileira⁵⁸, com o movimento de sua

⁵⁶ Segundo Rosa Fátima de Souza (2009), os batalhões escolares foram instituídos na França, em 1882 e difundidos no Brasil no início do século XX, através das práticas de exercícios militares, disseminada pelo exército, nas escolas.

⁵⁷ Termo utilizado nas análises de Hobsbawn e Ranger no livro “A invenção das tradições”. Segundo os autores, “por ‘tradição inventada’ entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual e simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado.” (HOBSBAWN & RANGER, 1997, p. 09).

⁵⁸ A Juventude Brasileira foi um movimento cívico criado no período do Estado Novo, através do Decreto-Lei nº 2.072, de 2 de março de 1940. O Decreto previa a organização da juventude escolar de todo o país, com a

organização, que tinha por lema “Por Deus e pelo Brasil”. Tal movimento tinha como missão “inculcar valores cívico-patrióticos nas crianças e jovens, formar um corpo militar de elite, promover um meio de extensão escolar e auxiliar na manutenção do regime político do país.” (STEIN, 2008, p. 32). Mesmo sendo um movimento extra-escolar, marcou a educação e o imaginário social da época e teve uma grande influência dentro das escolas, pois, além dos tradicionais desfiles, ocorriam palestras; comemorações; “cultos” à bandeira nacional e campanhas.

O decreto de criação da Juventude Brasileira tinha também a proposta de um uniforme próprio para a organização. Para tanto, foi constituída uma comissão responsável por organizar projetos de uniformes e distintivos. Essa comissão, através de um minucioso estudo sobre as atividades dos jovens escolares e das condições climáticas, determinava os materiais a serem utilizados e os modelos mais adequados para a confecção dos uniformes. Para os jovens da “Ala Menor” com idade entre 07 a 11 anos era previsto um único modelo. Já para a “Ala Maior” estavam previstos modelos masculinos e femininos e vestimentas diferentes, dependendo da atividade. Os meninos usavam uniformes: de frequência escolar, de atividades de campo, de educação física e de passeio e desfile. A cor do uniforme, para os jovens frequentarem a escola, era um brim caqui, semelhante aos uniformes da Juventude Hitlerista. Esta indumentária era ornamentada com dois distintivos: um que representava a escola e outro a Juventude Brasileira, os quais deveriam ser colocados em locais próprios, definidos também no Projeto de Uniformes. As moças da “Ala Maior” usavam três tipos de uniformes: um para ir a escola, outro para as aulas de educação física e um terceiro para os dias de passeio e desfile.

O estudo de Cristiane Stein (2008) aponta que o projeto de uniformização da juventude brasileira não obteve êxito tal como previsto, no entanto, ele não deve ser descartado como fonte importante para a compreensão das concepções intrínsecas nesse movimento e, como elemento constitutivo da cultura escolar visto caracterizar-se um objeto que postula valores, normas e intenções que impregnam as instituições escolares.

A pesquisa desenvolvida por Norberto Dallabrida (2001)⁵⁹ sobre o Ginásio Catarinense na Primeira República também traz algumas indicações quanto ao uso de uniformes escolares pelos alunos daquele estabelecimento de ensino, tanto no intra-muros da

finalidade de prestar culto à pátria, através da obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude. Para saber mais sobre o assunto ver a dissertação de Mestrado de Cristiane Antunes Stein (2008) na qual a autora discute a criação da Juventude Brasileira no Governo de Getúlio Vargas e, o projeto de uniformes próprio para aquela organização.

⁵⁹ Apesar de não se propor a analisar os uniformes escolares, sua pesquisa apresenta um número expressivo de fotografias de alunos uniformizados ao estilo militar.

escola como nos espaços públicos. O referido autor destaca que o regime disciplinar e vigilante do Ginásio Catarinense era parecido com o dos quartéis e os alunos eram vistos como soldados, até mesmo nos trajes utilizados. Esta semelhança do ginásio com o regime dos quartéis era reforçada por conter, em seu currículo, a instrução militar e por caracterizar-se prática cotidiana desse colégio. Nas aulas de educação física os alunos eram “adestrados” e treinados através de exercícios militares e de ginástica, que mesmo não sendo prescritos no currículo oficial, eram adotados pela escola e praticados com regularidade.

Nos desfiles cívicos, principalmente o 7 de setembro, havia a apresentação do Ginásio Catarinense, com seus *batalhões* ginasianos, em desfile pelas ruas da cidade, junto com outras instituições escolares e militares. Até mesmo a formatura de bacharelado coincidia com a cerimônia de entrega da carteira de reservista e os uniformes usados nesse evento deveria observar a exigência de que fossem iguais aos dos Tiros de Guerra⁶⁰. Assim, pode-se perceber que, tal como os decretos franceses e brasileiros⁶¹, referentes as prescrições de uso dos uniformes militares, nas escolas também foram criados vários regulamentos procurando normatizar o seu uso: quanto aos modelos e cores utilizadas; quanto aos cuidados que os alunos deveriam ter com esta vestimenta e em relação a obrigatoriedade de apresentarem-se sempre uniformizados, mesmo que fora do espaço escolar.

A exemplo de outras instituições, tal como a Escola Normal Catharinense, o Colégio Catarinense mantinha uma vigilância atenta sobre a conduta dos alunos nos espaços públicos, inclusive nas saídas dominicais, momentos em que os alunos deveriam estar uniformizados. O uniforme possibilitava a identificação de quem pertencia à escola, facilitando, dessa forma, a vigilância. O controle dos alunos nos espaços públicos, “incluía os olhares dos próprios alunos, vizinhos ou conhecidos, dos jornais da cidade e até da polícia” (DALLABRIDA, 2001, p. 188), formando uma rede que “transversalizava o cotidiano escolar, em que todos eram fiscais perpetuamente fiscalizados.” (DALLABRIDA, 2001, p. 189). Mas não eram sem

⁶⁰ Os Tiros de Guerra surgiram em 1902, no Rio Grande do Sul, quando Antonio Carlos Lopes fundou uma sociedade de tiro ao alvo com finalidades militares. Essa prática foi impulsionada em 1916, por Olavo Bilac como pregação patriótica em prol do serviço militar obrigatório. (SANTOS, Sérgio Murilo Camargo dos. Poder de polícia judiciária militar exercida pelo chefe de instrução dos tiros-de-guerras. Disponível em: [http://www.jusmilitaris.com.br/uploads/docs/tg_pol_judiciaria_militar\[1\].pdf](http://www.jusmilitaris.com.br/uploads/docs/tg_pol_judiciaria_militar[1].pdf)). Em Florianópolis, o Tiro de Guerra, em 1941, localizava-se na rua José Veiga, atual Avenida Mauro Ramos e era considerado, segundo Adolfo Nicolich da Silva (1999), como uma das três entidades importantes da época. (SILVA, 1999).

⁶¹ Os regulamentos militares brasileiros estão repletos de prescrições de modelos, de obrigatoriedade do uso e dos cuidados que o soldado deve ter com a farda, além de apresentarem uma diversidade de adereços que marcam distinções hierárquicas. Para conhecimento do projeto de uniformes do exército brasileiro, adotado desde o século XVIII até início do século XX, sugere-se o livro organizado por Gustavo Barroso, intitulado “Uniformes do Exército Brasileiro (1739-1922)”, publicado em comemoração ao Centenário da Independência do Brasil, publicado pelo Ministério da Guerra. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/35370887/Uniformes-do-Exercito-Brasileiro-1730-1922>.

resistências que essas imposições e castigos se aplicavam. E no Colégio Catarinense, conforme Norberto Dallabrida (2001), elas se exprimiam de modo silencioso e sutil, individual e capilar, e somente às vezes tomavam a forma de resistência direta ou coletiva. Um dos exemplos de resistência coletiva foi a recusa do uso do uniforme nos dias festivos, que se manteve por vários anos na década de 1920.⁶² Como forma de punição, os alunos tinham retirados pontos de sua avaliação em disciplina; e em algumas situações, chegavam a ser expulsos.

Se por um lado o modelo de educação jesuíta apresentava-se muito rígido, com seus mecanismos de incitação, vigilância e punição, por outro, representava uma distinção dos alunos que ali estudavam, por pertencerem a um colégio direcionado a elite catarinense, visto que o Colégio Catarinense, ao longo do século XX, formou boa parte de governadores e interventores do Estado, além de políticos, administradores de empresas catarinenses e, alguns membros do alto clero católico. (DALLABRIDA, 2001). Portanto, vestir o uniforme do Colégio Catarinense não tinha o mesmo significado que usar o uniforme do abrigo de menores ou da Escola de Aprendizes Artífices, e esses marcadores sociais se apresentavam bem definidos ao se avistar pelas ruas os alunos desses colégios.⁶³

Pelo exposto até aqui, podemos perceber que na adoção do uniforme escolar, sob a influência militar, estão presentes discursos de várias ordens. Preceitos médicos e de saúde, que deveriam contribuir para a disciplinarização do corpo do aluno/soldado, pois o uniforme/farda, “revela um trabalho individual sobre o corpo e a aquisição dos princípios de ordem rigorosos e coletivos” (ROCHE, 2007, p. 237), que visam moldar o físico e a postura do indivíduo. Eles também servem como meio de padronização, para marcar a identidade própria dos grupos, a tradição, a postura diante da sociedade e de outros grupos, o que confere ao indivíduo a sensação de pertencimento. Mas os uniformes, embora criem padrões de comportamento necessários à constituição dos grupos, eles também revelam símbolos distintivos e, como distinção, “nutre-se da necessidade da separação”, de pessoas, de grupos, de classes (SOARES, 2011).

⁶² No texto de Norberto Dallabrida não foram apresentados os motivos que levaram os alunos a se negarem ao uso do uniforme nos dias festivos.

⁶³ Em Santa Catarina, como aponta Dallabrida (2001), durante a Primeira República havia uma clara distinção entre o ensino dirigido aos moços e moças das famílias de elite. Os rapazes frequentavam o ginásio propedêutico para seguir os estudos superiores, enquanto as moças frequentavam a Escola Normal Catarinense ou o Colégio Coração de Jesus, para se prepararem para a docência no ensino primário ou atuar na esfera privada, com intuito de serem boas esposas e mães. Acrescentamos que aos meninos pobres estava destinada a Escola de Aprendizes Artífices, o abrigo de menores ou as escolas públicas (alguns grupos escolares e, em maioria, as escolas isoladas).

CAPÍTULO II - DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES À ESCOLA INDUSTRIAL DE FLORIANÓPOLIS: ASPECTOS DE UMA TRAJETÓRIA

A educação profissional sob a responsabilidade do governo federal, desde sua criação em termos legais até os dias atuais, vivenciou várias transformações, desde a denominação à organização didático-pedagógica e administrativa.

Em sua fase inicial em Santa Catarina, esta instituição federal de ensino foi denominada *Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina (EAA-SC)*, através do Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909, que criou em cada uma das capitais dos Estados, uma escola destinada ao ensino profissional. Neste Estado, a instituição iniciou suas atividades um ano após assinatura do Decreto, em 1º de setembro de 1910. Em 1937, a instituição passou pela primeira modificação em sua denominação, quando o governo federal, visando propagar o ensino industrial em todo o território brasileiro, publicou a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que criou os Liceus Industriais. Em Santa Catarina ele passou a se chamar *Liceu Industrial de Santa Catarina (LI-SC)*.

A terceira modificação ocorreu cinco anos após, em 1942, momento em que se estabeleceram as bases da organização e do regime do ensino industrial no Brasil, direcionado à preparação profissional dos trabalhadores para a indústria, através do Decreto-Lei Nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial. Desse modo, a instituição passou a se chamar *Escola Industrial de Florianópolis (EIF)*, ou, como ficou conhecida pela comunidade, simplesmente de a Industrial. Essa modificação permaneceu até 1965, quando surgiram novas mudanças no ensino industrial que se refletirão também na estrutura administrativa e pedagógica. Em meados dos anos sessenta, a escola passou a se denominar *Escola Industrial Federal de Santa Catarina (EIF-SC)*. Essa mudança, no entanto, não teve longa duração, pois já em 1968, ocorreu nova modificação, motivada pelas discussões de regulamentação da profissão de técnico. A nova alteração atribui a esta instituição o nome de *Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF-SC)*. Esse nome permanece, até hoje, na lembrança da população catarinense, pois muitos a conhecem como Escola Técnica, abreviação do nome atribuído nos finais da década de 1960.

Em 1994, acontecem novas mudanças nas escolas profissionais do país. Às Escolas Técnicas era possibilitada a transformação automática para Centros Federais de Educação,

mas em SC esse processo se efetivou somente em 2002, devido a discordâncias entre direção da escola e as políticas adotada pelo governo federal para a educação profissional.⁶⁴

Mais recentemente, especificamente em 2008 ocorreu uma consulta pública à comunidade escolar (alunos, professores e demais servidores) com o objetivo de decidir sobre a manutenção da instituição como Centro Federal de Educação ou sua transformação em Instituto Federal de Educação; este último dar-lhe-ia status de universidade e a possibilidade de criação de novos campi, a serem instalados em várias regiões do Estado, todos com autonomia financeira e pedagógica. Esta proposta foi aprovada pela maioria dos votos passando a instituição a denominar-se a partir de novembro de 2009, *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)*.

Esta breve exposição sobre as denominações desta escola desde sua criação, em Santa Catarina, indica aspectos de sua trajetória, tema do qual este capítulo se ocupará, perpassando desde sua criação, em 1910; as transformações ocorridas à partir da década de 1930, durante o governo Vargas até o final da década de 1950. O histórico aqui tecido pretende estabelecer algumas relações entre as políticas traçadas para a educação profissional no contexto nacional, sua articulação com o contexto catarinense e como elas foram incorporadas pela escola. Além disso, pretende-se localizar como o uniforme foi se constituindo artefato importante nesse contexto; quais as estratégias utilizadas para sua adoção e quais os empecilhos que impossibilitaram, em muitos momentos, seu uso cotidiano.

2.1 A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE SANTA CATARINA NA PRIMEIRA REPÚBLICA: UM PROJETO DE CIVILIZAÇÃO PARA OS “DESAVORECIDOS DA FORTUNA”

A preocupação com a implantação da educação profissional no Brasil surgiu ligada a vários processos sociais que vinham ocorrendo no final do século XIX e início do século XX no país. Dentre eles, uma nova visão do trabalho que estava sendo construída, em decorrência da abolição dos escravos que representavam a principal força de trabalho do país. Outro fator foi o novo contexto de desenvolvimento da indústria no Brasil, que apresentava crescente

⁶⁴ Mesmo tendo sido encaminhado o projeto de cefetização da escola, em 1997, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC – MEC não o aceitou. Isso ocorreu, segundo Alcides Vieira de Almeida (2010), em virtude de discordâncias entre MEC e direção da instituição à época, no que se refere à implantação da Reforma da Educação Profissional, preconizada na nova LDB. Finalmente, em 2002 o projeto foi aprovado pelo MEC e foi publicado o Decreto Presidencial de criação do *Centro Federal de Educação de Santa Catarina (CEFET-SC)*.

expansão nos primeiros anos após a instalação da República⁶⁵. Assim, era urgente estabelecer novas relações de trabalho e expandir o ensino profissional. A indústria era considerada uma das possibilidades de elevar o Brasil ao nível das “nações civilizadas” (assim como o foi a escolarização), sendo-lhe atribuída a solução para os problemas econômicos vivenciados no país. Luiz Antonio Cunha (2000) destaca que no início do século XX, juntamente com o surto de industrialização, o Brasil passava por numerosas e articuladas greves de operários, principalmente no Estado de São Paulo, lideradas pelas correntes anarco-sindicalistas e, seria necessário estabelecer maior controle sobre essa agitação. Além disso, o ensino industrial, segundo o autor, era também visto pelos industrialistas como um poderoso instrumento para solucionar as “questões sociais”. Assim, à indústria eram atribuídos “valores como progresso, emancipação econômica, independência política, democracia e civilização.” (CUNHA, 2000, p. 94).

Procurando estabelecer uma política educacional voltada à educação profissional, os discursos do legislativo e executivo federal em torno do assunto tomaram força. O ano de 1906, segundo Marisa Brandão (1999) pode ser considerado um marco para a formação profissional no âmbito das políticas de governo. Nesse ano, ao assumir a presidência da república, Afonso Pena⁶⁶, manifestava que “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.” (FONSECA, 1986a). De acordo com Marisa Brandão (1999), nesse mesmo ano a Câmara dos Deputados apresentava ao Senado a proposição 195, que dava um delineamento mais claro ao assunto. Tal proposição autorizava o Presidente da República a se entender com os governos dos Estados a fim de ajustar os meios para a instituição de escolas técnicas e profissionais e elementares, além de estabelecer o crédito necessário para sua efetivação. Outro fato que marcou a educação profissional foi a criação do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, em 1906, que passou a ter como uma de suas atribuições, os assuntos relativos ao ensino profissional.

Lembre-mos que nesse período, as atividades relativas à escolarização eram organizadas de forma descentralizada, não existindo diretrizes nacionais que as orientassem. Assim, o fato de a educação profissional estar ligada a um órgão federal, pode ter significado, segundo Marisa Brandão (1999), um grande avanço em termos de política governamental

⁶⁵ De 1889 para 1909, o Brasil passou de 636 estabelecimentos industriais para 3362, e de 24.369 operários para 34.362. (FONSECA, 1986a).

⁶⁶ Afonso Pena foi presidente do Brasil de 1906 a 1909, quando faleceu. Antes da carreira política, foi advogado e jurista.

voltada a esta área. Por outro lado, a autora alerta para o fato de que a educação profissional ficou sob os cuidados de um ministério que tinha como responsabilidade os assuntos referentes ao trabalho, enquanto os assuntos concernentes ao campo educacional ficaram vinculados ao ministério da justiça. Segundo a referida autora, esse aspecto indicava certa desvinculação entre trabalho manual e intelectual, por esse motivo serem tratados por ministérios diferentes. O Decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices, de 1909, também expressava essa concepção, ao instituir um currículo que ministraria o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício. Desse modo:

Educação era aquela de base teórico, porém intelectualista, voltada para a formação das classes dirigentes, daqueles que iriam ocupar os cargos de comando, ou burocráticos, na sociedade; formação profissional era aquela de base prática, voltada para as classes populares, que iriam ocupar os postos de trabalho produtivo na sociedade ou, nas palavras da época, era aquela voltada para os 'desfavorecidos da fortuna'. (BRANDÃO 1999, p. 16).

Percebe-se claramente, nesse período, o destino educacional que estava traçado para a classe dominante e para a classe trabalhadora. Para a primeira, estava destinada a escola secundária ou superior; para a segunda, o ensino primário e profissional.

É neste contexto que em 1909, Nilo Peçanha⁶⁷, ao assumir a presidência da República, baixou o Decreto n. 7566, de 23 de setembro, que criava em cada capital dos estados⁶⁸, uma Escola de Aprendizes Artífices para o ensino profissional e primário gratuito. Esta é considerada a primeira política nacional de educação profissional. A justificativa apresentada no referido decreto demonstra quais eram as preocupações dos governantes com a implantação do ensino profissional, ao considerar:

que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-lo adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola

⁶⁷ Nilo Peçanha assumiu a presidência após a morte de Afonso Pena, em 14 de julho de 1909, e governou o Brasil até 15 de novembro de 1910.

⁶⁸ Rio Grande do Sul e Distrito Federal que já dispunham, respectivamente, do Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre e do Instituto Profissional Masculino, não foram beneficiados pelo Decreto. No entanto, em dezembro de 1909, através do Decreto 7.763, estabeleceu-se que, caso houvesse em algum Estado um estabelecimento aos moldes da Escola de Aprendizes Artífices, custeadas pelo respectivo Estado, o governo federal auxiliaria o estabelecimento estadual com uma subvenção igual à quota destinada a cada Escola de Aprendizes Artífices. Essa medida deixava clara a intenção de beneficiar a Escola do Rio Grande do Sul. Segundo Fonseca (1986a), com esse Decreto, o governo abria também exceção para Rio de Janeiro, pois a escola não se localizaria na capital, mas na cidade natal de Nilo Peçanha, em Campos.

do vício e do crime; que é um dos deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação.

Percebe-se que uma das principais preocupações explicitada no referido Decreto girava em torno dos problemas que surgiam com o processo de urbanização das cidades, sendo necessário, para tanto, combater a ociosidade e a vadiagem atribuída às classes pobres, através da aquisição de hábitos de “*trabalho proficuo*” com intuito de “*formar cidadãos úteis a nação*”.

Este tipo de intervenção também pode ser notado em Florianópolis. Para entender melhor o processo, recorreremos aos estudos de Norberto Dallabrida (2001). O autor destaca que o estabelecimento da República em Santa Catarina provocou muitas tensões e divisões entre a elite política estadual. De um lado estavam os federalistas e, de outro, os legalistas, resultando na Revolução Federalista ocorrida entre 1893 e 1894, o que ocasionou muitas prisões e mortes de federalistas na ilha de Anhatomirim. Com a retomada do poder pelos republicanos, outra guerra se instalava, mas agora “por meios políticos e institucionais, que envolvia a ‘pacificação’ da sociedade catarinense, a produção da memória ‘republicana’ e, sobretudo a criação de uma sociedade moderna, disciplinada e produtiva.” (DALLABRIDA, 2001, p. 53). O principal inimigo a ser enfrentado naquele momento, era o atraso colonial e imperial que deveria ser superado pelo progresso.

Neste contexto, várias mudanças se processaram em Florianópolis já no início da administração de Hercílio Luz (1894-1898), após sair vencedor da Revolução Federalista⁶⁹. Uma delas foi a modificação do nome da cidade, que passou a se chamar Florianópolis em homenagem ao presidente Floriano Peixoto. Alterou-se ainda, o nome de ruas, praças, monumentos e edifícios públicos existentes na cidade, com o intuito de apagar as marcas do regime anterior e consolidar a reforma republicana. A arquitetura da cidade também passou por alterações: o Palácio do Governo foi reformado em 1895, assumindo novos contornos; a capital assistiu a uma significativa reforma em seu mercado público, que passou a ter nova roupagem a partir de 1898 e que se converteria, conforme Norberto Dallabrida (2001), em um dos principais espaços de sociabilidade urbana da capital.

No início do século XX, continuaram a se processar novas mudanças na cidade, refletindo-se em uma progressiva modificação das condições sanitárias: foram construídos os primeiros sistemas de esgoto sanitários e de abastecimento de água da capital, substituindo os carros-pipas, que até então abasteciam a cidade; realizaram aterros e drenagens na área central

⁶⁹ Para saber mais a respeito ver: MEIRINHO. Jali. Revolução Federalista — 1893-1894 – História e historiografia da Revolução de Santa Catarina. Florianópolis: IHGSC e Insular, 2009.

e a construção do forno incinerador para resolver o problema do lixo que era depositado nas sarjetas, em terrenos baldios e principalmente nas praias próximas a cidade. Essas mudanças prescreviam novas regras de convívio para a população e procuravam criar novos hábitos que fossem condizentes com a vida de moradores de uma capital. Hermetes Reis de Araújo (2004) destaca que os hábitos dos pescadores, lavadeiras, biscateiros, carregadores, covoqueiros, trabalhadores do porto, marinheiros entre outros trabalhadores, que viviam nas adjacências da praça central e que formavam a quase totalidade da área urbana da capital e constituíam a história da cidade, com seus hábitos seculares, iam se associando a um passado que precisava ser superado. Assim, “diversos usos e ocupações da cidade passaram a ser retratados como uma espécie de sobrevivência de tempos antigos, que insistiam em permanecer no cotidiano” (ARAÚJO, 2004, p. 107), mas que precisavam ser superados.

A inauguração da Avenida Hercílio Luz, em 1922, modificou consideravelmente a paisagem urbana da capital, pois os conjuntos de pequenas casas, ou cortiços, como eram chamados, ali localizados, foram demolidos para dar espaço ao símbolo do saneamento da cidade. Se, por um lado, houve considerável melhoria no saneamento e embelezamento da área central da cidade, por outro, os pobres que viviam nesses locais não puderam desfrutar dessas mudanças, pois foram, aos poucos, transferidos para os morros⁷⁰ e ruas da periferia.

Hermetes Reis de Araújo (2004) destaca ainda que a partir da República, Florianópolis passou a ter importância estratégica na construção de um “centro político administrativo que assegurasse o controle dos interesses postos em jogo com o novo regime” (ARAÚJO, 2004, p. 108), pois era considerada a ‘porta de entrada’ da propaganda que se fazia do Estado, como região propícia ao investimento capitalista. O alvo eram as empresas de colonização que deveriam promover o aumento populacional e o crescimento econômico de Santa Catarina. No entanto, Florianópolis, por estar situada entre as montanhas e o mar, com suas ruas estreitas e sua arquitetura modesta, em meio a poucas construções de maior porte, não correspondia às expectativas de desenvolvimento social e econômico apresentado nos discursos oficiais. Também a apregoada vitalidade que a imigração europeia proporcionaria ao Estado não correspondia a real população de Florianópolis que era formada basicamente por descendentes de portugueses e açorianos, e em menor número, de descendentes de africanos. A representatividade de descendentes estrangeiros, por sua vez, era pouco significativa. Assim, Florianópolis apresentava características de uma cidade “luso-brasileira, de antigos costumes

⁷⁰ Segundo Hermetes Reis de Araújo (2004), a própria Superintendência Municipal reconhecia esse processo de expulsão da população pobre do centro da capital e em decorrência disso, permitia a construção, sem muitas exigências arquitetônicas, em outros locais da cidade. As primeiras ocupações se deram no Morro do Antão, conhecido atualmente como Morro da Cruz.

e tradições.” (ARAÚJO, 2004, p. 108-109). Aos olhos das elites locais, formada pela nova elite política que emergiu com o regime republicano, a cidade passou a ser considerada suja e feia e o “convívio nas ruas com a população pobre e com seus expedientes cotidianos provocava encontros desagradáveis para os membros das famílias mais abastadas.” (ARAÚJO, 2004, p. 111). Como forma de disciplinar o comportamento da população pobre, várias medidas legais foram adotadas, entre elas, a exigência de estar calçado e asseado ao utilizar o transporte coletivo⁷¹; a proibição de entrar nos jardins públicos, maltrapilho e descalço e portando cargas ou volumes, nas mãos ou na cabeça, e a proibição de mendigar pelas ruas da cidade.

As restrições do mercado de trabalho também não ofereciam muitas possibilidades aos que não pertenciam a essa nova elite, fazendo com que grande parte dos habitantes tivesse que viver de trabalhos improvisados, perambulando pelo centro da cidade. De acordo com Araújo (2004) a intolerância com os hábitos rotineiros da população pobre tomou corpo durante as primeiras décadas da República e, como forma de solucionar o problema, foram apresentados projetos de construção de “instituições disciplinares”, para recolhimento dos “menores vadios e moralmente abandonados”. É neste contexto de “modernização” e higienização vivenciado pela cidade no início do século XX, que as instituições assistenciais começaram a ser criadas, dentre elas o Asilo de Órfãos São Vicente de Paula, que teve sua pedra fundamental lançada em 1900, mas que foi efetivamente inaugurado em 1910; o Asilo de Mendicidade Irmão Joaquim, que teve suas obras iniciadas em 1902, sendo concluída a primeira etapa em 1910, para abrigar somente homens e em 1911, inaugurou a segunda etapa, destinada ao abrigo de mulheres. Além das instituições de “recolhimento” de pobres e mendigos das ruas, era necessário educar os “desfavorecidos da fortuna” para que adquirissem hábitos de trabalho, que os afastassem da “ociosidade, escola do vício e do crime”. A Escola de Aprendizes Artífices contribuiu para cumprir esse papel.

Marta Chagas de Carvalho (2003) destaca que a possibilidade de encaminhar todos aqueles, classificados como “desfavorecidos da fortuna”, a uma relativa autonomia individual quanto à sua própria subsistência no meio urbano, oferecendo-lhes uma formação profissional, serviu como justificativa para o Estado Republicano querer estabelecer o controle sobre os indivíduos. A República, ao cumprir com sua dívida de modernizar pela via educacional, possibilitaria “dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em povo, de vitalizar o organismo nacional, de constituir a nação” (CARVALHO, 2003, p. 13).

⁷¹ Nessa época, o transporte coletivo da capital era constituído por bondinhos puxados a burro.

Rosa Fátima de Souza (2009) acrescenta que a importância atribuída à educação primária, tornou-se problema nacional durante a Primeira República, por ser considerada como solução para os problemas nacionais. “Ela foi vista como elemento propulsor do desenvolvimento econômico-social e do progresso, instrumento indispensável para a consolidação do regime republicano e como meio para assegurar a ordem social e a democracia.” (SOUZA, 2009, p. 262). Caberia à escola, desse modo, a tarefa de ‘edificar a nação’, por meio não só de conhecimentos, mas também, através da “formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social (obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades), virtudes morais e valores cívicos necessários à formação da nacionalidade.” (SOUZA, 2009, p. 262). Desse modo, segundo a mesma autora, a nação e a pátria tornaram-se elementos de constituição da cultura escolar, visto que o ideal nacional-patriótico perdurou por boa parte do século XX, como também, mobilizou grupos de diferentes tendências e perspectivas. A educação profissional não fugiu a essa tendência, pois como aponta Rosa Fátima de Souza (2009), o Brasil precisava ser pensado também pela perspectiva econômica para ser inserido no rol das nações industrializadas e urbanas. Para a construção desse ideário fazia-se necessário, em primeiro lugar, enfrentar o atraso sociocultural do povo brasileiro, por isso a importância atribuída às questões de saneamento, higiene e eugenia.

Em Santa Catarina, a EAA foi instalada em 1^a de setembro de 1910, em um prédio doado pelo governo do estado⁷², situado à Rua Almirante Alvin. A instalação de um estabelecimento de ensino profissionalizante em Florianópolis foi recebida com grande entusiasmo, merecendo destaque por parte da imprensa local. No dia seguinte ao evento, o Jornal Folha do Comércio assim se manifestava em relação à inauguração desse estabelecimento:

Com a presença de grande número de pessoas, inaugurou-se ontem, ao meio-dia, a Escola de Aprendizes Artífices, de que diretor é o Sr. José Cândido da Silva. A Escola de Aprendizes Artífices está elegantemente e convenientemente instalada (...), apresentando em todos os compartimentos o agradável e atraente aspecto dos melhores estabelecimentos de ensino profissional. Dispostos em ordem, mesmo com capricho, as diversas seções do aprendizado denotam o cuidado de seu diretor e auxiliares, devendo-se registrar que tudo foi previsto quanto a escrupulosa escolha do material. (ALMEIDA, 2010, p. 19).

⁷² Gustavo Richard era o governador do Estado nesse período.



Figura 10: Primeiro prédio da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, localizado na Rua Almirante Alvin, cedido pelo governador Gustavo Richard. Foto da década de 1910. Fonte: LIO – Laboratório de Imagem e Oralidade do IFSC – Foto digitalizada.

No início da instalação da EAA-SC foram oferecidos à comunidade: um curso primário e um curso de desenho, ministrados paralelamente aos cursos profissionais de Ferraria e Serralheria Mecânica, Carpintaria da Ribeira, Encadernação e Tipografia. A oferta inicial era de 100 vagas e a idade mínima para acesso era de dez anos e a máxima, de treze anos de idade. A prioridade era dada aos considerados “desfavorecidos da fortuna” e a cada aluno era oferecido um ofício⁷³ por vez.

Os cursos ofertados nas EAA-SC e sua localização⁷⁴ pareciam não condizer com o discurso de profissionalização para a anunciada industrialização do país, apregoado pelo regime republicano, como aponta Luiz Antônio Cunha (1983). Segundo o autor, a instalação dessas escolas deveria localizar-se nos centros onde realmente houvesse maior concentração de empresas manufatureiras, as quais, naquele momento, tendiam a se concentrar no centro-sul, principalmente em São Paulo. No entanto, não foi isso o que aconteceu, visto que o Decreto previa a instalação de uma escola em cada *capital* do país. Assim, a escolha da cidade representou uma preocupação mais política do que econômica. (CUNHA, 1983). No caso de

⁷³ Segundo Maria Cristina Cintra (2004, p. 44-45) o termo ofício “está vinculado ao trabalho manual, ao ato de realizar diversas operações artesanais, com extrema habilidade e destreza, com pleno domínio da técnica de produzir com as mãos, utilizando apenas ferramentas simples e específicas de cada ofício”. Ou seja, ofício é uma atividade artesanal, produzida por um artesão ou artífice. Celso Suckow da Fonseca (1986a) apresenta em seu livro *História do Ensino Industrial no Brasil*, v. 1, como se constituíram as corporações de ofícios na Idade Média; como elas se desenvolveram ao longo dos séculos, com seus rígidos regulamentos e; como foram incorporadas no Brasil.

⁷⁴ O Decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices determinava que essas escolas fossem instaladas nas capitais de cada Estado.

Santa Catarina, a cidade de maior concentração de atividades manufatureiras no período era Blumenau Antônio Cunha (e não Florianópolis).

Outra questão apontada pelo referido autor é em relação aos cursos ofertados. As oficinas da maioria das escolas estavam voltadas ao “artesanato de interesse local e poucas de emprego industrial.” (CUNHA, 1983, p. 63). Elas ensinavam ensinava alfaiataria, sapataria e marcenaria e em número menor, predominavam cursos de carpintaria, ferraria, funilaria, selaria e encadernação. Poucas eram as ofertas de cursos destinados ao ensino de ofícios propriamente industriais. Situação essa vivenciada também na EAA-SC.

Marisa Brandão (1999) aponta ainda que desde a criação até a consolidação das EAA, em 1926, o modelo de profissionalização estava baseado na empiria e o instrumento de trabalho era basicamente manual. Assim, “naquele momento, o que se buscava desenvolver, portanto, era ainda o artesanato, a manufatura, a arte do ofício.” (BRANDÃO, 1999, p.18).

Desse modo, mais do que qualificar a mão-de-obra necessária para as indústrias, a preocupação principal estava centrada nos problemas urbanos que os desocupados poderiam causar e, portanto, tornava-se necessário preparar e disciplinar para o trabalho, a infância pobre. Tal concepção já se observava no discurso do primeiro diretor da EAA de Florianópolis, José Cândido da Silva⁷⁵ (1910, p. 03) ao afirmar que:

Compreendendo que as Escolas Profissionais eram e são, instituições destinadas ao amparo moral das crianças de nenhum ou de pequenos recursos, preparando-as para a luta pela vida por meios honestos, logo tentei imprimir a que tenho a honra de dirigir todo meu esforço procurando d’esse modo corresponder ao patriótico intuito das altas autoridades do país.

Marisa Brandão (1999) indica ainda que essa característica será reafirmada sucessivamente, em termos legais, até meados da década de 1920⁷⁶, insistindo-se na importância de habilitar os “desfavorecidos da fortuna”. Mudanças efetivas só viriam a partir de 1934, quando se começa a modificar a concepção de uma formação profissional artesanal para uma formação com base na ciência.

A fim de ampliar a legislação de criação das EAAs, em 1911, no governo do Marechal Hermes da Fonseca, foi criado o Regulamento conhecido como Pedro de Toledo,⁷⁷ pelo Decreto n. 9.070, de 25 de outubro. Algumas alterações puderam ser sentidas com o novo

⁷⁵ José Cândido da Silva foi diretor da EAA-SC de 1910 a 1914.

⁷⁶ Mesmo com a indicação de algumas mudanças apresentadas na Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizagem Artífices de 1926, foi mantido o artigo que destinava a educação profissional aos desfavorecidos da fortuna.

⁷⁷ Pedro Manoel de Toledo foi Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio de 1910 a 1913.

regulamento, tais como o tempo de aprendizado nas oficinas, fixado em 4 anos, aspecto esse que havia ficado vago no Decreto anterior. Houve também alteração do critério de distribuição das cotas da renda líquida da escola e, pela primeira vez, falou-se na instalação de Caixa de Mutualidade e Associações Cooperativas, com a finalidade de: promover e auxiliar medidas que facilitassem a produção das oficinas, aumentando dessa forma, sua renda, sem prejudicar o ensino; melhorar os trabalhos executados; socorrer os sócios nos casos de acidentes e moléstia, incluindo despesas com enterro; promover a solidariedade entre os alunos e ainda, entregar aos sócios, ao final do curso, um pecúlio em dinheiro e as ferramentas necessárias ao desempenho do ofício.⁷⁸ Na EAA-SC, a Caixa de Mutualidade foi instituída em 1913 e previa, além dos auxílios previstos no Regulamento Pedro de Toledo, “adquirir ou facilitar aquisição de **vestuários**, livros e outros objetos úteis aos sócios, facultando-lhes o pagamento em prestações” (ALMEIDA, 2010, p. 24), quando julgassem conveniente. O Regulamento previa ainda o pagamento de diárias aos alunos.

O Regulamento Pedro de Toledo apresentava ainda, algumas exigências relativas às medidas de higiene a serem adotadas pelas EAAs:

Art.31. O local destinado às oficinas nas escolas deverá ser sufficientemente espaçoso e sua ventilação o mais possível franca, de modo a fazer-se uma completa renovação do ar.

Art.32. As oficinas deverão receber bastante luz solar e as machinas ou aparelhos dispostos de modo a ficarem completamente iluminados.

Art.33. O solo dos compartimentos destinados aos trabalhos das oficinas será rigorosamente secco e o mais possível impermeavel.

Art.34. As escolas deverão ser dotadas de aparelhos sanitarios, agua potavel em quantidade sufficiente e outros meios que garantam o mais completo asseio e hygiene. (FONSECA, 1986a, p. 262).

Celso Suckow da Fonseca (1986a) observa que tais indicações visavam sanar as condições precárias em que se encontravam essas escolas na época. As condições de instalação da EAA-SC foi um dos problemas recorrentes durante os primeiros anos de seu funcionamento. No relatório da direção de 1911, enviado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, o diretor José Cândido da Silva relacionava as reformas realizadas no prédio, visando a higiene e conveniência do serviço. Novamente, no relatório de 1915, assim se manifestava o novo diretor, Heitor Blum, referindo-se as condições de instalação da escola:

este edifício que exteriormente aparenta grandes proporções, parecendo talvez á quem o veja só por esta face, *visu* ou por meio de uma photographia, estar perfeitamente adequado aos fins desta casa de educação, de facto deixa muito a

⁷⁸ Os benefícios conquistados com a criação da Caixa de Mutualidade e Cooperativas foram suspensos em 1915, devido à falta de verba e, restabelecidos novamente em 1917.

desejar, não só por haver sido construído para residência de família numerosa e portanto muito dividido em pequenos compartimentos, como por estar com grande parte de seu madeiramento bastante estragado o que lhe dá internamente um mau aspecto, além de dificultar a collocação de um regular numero de alumnos nas aulas dos cursos primários e de desenho; fora um proprio ou nacional ou estadual, vantajoso seria, aproveitando as fortes paredes externas, adaptar internamente, apenas com a substituição de alguns assoalhos e rasgamento de algumas paredes, pois assim se accommodaria melhor e maior numero de alumnos que actualmente, e melhorar-se-ia dessa forma as condições higyenicas de ar e luz, tão preconizadas pela pedagogia moderna. (BLUM, 1915, p. 04).

O Diretor Geral de Indústria e Comércio, Raymundo de Araújo Castro, em relatório enviado ao Ministro da Agricultura em 1913 apontava também, a necessidade de novas instalações para a EAA-SC:

Penso que a primeira condição para o desenvolvimento das Escolas de Aprendizes Artífices é a sua instalação em prédios com amplos compartimentos para o funcionamento das aulas e oficinas, a fim de que se possa permitir o ingresso de maior número de alunos. (ALMEIDA, 2010, p. 33).

Mesmo com a tentativa por parte do governo para melhorar as condições das EAAs, através do regulamento citado, já nos primeiros anos de funcionamento dessas escolas, as dificuldades tornaram-se evidentes, tanto em Santa Catarina como em vários outros Estados. Além da inadequação das instalações, que se encontrava em prédios cedidos pelo governo do Estado, mas que não haviam sido construídos especificamente para esse fim, outros problemas precisavam ser enfrentados, como a falta de qualificação dos mestres para atuarem no ensino dos ofícios⁷⁹ e o alto índice de desistência dos alunos⁸⁰. Desse modo, fazia-se urgente, modificações no ensino profissional no país.

Ao assumir a presidência da República, em 1914, Venceslau Brás Pereira Gomes, em discurso solene de posse, manifestava-se sobre a necessidade de mudanças no ensino profissional. Defendia que se desse outra feição às escolas primárias e secundárias, “tendo-se em vista que a escola não é somente um centro de instrução, mas também de educação e para esse fim o trabalho manual é a mais segura base.” (FONSECA, 1986a, p. 187). Recomendava que fossem instaladas escolas industriais, de eletricidade, de mecânica, de química industrial, escolas de comércio, pois dessa forma “os cursos se povoarão de alunos e uma outra era se

⁷⁹ Segundo Celso Suckow da Fonseca (1986a) os poderes públicos não tinham onde recrutar pessoal com experiência para atuar nas oficinas das Escolas de Aprendizes Artífices. Os professores vinham dos quadros do ensino primário, e por isso não sabiam o que lecionar no ensino profissional. Os mestres, por sua vez, vinham das fábricas ou oficinas, e por isso, não possuíam a necessária base teórica e, sim, somente os conhecimentos empíricos.

⁸⁰ No primeiro ano de funcionamento da EAA-SC, dos 100 alunos iniciantes, 59 tiveram frequência regular durante o ano. (FONSECA, 1986a).

abrirá para o nosso País.” (FONSECA, 1986a, p. 187). Uma preocupação latente no discurso de Venceslau Brás era o problema da criminalidade e da vagabundagem das classes pobres, pois segundo ele, “não tendo as pobres vítimas um caráter bem formado e nem preparo para superar as dificuldades da existência, tornam-se vencidos em plena mocidade e se atiram à embriagues e ao crime.” (FONSECA, 1986a, p. 187).

Segundo Celso Suckow da Fonseca (1986a), tal discurso encontrava eco no congresso, a exemplo do Deputado Federal Fausto Ferraz, que considerava que o ensino de qualquer ofício prático recondicionaria as novas gerações de trabalhadores brasileiros ao que ele considerava como a “nobreza do suor”, composta por aprendizes de ofícios mecânicos que, em sua percepção, teriam a incumbência de suplantar os preconceitos nobiliárquicos e bacharelescos em relação aos trabalhos manuais, fazendo com que a sociedade brasileira adotasse, como critério de formação dos jovens, o modelo industrial desenvolvido pelos países da Europa, sobretudo o da Itália.

Mais do que recondicionar as novas gerações a uma lógica social voltada à nobreza do trabalho e da produtividade, retirando-as do atraso estrutural produzido pelo regime monárquico e pelo período imperial brasileiro, para Clarice Nunes (1994), as ações da escola, ao reinventar a cidade – no caso o Rio de Janeiro – dentro do regime político da República, interferiram em sua ordenação simbólica. Estas forneciam, como paradigma, as novas representações sobre o espaço urbano, canalizando-as para um modelo de modernidade baseada na ciência, no industrialismo e na democracia.

A escola, nesse novo espaço urbano, tornou-se um centro de ressonância no processo de urbanização nas capitais brasileiras e das mudanças em curso. Tais mudanças fizeram com que os intelectuais voltados ao tema da educação, a classe política e segmentos da sociedade civil repensassem o atraso das instituições e repartições públicas (inchaços de funcionários oriundos da classe média), o abandono da classe dos pobres, a exploração do trabalho dos imigrantes e a figura pública dos malandros e parasitas (desocupados urbanos) que viviam de pequenos negócios relegados à sorte de jogos de azar e na clandestinidade.

Os vários projetos de lei que continuavam sendo encaminhados ao Congresso Nacional com a proposta de rever as questões do ensino profissional e adequá-lo às reais necessidades do país, sempre esbarravam na falta de recursos financeiros para sua implantação. Mas como aponta Celso Suckow da Fonseca (1986a), se, por um lado, alguns impedimentos não permitiam ao governo investir no incremento do ensino profissional, por outro, a escassez de produtos durante a primeira grande guerra, em 1914, diante da dificuldade de importações, fez com que fossem instaladas várias empresas no Brasil para

atender a demanda de produtos de primeiras necessidades. Segundo o referido autor, esse foi um momento de grande surto industrial no país. Com o aumento do número de empresas e operários, cresceu a demanda por formação profissional e melhorias dos métodos de aprendizagem.

Em 1918, ainda no Governo de Venceslau Brás, foi aprovado um novo Regulamento das EAAs. Dentre outras alterações significativas desse regulamento, tais como a redução da idade mínima para matrícula de 12 para 10 anos; melhor amparo as caixas de mutualidade; criação de cursos noturnos de aperfeiçoamento, a medida de maior alcance, segundo Fonseca (1986a), foi a moralização da contratação dos diretores e professores para atuarem nas EAAs, visando assim, maior eficiência do ensino ministrado por essas escolas. Para resolver o problema da falta de qualificação dos professores houve a transferência da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás para o âmbito federal, ficando a seu cargo a formação dos professores de educação profissional do país.⁸¹ No entanto, as medidas para formação de professores levariam ainda muito tempo para atingir as escolas profissionais.

Em 1920, o Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Ildefonso Simões Lopes, nomeou uma comissão de técnicos especializados, composta por mestres e administradores do Instituto Paboré⁸² para examinar o funcionamento do ensino profissional, o qual será conhecido como Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico – SREIT. Dentre as principais medidas propostas pelo Serviço de Remodelação, estavam a melhoria dos prédios e instalações das oficinas; a elaboração de compêndios, ou livros técnicos para uso específico nas escolas profissionais; mudanças no currículo; investimento na formação de professores e diretores e contratação por meio de concursos públicos. As medidas abrangeram ainda a instituição da merenda escolar e fortalecimento da Caixa de Mutualidade para auxílio aos alunos. Quanto às reformas necessárias ao bom desenvolvimento das EAAs, João Luderitz afirmava que:

será de grande alcance, não só para a produtividade industrial das oficinas escolares, como também para a aprendizagem dos alunos, permitir que às Escolas de Aprendizes Artífices forneçam às demais repartições deste ministério localizados nos estados, o que elas precisam quanto a móveis, calçados, uniformes,

⁸¹ Segundo Marisa Brandão (2009), a Escola Venceslau Brás possuía características diferenciadas das demais escolas da rede federal. Para ingresso de alunos, era exigido que tivessem curso primário; a preferência de ingresso não estava direcionada aos alunos pobres ou, no termo usual, aos “desfavorecidos da fortuna”. Além disso, a maioria dos professores possuía curso superior. O objetivo da escola era formar profissionais mais afinados com as necessidades da moderna indústria.

⁸² O Instituto Paboré localizava-se no Rio Grande do Sul e era, dentre todas as Escolas de Aprendizes Artífices, naquela ocasião, a que apresentava os resultados mais animadores. Era considerado um instituto referência em educação profissional no país, por possuir oficinas bem equipadas, professores qualificados e utilizar-se de métodos educacionais baseados no aprendizado da tecnologia e desenho industrial.

encadernações, trabalhos tipográficos, objetos de metal, independentemente de concorrência (...). (QUELUZ, 2000, p. 75).

O Serviço de Remodelação, sob a direção de João Luderitz⁸³, teve papel fundamental nas transformações que se processaram nas EAAs nos anos posteriores a sua criação. Ele representou a tentativa de empreender uma padronização racionalista de cunho Taylorista no ensino técnico profissional a partir de 1920.⁸⁴

Em âmbito estadual, nos primeiros dez anos de sua implantação em Florianópolis, a EAA-SC não teve maior visibilidade nas ações do governo do Estado. No entanto, as mudanças que vinham ocorrendo no mercado brasileiro e catarinense⁸⁵, nesse período, exigiam que se desse maior atenção à educação profissional, visto que a indústria têxtil catarinense⁸⁶ já despontava como forte concorrente das indústrias paulistas e havia se integrado a indústria nacional em consequência da reforma tributária.

O diretor da escola, João Cândido da Silva Muricy⁸⁷ apontava em 1919, a necessidade de remodelação das oficinas e a adoção de um novo sistema de ensino teórico e prático, que se impunha a cada dia. Criticava o sistema de ensino adotado pela escola, que para ele, encontrava-se muito afastado dos métodos pedagógicos modernos e apontava ainda para a necessidade de mudar a sede da instituição para outro local, “mais apropriado ao desenvolvimento de um aprendizado ao nível das exigências das nossas indústrias, dando-se-lhe uma instalação mais nos moldes de um estabelecimento da escola moderna”. (MURICY, 1922, p. 09).

Diante deste contexto e com as críticas recorrentes dos diretores sobre a inadequação das instalações dessa escola e das precárias condições de conservação em que se encontrava, em 1919, o Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Idelfonso Simões Lopes, solicitou ao Governador do Estado, Hercílio Pedro da Luz, a cessão permanente de um imóvel para a instalação da escola, tendo sido prontamente atendido, colocando assim a disposição dois

⁸³ João Luderitz foi diretor do Instituto Técnico de Porto Alegre, entre 1908 e 1920. Instituição que passou a se chamar Instituto Paboré, após o falecimento de seu primeiro diretor, João José Pereira Paboré, em 1915. Para uma melhor compreensão sobre a trajetória profissional de João Luderitz e suas propostas para o ensino profissional, ver Gilson Leandro Queluz (2000).

⁸⁴ O Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico foi extinto em 1930, durante o governo Vargas, e substituído pela Inspeção do Ensino Profissional Técnico. Tal medida visava fortalecer a atuação do governo federal sobre o ensino profissional no país. Permanecia a proposta de melhoria da estrutura das EAAs; da formação de professores para atuarem nessas escolas e da racionalidade nos processos educacionais, pautados em métodos modernos e eficientes de trabalho.

⁸⁵ Entre 1907 e 1920, Santa Catarina passou de 171 estabelecimentos industriais para 791 e, de 2068 operários para 5.927, representando um aumento significativo do mercado produtivo. (CARDOSO; IANNI, 1960).

⁸⁶ Sobre o crescimento da indústria têxtil catarinense nesse período ver a dissertação de mestrado de Isabela Albertina Barreiros Lucikthenberger. A indústria têxtil catarinense e o caso da Cia. Hering. São Paulo: Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciência e Tecnologia, 2004.

⁸⁷ Foi diretor da EAA-SC entre 1918 a 1929.

terrenos: a chácara denominada “Paranhos”, situada na Rua Blumenau ou as terras do Cel. Pereira de Oliveira, localizado na Rua Presidente Coutinho⁸⁸, recaindo a escolha sobre a segunda opção. Esta iniciativa não se deu de forma aleatória, mas sim, como parte do projeto de reforma levado a efeito pelo Serviço de Remodelação, que escolheu como escolas prioritárias para início das reformas das oficinas e prédios, as escolas de Florianópolis, São Paulo, Curitiba e Campos.

A transferência para a nova sede se deu em dezembro de 1920. Paralelamente foram iniciados os projetos⁸⁹ para a ampliação do prédio existente no local, que seria inaugurado em 15 de novembro de 1922. A transferência para a nova sede permitiu que as aulas fossem alocadas em um lugar mais confortável, embora acanhado inicialmente, para acomodar todos os aprendizes matriculados.⁹⁰



Figura 11: Segunda sede da escola, com as ampliações já concluídas, localizada à rua Presidente Coutinho esquina com a Rua Almirante Alvin, construída em terreno cedido pelo governo do Estado. Foto de 1922.

Fonte: LIO – Laboratório de Imagem e Oralidade do IFSC – Foto digitalizada.

⁸⁸ Em ofício do Sr. Adolpho Konder, representando a Secretaria da Fazenda, Viação, Obras Públicas e Agricultura – Gabinete do Secretário – n.176 – Florianópolis 13/01/ 1920 ao Sr. João Candido da Silva Muricy – Diretor da Escola de Aprendizes Artífices, informava ao destinatário o seguinte: “Ilmo. Snr. Cumpre-me levar ao vosso conhecimento que o Sr. Dr. Governador do Estado, de acordo com promessa feita, resolveu pôr a vossa disposição, para instalação definitiva da escola de Aprendizes Artífices os terrenos da chácara denominada ‘Paranhos’, à rua Blumenau desta capital, ou a de propriedade do Sr. Cel. Pereira de Oliveira, na rua Presidente Coutinho. Rogando-vos a fineza de comunicar-me qualquer resolução a respeito, sirvo-me do ensejo para renovar as segurança da minha alta estima e distinta consideração”. (MURICY, 1922, p. 09).

⁸⁹ O engenheiro João Luderitz foi o responsável pela elaboração do projeto e, após metuculoso estudo sobre a adaptação do prédio enviou-o para aprovação do Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio. (MURICY, 1922, p. 22).

⁹⁰ O número de matrículas passou de 104 em 1922, para 133 em 1923.

Deu-se início ainda à remodelação das oficinas, com aquisição de novos maquinários visando proporcionar um melhor desempenho técnico aos aprendizes. Com a supervisão do mestre de oficina mecânica José Piotrowski, as máquinas foram dispostas de modo que pudessem funcionar em tempo simultâneo e com mecanismos próprios de funcionamento que atendiam às mais modernas demandas de aprendizagem técnica daquela época. Alguns avanços também ocorreram nas oficinas que lidavam com trabalhos em metal e nas de atividades tipográficas. A oficina tipográfica passou a ter a responsabilidade de impressão do boletim meteorológico da região e a receber encomendas diversas de impressos, principalmente depois de aparelhada com máquinas movidas à energia elétrica, conforme consta no Relatório de 1922.

Essas inovações influíram no processo de aprendizagem, que passou por modificações, que tinham por finalidade, concatenar as aulas práticas às novas máquinas instaladas. Para tanto, a Comissão de Remodelação (CR)⁹¹ contratou, inicialmente, dois contramestres habilitados. O ensino prático não deveria mais se pautar por atividades rotineiras, mas sim, por métodos eficientes e produtivos.

Assim, a aprendizagem foi direcionada para procedimentos pautados no aperfeiçoamento técnico e para o ensino das humanidades elementares. Para o então presidente Epitácio Pessoa (1919-1922), conforme consta em mensagem apresentada ao Congresso Nacional, era necessário agir na remodelação do ensino técnico do país, proporcionando às indústrias nacionais – manuais ou mecânicas – a especialização necessária a seu desenvolvimento. Aprovados desde 1918 e não postos integralmente em prática, os cursos noturnos complementariam os conhecimentos técnicos adquiridos diurnamente. Estava em voga a defesa de um modelo de educação que retiraria o operário brasileiro do estado de ignorância que se encontrava. Neste caso, os discursos recorrentes iam ao encontro da ideia de que o operário, uma vez formado pela EAA, deveria dominar a máquina ao invés de ser dominado por ela. Era o novo projeto de ensino industrial sendo colocado em prática através do SREPT⁹².

⁹¹ A remodelação em Santa Catarina teve a participação de contramestres do Instituto Parobé de Porto Alegre, que ensinavam trabalhos em madeira e metal, bem como, na área de tecnologia, desenho geométrico e industrial. Havia a ideia de instalar uma fábrica ao lado da escola, cujos lucros das oficinas seriam destinados a pagar salários para os aprendizes que o reutilizariam para o seu próprio aperfeiçoamento técnico futuro. (HERMENEGILDO, s/d.).

⁹² A tese da industrialização toma maior força com a Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices, assinada em 1926, pelo ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Miguel Calmon Du Pin e Almeida. Através desses dispositivos ficava oficializada a industrialização nas escolas federais, pois estabelecia a uniformidade do currículo a ser seguido, destinado à aprendizagem prática, com disciplinas de maior grau de complexidade, a exemplo da trigonometria, álgebra, física e química.

Em âmbito estadual, as discussões também apontavam para uma maior atenção do governo sobre o ensino profissional. Nos relatórios com mensagens dos governadores catarinenses ao legislativo (1922, p. 35), o então presidente do Congresso Representativo e empossado como governador interino do Estado de Santa Catarina, em 1922, Cel. Raulino Julio Adolpho Horn admitiu que, apesar de

ser a Escola de Aprendizes Artífices, estabelecimento mantido pelo Governo Federal, que dispõe de recursos sobremodo superiores ao do Estado, não tem este deixado de cooperar para que essa escola se desenvolva sem óbices, de modo que possa prestar o serviço patriótico de também encaminhar a mocidade para as profissões mecânicas [...].

No mesmo documento, faz-se referência ao programa de ensino do curso primário e do curso técnico da EAA-SC, alterados pela Comissão de Remodelação. Com a intenção de auxiliar os trabalhos do curso primário da EAA-SC, o Governo local designou uma professora estadual para cooperar no melhoramento do novo programa destinado ao curso primário, como também, demonstrou disposição para dar sequência à construção de um prédio de dois pavimentos que abrigaria a escola primária e as oficinas práticas.

Com a ampliação relativa da difusão do ensino primário em Santa Catarina, os estudos realizados pelo governo estadual apontavam para a necessidade de empreender uma nova reforma, que assegurasse a especialização profissional. O Instituto Politécnico (IP)⁹³ era desde 1917, ano de sua criação, a instituição mantida pelo governo local para realizar a formação especializada. A formação oferecida pelo IP era de nível superior e se compunha pelos cursos de Agrimensura, Comércio, Odontologia e Farmácia. Por sua vez, a EAA-SC, mesmo apresentando melhorias a partir da instalação do novo prédio e do aumento crescente do número de matrículas, por se centrar no desenvolvimento de conhecimentos técnicos e práticos (Mecânica, Carpintaria, Tipografia, Encadernação e Alfaiataria) para a formação do contingente de alunos sem recursos financeiros, ainda era considerada pelo governo local como uma instituição escolar de cunho assistencialista.⁹⁴ Em mensagem do governador Hercílio Luz, enviada ao Congresso Representativo de Santa Catarina, em 1923, há a indicação de que para manter o aluno da EAA-SC, era diariamente fornecido: “abundante merenda, medida de real alcance, não só para melhorar a matrícula e assegurar a regularidade da frequência, como também por beneficiar os alunos que, em sua quase totalidade, pertencem à família pobre” (p. 32). Aqui o governador estava se referindo aos anos

⁹³ Primeira instituição de ensino superior do Estado de Santa Catarina, criada no ano de 1917 e extinta em 1935.

⁹⁴ Não só pelo governo local, mas também pelo governo federal seria mantida a concepção de educação profissional destinada aos pobres, pois mesmo na Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices permaneceria, no art.7º a referência de estar destinada aos “desfavorecidos da fortuna”.

posteriores a 1920, pois, como se verá a seguir, a questão da alimentação foi um dos problemas a ser enfrentado pela direção da escola nos primeiros anos de seu funcionamento.

Além do investimento em remodelação das oficinas, do maquinário e contratação de professores, a reforma empreendida no ensino profissional também se refletiu em outros benefícios para os alunos, tais como: oferecimento de merenda escolar e destinação de verba para custear as roupas de trabalho e os uniformes dos alunos pobres para os dias festivos. (LUDERITZ, 1945).

A falta de alimentação e **vestuário** para os alunos era um dos problemas recorrentes na escola até o início nos anos de 1920⁹⁵ e, segundo o diretor João Cândido da Silva Muricy, a causa de muitas desistências. Em relatório de 1921, enviado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio o diretor solicitava que medidas fossem tomadas para resolução desse problema⁹⁶, pois segundo ele, os alunos “pouco cobertos e pouco alimentados relativamente ao que uma criança que trabalha precisa para as compensações da sua economia orgânica, poucos são os que nessas condições resistem cursando a Escola até o ultimo anno de estudos”. (MURICY, 1922, p. 09). Além disso, alguns alunos eram tão pobres “que a propria roupa logo o demonstra” (MURICY, 1922, p. 09) e, no inverno, principalmente nos dias de chuva, chegavam à escola tremendo de frio. Mas para além de uma preocupação com o bem estar das crianças, a vestimenta cumpria a função de ordenamento social e de certos protocolos de civilidade.

Em Florianópolis, no início do século XX, várias medidas relacionadas à vestimenta foram adotadas, a exemplo da proibição de utilização dos bondes a pessoas maltrapilhas e “incorretamente trajadas” e a necessidade de estarem calçadas e asseadas (PEDRO, 1994). Em 1918, a polícia proibia também a entrada de pessoas descalças e maltrapilhas, nos jardins públicos. Era necessário, desse modo, modificar os costumes vestimentares dos habitantes da capital e a escola servia como disseminadora de uma cultura higiênica e moderna.

A preocupação de João Cândido da Silva Muricy com a uniformização dos alunos também pode ser percebida em sua gestão enquanto diretor da EAA do Paraná, em 1929⁹⁷. Assim que assumiu a direção, tratou de retirar da caixa de mutualidade, oito contos de réis, para compra de material necessário para a confecção de 80 uniformes para os alunos. Essa iniciativa possibilitava, segundo ele, “a elevação moral dos nossos aprendizes ao nível dos

⁹⁵ O fornecimento de merenda pelo governo federal foi instituído em 1922.

⁹⁶ Em 1922 foi baixada a portaria para o custeio da alimentação dos alunos da EAA.

⁹⁷ Com a morte do diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, Paulo Ildefonso d'Assumpção, em fevereiro de 1928, João Cândido da Silva Muricy foi convidado a assumir a direção daquela escola, permanecendo no cargo até maio de 1930, quando faleceu.

alunos de que são educandos e não correcionais. Uniformizar esses meninos para colocá-los ao lado dos demais é, pois, considerado pelo Governo Federal um ato de civismo”. (QUELUZ, 2000, p. 203).

Segundo Gilson Queluz (2000), uniformizar os alunos representava para Muricy, a metáfora da uniformização de sua posição social. Nesse sentido, a padronização por meio de um vestuário condizente e do aprendizado das normas da sociedade do trabalho, permitiria ao público compreender que a formação profissional não era atividade voltada para a correção de menores delinquentes, mas sim, de futuros operários e cidadãos. Por outro lado, os discursos de Muricy apontavam para uma crença de que o principal objetivo da escola era o aperfeiçoamento moral dos alunos.

A uniformização dos alunos da EAA-SC não foi uma preocupação restrita a administração de Muricy. Na circular n. 4, de 27 de setembro de 1910, expedida pelo Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, já se recomendava recorrer aos poderes públicos do Estado no sentido de obter recursos para compra de uniformes escolares para os alunos (SILVA, 1910), deixando transparecer, assim, os limites financeiros do Governo Federal para investir integralmente no uniforme escolar. Em acordo entre o diretor da EAA-SC e o governo do Estado, ficou definido que a verba consignada no orçamento para pagamento de aluguel do prédio da escola seria realocada para compra de uniformes mediante doação de terra e construção do edifício escolar com o auxílio do governo federal. Mesmo não tendo sido adquirido o imóvel pelo governo federal, em relatório da direção de 1917 consta que o governador do Estado, Felipe Schmidt, atendia à solicitação do então diretor da EAA-SC, Heitor Blum, de libera a verba necessária para a confecção de cinquenta fardamentos para os alunos. Com a reforma de alguns fardamentos antigos que a escola já possuía⁹⁸, foi possível uniformizar todos os 75 alunos que frequentavam a escola naquele ano. Em sinal de reconhecimento pelo auxílio prestado, no dia 4 de maio do mesmo ano, data do aniversário do governador, os alunos uniformizados e precedidos da Banda do Regimento de Segurança dirigiram-se até o palácio do governo e ali apresentaram seus cumprimentos, entoando o hino do Estado. O mesmo relatório indica ainda outros momentos solenes vivenciados pela EAA-SC, nos quais os alunos se encontravam uniformizados, a exemplo da festa de entrega de prêmios aos que se destacassem durante o ano e a festa da bandeira, comemorada no dia 19 de novembro, momento em que prestavam as homenagens, no pátio da escola, com hasteamento

⁹⁸ Nesse mesmo relatório da direção de 1917, consta na relação dos trabalhos produzidos na oficina de alfaiataria, 75 fardamentos.

da bandeira e, posteriormente, com um passeio pela cidade, empunhando cada um uma bandeira confeccionada na oficina de tipografia da escola.

No entanto, nos anos iniciais de funcionamento da EAA-SC a adoção do uniforme de uso diário para os alunos se tornava inviável, visto que o governo não conseguia custeá-lo integralmente e as famílias também não possuíam condições financeiras para adquiri-lo. Os alunos que frequentavam a escola apresentavam-se com roupas simples e muitas vezes, de pés descalços, como se observa nas fotografias datadas de 1915 e 1923.



Figura 12: Alunos da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, em 1915.
Fonte: Relatório da direção de 1915.

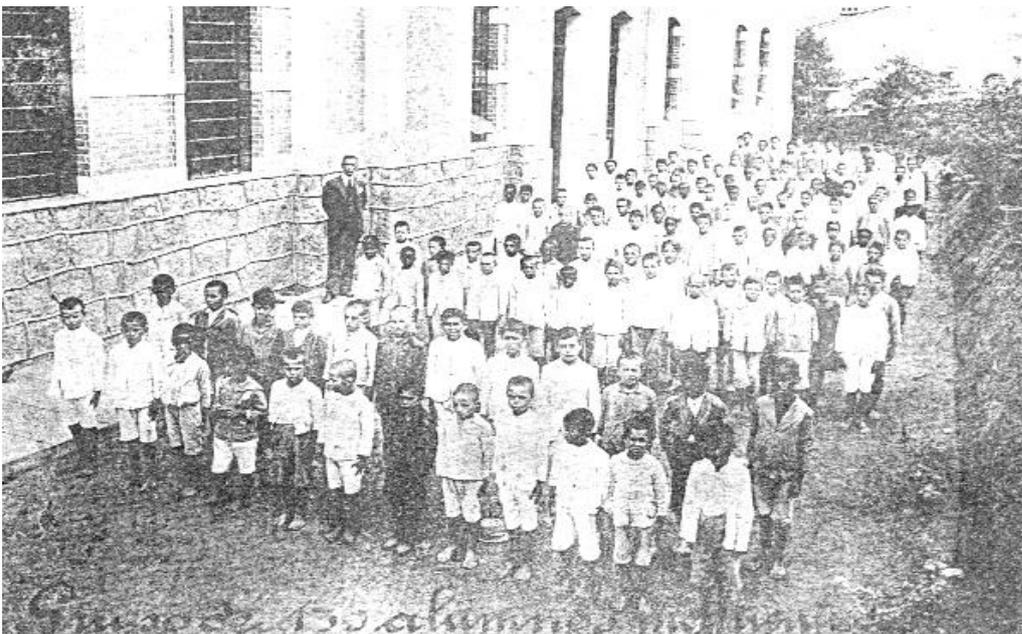


Figura 13: Alunos da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, em 1923.
Fonte: LIO – Laboratório de Imagem e Oralidade do IFSC – foto digitalizada.

Ao final da década de 1920, identifica-se nos relatórios da direção, gastos com compra de uniforme para os alunos. Tais gastos, porém, restringiam-se aqueles de uso nas oficinas; para as datas festivas e para o grupo de escoteiros⁹⁹.

Pode-se compreender a adoção do uniforme a EAA-SC, principalmente para as datas festivas e para o grupo de escoteiros como parte das práticas de militarização da infância, tal como tem destacado os estudos de Rosa Fátima de Souza (2000b), prática essas de natureza patriótica e cívico-militar, que predominaram no ensino primário, no início do século XX, caracterizadas pelos batalhões infantis, o escotismo e as comemorações cívicas. Apesar de a autora centrar seus estudos no Estado de São Paulo, suas reflexões nos ajudam a compreender, em parte, a influência militar sobre a formação da infância na EAA-SC, pois identificam-se algumas similaridades.

Uma dessas similaridades é de que na EAA-SC fazia parte do currículo, a instrução moral e cívica, que tinha como objetivo enfatizar a constituição republicana, os grandes vultos da pátria e as festas cívicas. Outra semelhança ao que Rosa Fátima de Souza (2000b) chama de “militarização da infância” é a existência na EAA-SC de aulas de instrução militar, dirigidas aos alunos com idade regulamentar e condições físicas adequadas, exigidas a um reservista e ministradas por um sargento instrutor. Essas aulas tinham como objetivo o “desenvolvimento da força física e de outros atributos como a destreza, a coragem e o espírito de competição”. (ALMEIDA, 2010, p. 39). Existia ainda o grupo de escoteiros. Para a inclusão de novos membros ao grupo, conforme descrito na Resenha Histórica de 1922, era formado um Conselho Deliberativo do qual fazia parte o diretor, o instrutor do grupo, o instrutor militar, um representante dos mestres, outro dos professores e quatro escoteiros, eleitos pelos escoteiros fundadores. Essa seleção demonstra a importância atribuída a esse grupo, pois não era qualquer aluno que poderia integrá-lo, visto que ser selecionado servia como prêmio aos mais esforçados.

Rosa Fátima de Souza (2000b) aponta que as práticas de “militarização da infância” atendiam a múltiplos propósitos: de perpetuação da memória histórica nacional; de exibição de virtudes de virtudes morais e cívicas, inscritas na proposta formativa da escola; serviam como ação educadora para o conjunto da sociedade e expressavam o imaginário sociopolítico da República. Tal como aponta a autora e pelo exposto anteriormente, podemos dizer que também na EAA-SC, as práticas de militarização da infância, expressas em atividades cívico-patrióticas, desenvolvidas na EAA-SC, através do grupo de escoteiros e das atividades de

⁹⁹ Criado pelo Serviço de Remodelação do Ensino Industrial, através da circular n. 488 de 20 de abril de 1928.

instrução militar, tinham esse propósito, pois o projeto de formação dos alunos da EAA-SC e a formação cívico-patriótica apresentavam-se tão irmanados a ponto de a escola ser representada, em muitas ocasiões, pelos uniformes dos escoteiros. Desse modo, compreende-se o investimento feito pela EAA-SC, para adquirir o uniforme para o grupo de escoteiros, bem como para ocasiões especiais, pois, ao desfilarem pelas ruas da cidade, principalmente uniformizados, os alunos manifestavam “todo o sentido simbólico da escola no meio social”. (SOUZA, 2000b, p. 108).

Apesar das tentativas por parte da direção para implantação do uniforme escolar nos anos iniciais de seu funcionamento à todos os alunos, ele não será adotado cotidianamente pela escola, devido às dificuldades financeiras para sua aquisição, que irão persistir pelos anos seguintes. O diretor da escola, Gabriel Alencar de Azambuja¹⁰⁰ indicava em relatório enviado ao Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, em 1930, que a questão de “assistência” só poderia ser resolvida dentro de alguns anos, por serem ainda limitados os recursos da Caixa de Mutualidade, que era, naquele momento, a principal fonte de recursos destinada aos alunos. E o uniforme parece ter sido um dos itens necessários quando se pensava em assistência aos alunos da EAA-SC. O Art. 30, da Associação Cooperativa e de Mutualidade, prevista no Regulamento das EAAs de 1911 estabelecia que: “quando a associação julgar conveniente, e tendo em vista os fundos da associação, a directoria adquirirá ou facilitará a aquisição por meio de ajustes com casas fornecedoras, de **vestuário**, livros e outros objetos úteis aos sócios, facultando-lhes o pagamento em prestações.” (MURICY, 1922, p. 29).

No entanto, apesar de ter sido previsto, pelo Serviço de Remodelação, sua aquisição esbarrava na falta de verba, problema constantemente vivenciado pela EAA-SC, nos anos iniciais de seu funcionamento. No entanto, não se deixou de investir em uniformes para o grupo de escoteiros da escola e para os desfiles cívicos. O uniforme, mesmo que restrito à algumas atividades escolares ou extra-escolares contribuiu para a configuração de uma nova “sensibilidade urbana”, que por meio da intervenção sobre o corpo, foi criando nos alunos da EAA-SC, novas formas de se portar e de se vestir.

¹⁰⁰ Gabriel Alencar de Azambuja foi diretor da EAA-SC entre 1929 a 1931.

2.2 DA CRIAÇÃO DO LICEU À ESCOLA INDUSTRIAL DE FLORIANÓPOLIS: NACIONALIZAR E INDUSTRIALIZAR

Se, no início do século, o ensino industrial tinha pouco significado do ponto de vista econômico e social mais amplo e se destinava a tirar os pobres da ociosidade (SCHAWARTZMAN, BOMENY E COSTA, 2000), a partir da década de 1930 e, principalmente, com o Estado Novo, novas concepções começaram a emergir sobre a educação profissional. A compreensão que se tinha até então, de uma formação de base artesanal, sofreu transformações, passando a vigorar uma formação com base mais científica, voltada às necessidades das indústrias.

Tal alteração foi impulsionada pela profunda transformação que o Brasil vivenciou a partir de 1930, inicialmente com a instalação do governo provisório e, principalmente com o advento do Estado Novo (1937-1945). Os reflexos dessas mudanças, segundo Celso Suckow da Fonseca (1986a), puderam ser sentidos no campo econômico, na esfera social e nas diretrizes políticas do país.

Eli Diniz (1999) destaca que a mudança principal, no plano econômico, ocorrida a partir de 1930, no governo Vargas, foi a consolidação dos fundamentos para a passagem de um sistema de base agroexportadora para uma sociedade urbano-industrial, complexa e diferenciada.¹⁰¹ No plano político, com o ingresso de novos atores na cena política do país, com interesses ligados à produção do mercado interno, configurou-se uma mudança na coalizão de poder. Essa nova ‘engenharia político-institucional’, como define Eli Diniz (1999), foi resultado de uma série de mudanças introduzidas ao longo da década de 30, no contexto de um processo de fechamento crescente do sistema político e de fortalecimento do poder do Estado. A intervenção do estado na esfera social, segundo Ângela de Castro Gomes (2007), se consolidou em um amplo e diversificado conjunto de políticas públicas, principalmente voltadas à saúde, educação e trabalho¹⁰². As políticas públicas implantadas durante esse período, associadas à implementação de um sistemático e sofisticado esforço de propaganda, renderam à Getúlio Vargas, grande popularidade e “a construção de uma memória positiva do nome e do tempo de Vargas”. (GOMES, 2007, p. 82).

¹⁰¹ Eli Diniz (1999) ressalta que a construção do capitalismo industrial não ocorreu nesse período, visto que essa ordem industrial será consolidada posteriormente, principalmente no governo de Juscelino Kubitschek. No entanto, os anos de 1930 tiveram importância fundamental na definição dos rumos do desenvolvimento econômico do país.

¹⁰² Durante o governo de Getúlio Vargas foi criada extensa legislação trabalhista: carteira de trabalho, estabilidade de emprego, pensões e aposentadoria, salário mínimo, licença anual remunerada, entre outras, muitas das quais, vigentes até nossos dias. Com a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), foi sistematizada a legislação trabalhista.

Ângela de Castro Gomes (2007) ressalta ainda que durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945) desenvolveu-se no Brasil uma lógica política paradoxal, ao conceber-se um modelo de Estado aparentemente democrático quanto às concessões sociais, ao mesmo tempo em que se caracterizou como um Estado forte, autoritário e centralizador. Estruturou-se, nesse período, o discurso de que somente um Estado forte teria condições de ordenar os estratos sociais e garantir a estabilidade das instituições públicas. A formação desse Estado Nacional passaria necessária e principalmente, segundo Schawartzman, Bomeny e Costa (2000), pela homogeneização da cultura, dos costumes, da língua e da ideologia.

Dulce Pandolfi (1999) acrescenta que “buscando forjar um forte sentimento de identidade nacional, condição essencial para o fortalecimento do Estado nacional, o regime investiu na cultura e na educação.” (PANDOLFI, 1999, p. 10). A escola pública, nesse contexto, foi considerada como peça fundamental para a manutenção do poder político, por ser uma instituição que age diretamente sobre os hábitos dos indivíduos em formação. A mola mestra do projeto político-educacional do governo era recuperar os valores perdidos por meio da educação que atuaria como um “instrumento de formação moral da juventude [...] e uma luta contra o liberalismo.” (HORTA, 1994, p. 107). Rosa Fátima de Souza (2009) aponta que a ação cultural desencadeada pelo ministro Gustavo Capanema, entre 1934 a 1945, “articulou a educação à mobilização político social e à propaganda do governo”. (SOUZA, 2009, p. 275). Nesse período foi conferida grande importância ao cinema e à radiodifusão educativa, à educação musical, dentre tantas outras iniciativas que atingissem o público, a juventude e as crianças nas escolas.

Surgiu, ainda nesse período, um profícuo debate público que envolveu os bastidores da política ministerial, da classe empresarial do país, a Igreja Católica, os intelectuais que lidavam com o tema da educação pública, os parlamentares e diversos segmentos da sociedade. As discussões, segundo Silvério Baía Horta (1994), giravam em torno da educação moral da juventude e, sobremaneira, da formação do trabalhador, adequando-o a um modelo de cidadania concebida por uma via de poder que, ao mesmo tempo em que se propunha assistencialista, constituía-se como autoritária. Assim, ao incrementar a educação moral combinada a uma finalidade cívica, o Estado atenderia à “necessidade de recompor e estruturar solidamente os princípios básicos da nacionalidade.” (HORTA, 1994, p. 107).

Ao pensarem a formação educacional associada aos destinos de uma nacionalidade a ser reconstruída, prevaleceria a determinação de fazer com que o futuro do país estivesse atrelado à produção e à industrialização, cujos parâmetros pressupunham, dentre outras iniciativas:

converter em riqueza efetiva a nossa riqueza potencial; abrir caminhos; estender a rede de comunicação; estabelecer ligação permanente entre as diversas regiões do país; educar, preparar moral e tecnicamente os moços, fazê-los fortes de espírito e de corpo, dar às novas gerações a consciência das suas responsabilidades. Tudo isso é tarefa fundamental e urgente, que nos cabe levar a termo, para transformar em realidade o ideal de engrandecimento crescente da pátria, dentro da ordem, do trabalho e da paz. (RAMOS, 1942, p. 02).

Garantia-se, assim, tal como aponta Clarice Nunes e Marta Chagas de Carvalho (2005) a unidade nacional através da transmissão de bens culturais e de um conjunto de normas e valores que estimulasse, nos futuros cidadãos, o apego ao trabalho, a prática de todas as virtudes, a obediência às leis, a sujeição e a honra aos poderes constituídos, em suma, a dedicação ao país natal.

Em outubro de 1931, Getúlio Vargas, em Manifesto à Nação, já dizia que “a glorificação da pátria somente seria alcançada através do aprimoramento da educação de seu povo e da valorização de sua capacidade de trabalho.” (HORTA, 1994, p. 146). Discurso esse reiterado em 1934, ao afirmar que “o melhor cidadão é o que pode ser mais útil aos seus semelhantes e não o que mais cabedais de cultura é capaz de exhibir. A escola, no Brasil, terá que produzir homens práticos, profissionais seguros, cientes dos seus mais variados misteres” (HORTA, 1994, p. 146).

Em Santa Catarina, essas ideias encontravam respaldo em uma parte da classe política dirigente dos anos 1930. Considerava-se importante investir na formação de mão de obra para as atividades técnicas cruciais ao desenvolvimento do Estado e na difusão de valores relacionados à cidadania e nacionalização. Para Ivo D’Aquino¹⁰³, havia naquele momento a oportunidade de o Estado criar as perspectivas favoráveis a um sentimento nacional através de intervenções técnicas e pedagógicas na escola pública.¹⁰⁴ A formação social e cultural do

¹⁰³ Ex-Secretário de Justiça, Educação e Saúde do Estado de Santa Catarina no governo de Nereu Ramos (1937-1945); Professor de Direito Constitucional da Faculdade de Direito de Santa Catarina na década de 1940.

¹⁰⁴ A preocupação com a nacionalização dos estrangeiros já estava presente, em Santa Catarina, desde 1910, no governo de Vidal de Oliveira Ramos, momento em que foram concretizadas as primeiras medidas nessa direção, com a criação da Inspeção de Nacionalização do Ensino. Sob a responsabilidade do educador paulista, Orestes Guimarães, novas diretrizes foram adotadas para o ensino no Estado, culminando nas reformas de 1910 e 1913, as quais estabeleceram uma nova forma escolar da infância catarinense. A reforma colocada em prática no Estado de Santa Catarina fazia parte do projeto republicano de civilizar e regenerar a população, apagando velhos hábitos coloniais. Para uma melhor compreensão das intervenções nesse período, nas escolas catarinenses, sugerimos a leitura de FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano**. 2 ed. Florianópolis: UFSC, 1991. Também a dissertação de mestrado de Solange Aparecida de Oliveira Hoeller, aqui já citada, que trata da escolarização da infância catarinense no período de 1910 a 1935 – período em que Orestes Guimarães empreendeu as reformas da educação em Santa Catarina – traz vários elementos para compreender a atuação desse educador no Estado. Outra indicação é GASPARG da SILVA, Vera Lucia. Regulamentos para Instrução: para além do ensino, as condutas. In: I Congresso Brasileiro de História da Educação - História e Historiografia, 2000, Rio de Janeiro. I Congresso Brasileiro de História da Educação - História e Historiografia, 2000.

povo catarinense não poderia, segundo ele, desvincular-se desse intento. E a educação profissional não ficaria alheia a essas intervenções. Cynthia Machado Campos (2008) ressalta que entre 1930 e 1945, não foram raras as preocupações dos intelectuais, elites e governo catarinenses em “regulamentar e ordenar o espaço rural e urbano, redefinindo condutas para construir cidadãos ordeiros e úteis às relações sociais em expansão nas cidades em industrialização e urbanização.” (CAMPOS, 2008, p. 25).

Apesar da década de 1930 não caracterizar uma ruptura com o delineamento até então atribuído à educação profissional, ocorreram transformações bastante significativas que repercutiram nos rumos da educação profissional do País. No governo Vargas foram criados órgãos e comissões voltados especificamente à organização da educação profissional, o que representou um aumento progressivo do papel do Estado nesta área. A adoção de métodos mais adequados, que tinham como base os modelos de países desenvolvidos, e a formação dos professores do ensino profissional foram algumas das preocupações na gestão de Capanema, ministro da educação de 1934 a 1945.¹⁰⁵

Os reflexos do governo Vargas sobre a educação profissional, em termos legais, puderam ser sentidos já em 1930, com a instalação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MEC). A educação profissional deixou de estar subordinada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e passou à responsabilidade do novo ministério. Uma das primeiras medidas do MEC, destinadas à educação profissional, foi a extinção do SREPT e, em sua substituição, a criação da Inspeção do Ensino Profissional Técnico. Com a regulamentação dessa inspeção¹⁰⁶, o governo objetivava agrupar sob sua direção, todos os serviços relacionados ao ensino profissional, tanto as EAAs quanto os demais estabelecimentos de ensino congêneres, existentes no país, que recebessem subvenção ou auxílio do governo federal. À inspeção incumbia a direção, a orientação e a fiscalização de todos os serviços referentes ao ensino profissional técnico no país.¹⁰⁷ Se, por um lado, houve maior preocupação do governo federal com a educação profissional, por outro, tal iniciativa previa maior centralização e controle desta modalidade de ensino pelo governo federal.

Em 1934, a inspeção foi transformada em Superintendência do Ensino Profissional. Previa-se, a partir de então, a expansão gradativa do ensino profissional, com a instalação de

¹⁰⁵ Tais preocupações já eram recorrentes na década de 1920, com o Serviço de Remodelação.

¹⁰⁶ A regulamentação da Inspeção do Ensino Profissional Técnico se efetivou com o Decreto 21.353 de 3 de maio de 1931.

¹⁰⁷ A Inspeção do Ensino Profissional Técnico foi chefiada pelo engenheiro Francisco Belmonte Montojos. Montojos nasceu em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em 29 de novembro de 1900, formou-se em engenharia civil em 1924. Foi, por duas vezes, diretor do Ensino Industrial, a primeira vez no período de 1931 a 1949 e a segunda, de 1955 a 1961.

novas escolas industriais voltadas às necessidades das indústrias de cada região, com a proposta de anexar às escolas já existentes, secções de especialização condizentes com a demanda industrial. Previa-se, ainda, o reconhecimento oficial das instituições congêneres, caso adotassem o mesmo regime escolar das escolas federais e se submetessem à fiscalização desse órgão. Tal regulamentação pretendia a unidade do ensino industrial e tornava mais efetivo o processo de fiscalização e centralização do governo federal sobre as escolas profissionais.

Em 1937, já com Gustavo Capanema à frente do MEC, foi aprovada a Lei n. 378, de 13 de janeiro, que extinguiu a Superintendência do Ensino Profissional e as responsabilidades a ela atribuídas passaram à Divisão de Ensino Industrial do Departamento Nacional de Educação. Pela mesma lei, as EAAs foram transformadas em Liceus Industriais. Mais do que a mudança de nomenclatura, houve uma mudança de concepção acerca do ensino profissional e industrial. Alterou-se a natureza dos cursos ofertados: enquanto nas EAAs se oferecia uma formação que tinha por objetivo o preenchimento de determinadas demandas referentes às profissões elementares, no Liceu, gradativamente, a demanda por cursos com um grau de especialização maior, foi tomando corpo. No Liceu Industrial de Santa Catarina (LI-SC), novos cursos foram implantados e o quadro de matérias também sofreu alterações visando a melhor qualificação dos alunos.

Com a criação dos LIs, o governo federal pretendia investir na mão-de-obra especializada, com o objetivo de suprir a demanda de profissionais necessários ao parque industrial, devido ao crescimento do processo de industrialização que vinha ocorrendo no Brasil naquele momento¹⁰⁸. Em SC, segundo Cynthia Machado Campos (2008), também se podia identificar uma nova etapa de desenvolvimento econômico, principalmente com a dinamização da indústria, que se afirmava com o ramo metal-mecânico em Joinville e a indústria de papel e celulose no Planalto Norte e em Lages. Tais mudanças na ordem econômica implicaram em novas estratégias para preparação da força de trabalho. Para alcançar tais objetivos, houve uma maior injeção de verbas destinadas aos Liceus. A Lei n. 378 previa abertura de crédito destinado, entre outros fins, à organização dos projetos e obras para a remodelação das escolas profissionais,¹⁰⁹ o que tem reflexos em Santa Catarina, sentidos, por exemplo, através das obras de ampliação dos galpões das oficinas do LI-SC iniciadas em 1938. Além do crédito destinado a remodelação das oficinas, também foram

¹⁰⁸ Segundo Jailson Alves dos Santos (2003), o crescimento do processo de industrialização no Brasil representou um aumento na ordem de 475% entre 1929 e 1957.

¹⁰⁹ Fonseca (1986a) apresenta um levantamento dos investimentos feitos no governo Vargas e verifica que entre 1930 e 1939 foi empregada uma quantia financeira muito maior do que a correspondente aos 20 anos anteriores.

instituídas bolsas de estudo aos alunos provenientes do interior do Estado. A instituição de bolsas e a criação de internatos haviam sido previstos já em 1934, mas somente foram postas em prática, em Santa Catarina, a partir de 1937, através da Lei n. 162, sancionada pelo governo do Estado, em setembro daquele ano.¹¹⁰

O investimento do governo estadual na educação profissional pode ser entendido como parte da política de nacionalização e formação para o trabalho, desencadeada em SC, principalmente a partir de 1938. Segundo Cynthia Machado Campos (2004), o investimento na juventude, como meio eficiente para integrá-la e socializá-la, com vistas a construção do sentimento de brasilidade, era uma das metas do governo catarinense e encontrava-se alinhado a política do governo federal. Para atingir tais objetivos, o governo catarinense investiu na criação de internatos e semi-internatos destinados à educação da juventude. O Liceu Industrial pareceu fazer parte desse projeto.

Com o golpe de Estado em 1937, em que Getúlio Vargas assumiu o poder, e com a promulgação da nova Constituição, deram-se novos rumos ao país. Sob a justificativa de garantia da ordem e da defesa nacional, que supostamente se encontrava ameaçada pelo comunismo, liberdades civis foram suspensas, o Parlamento foi dissolvido, os partidos políticos foram extintos, instalou-se a repressão policial e o comunismo tornou-se um problema a ser combatido. A constituição promulgada em 1937 possibilitou, segundo Dulce Pandolfi (1999), maior centralização política, intervencionismo do Estado e a criação de um modelo antiliberal de organização da sociedade, permitindo, assim, que se consolidassem as propostas em pauta desde 1930, quando Getúlio assumiu o poder.

Por outro lado, houve maior incremento econômico no país, pois, de uma economia basicamente agrária e exportadora, o país foi se constituindo em uma nação urbana e industrial. A constituição de 1937 foi a primeira a incluir, em seu texto, o assunto da educação profissional. Ela atribuía ao Estado e às indústrias, o dever de criar os meios necessários para a instalação de escolas profissionais e às indústrias caberia criar escolas de aprendizes para os filhos de seus operários e associados, ficando sob a responsabilidade do Estado, a regulamentação e o cumprimento desse dever. O Estado como “promotor da industrialização e interventor nas diversas esferas da vida social, [...] voltou-se para a consolidação de uma indústria de base e passou a ser o agente fundamental da modernização econômica.”

¹¹⁰ Em 1937 foram concedidas 20 bolsas de estudos à alunos provenientes do interior do Estado. Com o aumento do interesse pelas bolsas de estudo do Liceu Industrial, em 1939 foi sancionado o Decreto-Lei n. 381 que autorizava os prefeitos a consignarem em seus orçamentos, importâncias destinadas à manutenção de jovens na capital, aumentando assim o número de bolsas para 37. Dez anos depois, havia à disposição dos alunos 122 bolsas, sendo 48 mantidas pelo Estado e 74 pelas prefeituras. (ALMEIDA, 2010).

(PANDOLFI, 1999, p. 10). A realização de um conjunto de políticas assistenciais desenvolvida por Vargas lhe dá grande popularidade entre a classe trabalhadora, o que culminará na formação de um ideário desenvolvimentista ancorado no populismo.

Visando colocar em prática o projeto ditatorial do período, foram adotadas pelo governo, a partir de 1937, várias estratégias. Através do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), houve forte repressão da imprensa e investimentos em intensa propaganda política, criada para difundir a ideologia do Estado Novo junto à população e contribuir para a constituição de um ideário nacionalista. A política de nacionalização empreendida pelo governo federal teve grande reflexo também na orientação do ensino em todo o país. Em entrevista à imprensa em abril de 1938 Vargas afirmava que:

A iniciativa federal, para maior difusão do ensino primário, em obediência aos preceitos da nova Constituição, se processará de forma intensiva e rápida, estendendo-se a todo o território do país. Não se cogitará apenas de alfabetizar o maior número possível mas, também, de difundir princípios uniformes de disciplina cívica e moral, de sorte a transformar a escola primária em fator eficiente na formação do caráter das novas gerações, imprimindo-lhe rumos de nacionalismo sadio. (HORTA, 1994, p. 173).

A ação “intensiva e rápida” do governo federal sobre as escolas foi colocada em prática, em Santa Catarina, logo no início de 1938, pelo do interventor Nereu Ramos.¹¹¹ O Decreto-Lei n. 88 de 31 de março daquele ano, estabelecia as normas relativas ao ensino primário, em escolas particulares do Estado. O governo pretendia assim, pôr em prática os princípios constitucionais ao estabelecer a criação da escola nacional, destinada a formar o cidadão brasileiro. O Decreto exigia licença prévia para funcionamento de escolas; previa a proibição de abertura ou direção de escolas por pessoas consideradas não idôneas, sobretudo em relação à propaganda dos sentimentos de brasilidade e de educação moral e cívica; proibia as escolas de receberem subvenção de instituições ou governos estrangeiros; exigia a adoção da língua portuguesa; estabelecia a adoção de livros didáticos aprovados oficialmente e impunha o culto à bandeira e aos hinos oficiais. A criação da Inspeção Geral das escolas particulares e nacionalização do ensino, criada pelo Decreto-Lei n. 124, no mesmo ano, dava conta da fiscalização desses estabelecimentos no cumprimento da Lei. Assim, as medidas de nacionalização do ensino em Santa Catarina tiveram como reflexo o fechamento de várias

¹¹¹ Nereu de Oliveira Ramos participou da Revolução de 1930, cuja vitória assegurou sua liderança na nova política instalada no Estado. Foi eleito governador de Santa Catarina em 1935 e nomeado interventor em 1937 permanecendo no cargo até 1945. Foi ainda presidente do Brasil por breve período em 1955 e vice-presidente de 1946 a 1951.

escolas particulares e, em substituição, a instalação de outras sob a responsabilidade do poder público (Estado ou Municípios).¹¹²

Santa Catarina tornou-se foco de atenção do governo federal em sua política de nacionalização, por se constituir um Estado de grande concentração de imigrantes e seus descendentes (principalmente alemães e italianos), os quais apresentavam culturas e linguagens próprias. Até 1930, muitas colônias de imigrantes haviam ficado afastadas do convívio direto do restante da sociedade e para o governo Vargas, esse isolamento cultural e a vigorosa conservação dos costumes dessas populações era um entrave à política nacionalista e justificava uma ação incisiva sobre essas populações.

Visando desenvolver nessas populações o sentimento de pertencimento a nação brasileira, o governo atuou em duas frentes: por um lado procurou, segundo Tânia Regina da Rocha Unglaub (2006), desagregar os elementos de mantinham as colônias ligadas às suas origens, a sua pátria natal e, por outro, procurou alimentar um sentimento de pertencimento a grande pátria brasileira.

As medidas de nacionalização, aliadas a uma política assistencialista, adotadas pelo governo de Santa Catarina, segundo Cynthia Machado Campos (2008), perpassaram vários aspectos da vida cotidiana da população, e procuraram normatizar e regulamentar as condutas dos catarinenses. Para tanto, foram realizados investimentos em assistência social visando solucionar o ‘problema social’ causado pela infância abandonada, pela vadiagem, pela loucura e prostituição. Na área de saúde pública, as ações centravam-se principalmente nas propagandas de educação sanitária, visando à vigilância permanente sobre os hábitos de higiene, de alimentação, de moradia e de locais de trabalho. Tais medidas, além de atender às demandas sociais dos indivíduos que ameaçavam a ordem institucionalizada, possibilitavam prevenir e controlar suas condutas. A referida autora enfatiza que as instituições assistencialistas criadas durante o governo de Nereu Ramos desencadearam dispositivos de intervenção sobre o corpo e a mente dos habitantes de Santa Catarina, visando promover um saneamento que adquiriu conotações ‘físicas’ e ‘morais’. Quanto às questões físicas, as preocupações eram direcionadas “à melhoria da raça e à constituição de populações saudáveis, que conservassem hábitos de higiene, boa alimentação e lazer regulado.” (CAMPOS, 2008, p. 108). Em relação à conduta profissional, pretendia-se a formação de um

¹¹² Em um período de sete anos (1935-1941) o governo do Estado de Santa Catarina, instalou 774 unidades de ensino primário, 503 destinadas à substituir as particulares que foram fechadas por contrariarem as leis de nacionalização e 271 para atenderem o desenvolvimento das novas gerações. (RAMOS, 1942).

“trabalhador ordeiro, perfeitamente adaptado e defensor das normas vigentes.” (CAMPOS, 2008, p. 109).

A intervenção ocorrida, principalmente no Vale do Itajaí, era considerada estratégica para o governo de Santa Catarina, que acreditava haver ali grande concentração de um contingente da população bastante disciplinada para as atividades industriais, o que demandava esforço no sentido de colocar “toda a disciplina e produtividades dos alemães a serviço dos interesses nacionais”. (CAMPOS, 2004, p. 160). Desse modo, muito mais do que uma defesa contra o nazismo, o que se pretendia era trazer o contingente de trabalhadores produtivos para atender os interesses da nação brasileira. Para tanto, seria necessário destruir alguns atributos desses descendentes, mas cultivar outros, como a disciplina para o trabalho. Para que esse projeto tivesse êxito, segundo Cynthia Machado Campos (2008), todo um aparato legal foi instituído e seu cumprimento era garantido através do policiamento constante.

Ainda segundo a referida autora, por meio da escola, o governo objetivou atingir amplos segmentos da população catarinense, pois era a instituição que parecia estar mais capacitada a constituir o novo homem que se pretendia para o Estado Novo. Seria através do disciplinamento das crianças, que se poderia mais facilmente intervir na família e reordenar seu cotidiano e, por decorrência, atingir toda a comunidade social. Esse reordenamento social daria conta do problema de nacionalização dos imigrantes e da “regeneração nacional”, que se fazia necessária frente à modernização que vinha sendo operada em Santa Catarina, com o crescimento da indústria e a formação de centros urbanos.

A preocupação com a linguagem passou a fazer parte das intervenções operadas nas escolas catarinenses,¹¹³ por constituir-se um meio eficiente para atingir a unidade nacional. O Decreto-Lei n. 88, de 1938, determinava a obrigatoriedade de ministrar em língua vernácula, todas as aulas do ensino pré-primário, primário e complementar, inclusive a educação física e utilizar a língua nacional em todos os materiais de ensino, bem como em cartazes e avisos, tanto na parte externa quanto interna da escola.

Além da intervenção sobre o currículo escolar, um conjunto de práticas simbólicas foi operado nas escolas catarinenses, visando cumprir a função de nacionalizar a população, acompanhando, em grande parte, o que vinha acontecendo país afora. O canto dos hinos nacionais; o culto a bandeira, aos símbolos da pátria e aos heróis nacionais, com a

¹¹³ Em SC foi considerado alarmante o número de descendentes de alemães que não possuíam o hábito de usar a língua nacional. Dados levantados por Bethelém (1939) citado por Cynthia Machado Campos (2008) indicam que era de 60% o percentual dos que não falavam e não compreendiam a língua nacional; de 30% os de que embora compreendessem, procuravam não utilizá-la e de apenas 10% os que se consideravam brasileiros.

inauguração de seus retratos nos estabelecimentos de ensino; as comemorações cívicas, e muitas outras atividades contribuíram, como aponta Rosa Fátima de Souza (2009, p. 265), “para disseminar ideias, sentimentos, saberes e valores imprescindíveis para a constituição da nacionalidade.”

No que se refere ainda a intervenção sobre a linguagem, o Decreto determinava que as escolas tivessem sempre ensaiados os hinos oficiais e considerava motivo para afastamento de diretores e professores o fato de não os ensaiarem em todos os cursos ou de não darem explicações aos alunos no tocante à interpretação das respectivas letras.

Durante o Estado Novo, o canto orfeônico e a música nacionalista tornaram-se importantes aliados na construção da nacionalidade, na promoção do civismo e da disciplina coletiva (HORTA, 1994), por constituírem-se num forte “catalisador e propagador das ideias necessárias à construção da brasilidade, e, como tal, portador nato da ideia de conagração, consenso e união”. (UNGLAUB, 2004, p. 01). Pois “a sensação que se cria ao ouvir a potência da própria voz, em meio a milhares de outras vozes, ou mesmo num conjunto de cem vozes, é algo que sensibiliza e cria uma atração pelo canto. O efeito sonoro dá a ideia de unidade, e torna o louvor cívico, aparentemente transformador.” (UNGLAUB, 2004, p. 01).

O programa musical nacional orquestrado por Villa-Lobos, que inicialmente apresentava um caráter estético, tomou uma dimensão política a partir do Estado Novo e serviu aos propósitos nacionalistas do governo Vargas, pois como afirmava o próprio Villa-Lobos:

O canto coletivo, com seu poder de socialização, predispõe o indivíduo a perder no momento necessário a noção egoísta de individualidade excessiva, integrando-o na comunidade, valorizando no seu espírito a idéia da necessidade da renúncia e da disciplina ante os imperativos da coletividade social, favorecendo, em suma, essa noção de solidariedade humana, que requer da criatura uma participação anônima na construção das grandes nacionalidades. (HORTA, 1994, p. 184).

Para Villa-Lobos, o mais importante aspecto educativo do canto coletivo estava na formação moral e cívica da infância brasileira, por isso, ele defendia veementemente o ensino e a prática do canto orfeônico nas escolas.

O canto orfeônico já se constituía como obrigatório nos currículos do ensino secundário, desde 1931, com a Reforma Francisco Campos. Em 1934, sua obrigatoriedade se estendeu a todos os estabelecimentos de ensino primário e secundário do país. Em 1936 tornou-se obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino, bem como em associações com

finalidade educativa. As leis orgânicas do ensino, de 1942, mantiveram em seu texto a obrigatoriedade do canto orfeônico, aliada importante na educação moral e cívica dos alunos.

Concorriam ainda para o fortalecimento dos ideais nacionalistas, o culto a bandeira e os desfiles cívicos. Em Santa Catarina, o governo tinha amplo controle sobre tais atividades, pois determinava que toda programação comemorativa fosse submetida à aprovação do Departamento de Educação do Estado. O Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, do dia 04 de novembro de 1942, convocava os estabelecimentos de ensino a participar do desfile que seria realizado em Florianópolis naquele ano, em homenagem ao Estado Novo, além de determinar a ordem de apresentação de cada escola (UNGLAUB, 2005). O aparato legal e repressivo procurava resolver qualquer problema de resistência por parte dos estabelecimentos que não aderissem às determinações. O Decreto-Lei n. 88, em seu Art. 18, determinava que o estabelecimento poderia ser temporariamente fechado caso esse não tomasse parte das comemorações cívicas promovidas na localidade ou deixasse de comemorar os dias de festa nacional, recomendados pelo Departamento de Educação.

Apesar de o governo do Estado ter como foco principal as regiões de colonização alemã e italiana, as determinações voltadas à educação se aplicavam a todas as escolas catarinenses. Exemplo disso são as coletâneas e circulares publicadas entre 1934 a 1941, nas quais o Hino Nacional figura como obrigatório nos estabelecimentos públicos e privados de ensino primário, normal, secundário e *técnico-profissional* (UNGLAUB, 2005), ou a convocação para participação em desfiles cívicos, citada anteriormente, em que consta o nome de várias escolas públicas e particulares, incluindo-se aí o LI-SC. Assim, podemos perceber que o LI-SC não ficou alheio à intervenção nacionalista colocada em prática pelo governo estadual.

No LI-SC, a participação dos alunos nas paradas cívicas era cobrada com bastante rigidez pela direção, sendo muitas vezes, motivo de exclusão. A título de exemplo, pode-se ler a justificativa apresentada pelo responsável por um dos alunos ao diretor do LI-SC para justificar a ausência:

Havendo chegado ao meu conhecimento que os alunos desse estabelecimento de ensino que tiveram faltado, sem justa causa, à parada de 15 de novembro, serão excluídos e como o menor Jaime Espíndola, sob os meus cuidados haja incorrido nessa falta dou-me pressa, agora que sei do motivo que impediu o comparecimento d'ele em explicar a V.S. a razão dessa falta. Como tivesse ido elle à casa dos srs. Paes d'elle afim de trazer as calças do fardamento para a parada teve a sua volta impedida pelas chuvas que nos dias anteriores cahiram interrompendo as comunicações com a Capital e somente hoje conseguiu condução que o trouxe até aqui. Certo de que V.S. levará em consideração essa falta involuntária apresento com os meus agradecimentos as minhas attenciosas saudações. (ALMEIDA, 2010, p. 43).

Na referência acima podemos perceber que além da exigência de participação das programações cívicas, cobrava-se do aluno, o uso do uniforme. Havia, por parte tanto do governo federal quanto do governo estadual, uma preocupação com os uniformes escolares. Apesar de não ter sido identificada nenhuma legislação federal indicando a obrigatoriedade de seu uso nas escolas, o projeto deste fardamento parece ter sido arquitetado pelo governo federal já na criação da Juventude Brasileira (JB). Seu Art. 29 estabelecia que:

A juventude brasileira terá uniformes e distintivos cujos projetos serão organizados por uma comissão de entendidos. Uma vez fixados esses uniformes e distintivos, serão eles adotados pelos estabelecimentos de ensino vinculados à Juventude Brasileira, com outros distintivos que lhes sejam peculiares.

Os regulamentos posteriores indicavam os modelos a serem adotados em diversas situações, tais como os de frequência escolar, de atividades de campo, de educação física e de passeios e desfiles, tanto para o sexo masculino quanto para o feminino. A obrigatoriedade prevista na Lei Orgânica do Ensino Industrial e Secundário, de 1942, de filiação das escolas à JB, procurava normatizar a prática de uso do uniforme nas escolas.

Em Santa Catarina, durante o Estado Novo, também houve preocupação dos governantes com a adoção do uniforme escolar. O Decreto-Lei n. 88, de 1938, previa em seu Art. 7º, sua adoção e a submissão prévia do modelo a ser adotado à aprovação do Departamento de Educação, que poderia determinar as modificações que julgasse necessárias.

Não se identificou, nas fontes pesquisadas, a interferência do Estado na definição do modelo de uniforme a ser usado pelos alunos do LI-SC. A interferência pareceu estar mais ligada ao financiamento para sua aquisição, pois o reajuste das bolsas, em 1944, indicava a possibilidade de aquisição de um pequeno enxoval para cada bolsista matriculado no LI-SC (ALMEIDA, 2010). Outra indicação da investida da escola para a adoção do uniforme, foi encontrada na entrevista de Nereu do Valle Pereira, ex-aluno do LI-SC, que consta no livro “Memória Docente: histórias de professores catarinenses (1890-1950)”, organizado por Vera Gaspar da Silva e Dilce Schüeroff (2010), em que ele afirma que no período que estudou naquela escola, na década de 1940, os alunos recebiam gratuitamente todo o fardamento, além do material didático e das refeições.

Apesar dessas indicações, as fontes pesquisadas apontam para uma compreensão de que nem todos os alunos utilizavam uniforme no cotidiano escolar nesse período. As fotos identificadas no acervo da instituição nos levam a deduzir que ele continuava a ser adotado principalmente para os desfiles cívicos, visto que nas imagens de alunos em sala de aula nem

todos se encontram uniformizados, enquanto nas dos desfiles cívicos, adota-se um uniforme padronizado. Da mesma forma, nas aulas de educação física, pode-se perceber a falta de uniforme padronizado. Se para os desfiles cívicos exigia-se que os alunos se apresentassem impecavelmente uniformizados, nas atividades de educação física, a exigência era outra. Nas imagens abaixo¹¹⁴ podemos perceber que os alunos não apresentam uma vestimenta padronizada: os calções são de cores diversas, não há uso de camiseta e muitos estão descalços.

Assim, essas imagens nos dão indicativos de que nem todos os alunos utilizavam uniformes no cotidiano escolar na década de 1940 e essa característica se estendeu ainda aos anos cinquenta.



Figura 14: Alunos da Escola Industrial de Santa Catarina em aula de Educação Física, em 1949.

Fonte: Departamento de Agrimensura do IFSC – foto digitalizada.

¹¹⁴ Aqui são apresentadas fotografias que se referem ao período posterior ao governo Vargas.



Figura 15: Alunos da Escola Industrial de Florianópolis em aula de Educação Física, em 1949.
Fonte: Departamento de Agrimensura do IFSC – foto digitalizada.



Figura 16: Alunos da Escola Industrial de Santa Catarina em aula de Educação Física, em 1947.
Fonte: LIO – Laboratório de Imagem e Oralidade do IFSC – foto digitalizada.

Em relação ao uso de calçados, é importante destacar que até meados do século XX, ele não era muito utilizado pela população em geral, principalmente entre os mais pobres, por representar um custo muito elevado. O sapato era algo caro devido à sua restrita fabricação no

Brasil, motivo até por que muitos nem estavam habituados a usá-lo. Essa peça do vestuário foi largamente difundida, para uso nas escolas, a partir de 1960, principalmente pela divulgação dos calçados produzidos pela fábrica Alpargatas, de São Paulo.¹¹⁵

Aliada as atividades cívicas, o cultivo de um corpo saudável, por meio de práticas higiênicas e atividades de educação física foi também tomado como requisito básico para a configuração na nacionalidade brasileira e como meio de formar trabalhadores disciplinados e aptos ao trabalho. Para Nereu Ramos, nacionalizar era muito mais do que “ensinar a falar o português, a conhecer o Brasil e os seus vultos, a cantar os hinos patrióticos. Dever-se-ia formar o indivíduo ‘útil à pátria’, através da formação de um povo sadio de corpo e alma, honesto e trabalhador”.¹¹⁶

Alinhado a essa concepção estava também o instrutor de educação física da Escola Industrial de Florianópolis, João F. da Rosa. Ele aconselhava aos alunos “para que cada vez e com maior gosto e entusiasmo”, praticassem essa atividade, pois “pela prática da Educação Física, tereis em grande escala, diminuídas as dificuldades de vossa formação moral e intelectual e estareis colaborando pelo engrandecimento de nosso querido Brasil, dentro do lema: Um brasileiro mais forte e um Brasil maior.” (REVISTA ARTE E INDÚSTRIA, 1947, p. 23).

Nessa perspectiva, a educação física atuaria na formação de “corpos dóceis”, disciplinados para o trabalho, tirando deles o máximo proveito para as atividades produtivas necessárias ao engrandecimento da nação.

A educação física já fazia parte dos currículos escolares do ensino primário desde o início do século XX, mas ganhou novo impulso durante o governo Vargas, principalmente sob a influência militar.¹¹⁷ Tanto no que se refere às concepções, aos métodos e a prática, a sua interferência foi duradoura nas escolas, mesmo após o fim do Estado Novo. A Reforma Francisco Campos, de 1931, tornava-a obrigatória em todas as classes do ensino secundário e aconselhava a adoção das normas e diretrizes do Centro de Educação Física do Exército. A obrigatoriedade da educação física nas escolas primárias, normais e secundárias foi

¹¹⁵ A pesquisa de Katiene Nogueira da Silva (2006) apresenta o estudo sobre a campanha desencadeada pela Fábrica de calçados Alpargatas, de São Paulo, que atingiu as escolas na década de 1950/1960. Campanha essa, disseminada ao restante do país. Os alunos de muitas escolas utilizaram os produtos produzidos pela Alpargatas até o final da década de 1970 e mesmo após esse período. As famosas congas fazem parte da memória de vários alunos de diferentes locais do Brasil.

¹¹⁶ Nereu Ramos. In: A Campanha de nacionalização. Instituto HANSAHOEHE. Ibirama-SC. Disponível em: <http://memorialhansahoehe.com.br/?p=479>.

¹¹⁷ Segundo Baía Horta (1994), a presença dos militares nas escolas foi marcada por duas atividades: a instrução pré-militar e a educação física. A instrução pré-militar, no entanto, não chegou a ser implantada nas escolas, com o alcance pretendido pelos que a defendiam, sendo extinta em 1946. Já a educação física, teve uma influência “real e duradoura” na educação escolar.

reafirmada na Constituição de 1937. Nesse mesmo ano foi criada a Divisão de Educação Física, que ficou sob a responsabilidade dos militares, o que lhes deu amplo controle sobre a educação física nas escolas, tanto na formação dos professores, quanto na atuação direta na função de ministrar as aulas.¹¹⁸

No LI-SC e, posteriormente, na Escola Industrial de Florianópolis (EIF), os alunos tinham aula de instrução militar e de educação física, que pareciam bastante alinhadas às concepções militares. Essas atividades eram ministradas por um instrutor e seguiam os exercícios, muitas vezes, aplicados a tropa, os quais exigiam resistência, força física, destreza, coragem e espírito de competição (ALMEIDA, 2010). As fotografias que retratam essas aulas do LI-SC (figuras 14, 15 e 16), são emblemáticas a esse respeito.

As atividades físicas eram acompanhadas minuciosamente pelo setor de saúde da escola, que mantinha fichas individuais¹¹⁹ de todos os alunos, contendo, além de informações sobre matrícula, movimento escolar, penalidades, prêmios; dados bio-antropométricos, tais como: idade, altura, peso, circunferência máxima e mínima do tórax, capacidade vital, índice respiratório, além de dados médico-sanitários, tais como: cor, antecedentes pessoais e hereditários, defeitos físicos, vacinas, datas dos exames clínicos, pele, mucosa, nariz e garganta, boca e dentes, coração e pulso, pulmões, digestão, acuidade visual e auditiva, sífilis, impaludismo e verminoses (ALMEIDA, 2010).

A indicação da importância atribuída às condições sanitárias dos alunos já podia ser verificada na Lei Orgânica do Ensino Industrial (LOEI), ao estabelecer que o candidato à matrícula na primeira série de qualquer dos cursos industriais, de mestría, ou técnicos, ou na série dos cursos pedagógicos, deveria apresentar prova de não ser portador de doença contagiosa, além de comprovante de vacinação.

A adoção das fichas individuais e a exposição do corpo nas aulas de educação física foram aspectos apontados pela igreja católica, ao criticar a orientação dada à educação física escolar pela Divisão de Educação Física, sob a responsabilidade do exército. Para a igreja, as fichas com dados dos alunos eram “abusivamente indiscretas e excessivamente meticulosas” e os trajes utilizados eram ofensivos “à modéstia e ao pudor”. (HORTA, 1994, p. 71). Preocupados com os rumos dados à educação física, os bispos solicitavam providências do governo Vargas a esse respeito. Algumas sugestões propostas pela igreja foram aceitas, no

¹¹⁸ Em 1943, os diplomas de instrutor e monitor de educação física foram equiparados aos diplomas de licenciado em educação física. (HORTA, 1994).

¹¹⁹ As fichas contendo informações de saúde dos alunos eram elaboradas pela Divisão de Educação Física e aprovadas pelo Ministro da Educação e Saúde. (HORTA, 1994).

entanto, a influência da educação física militar nas escolas teve longa duração¹²⁰, pois ela servia a diversos fins: um meio de revigoramento físico, de disseminação de hábitos saudáveis, de disciplinarização de condutas, de transmissão de valores morais. Enfim, deveria ser posta, na escola, a favor da formação de “hábitos sociais”. Pode-se verificar essa concepção também nas palavras do instrutor da EI-SC, ao afirmar que a educação física “se relaciona e se confunde mesmo, com a Educação Social, isto é, com o desenvolvimento de hábitos para viver em sociedade.” (REVISTA ARTE E INDÚSTRIA, 1947, p. 07).

A educação física e as demais práticas educativas adotadas durante o Estado Novo faziam parte de um projeto mais amplo que vigorou nesse período, qual seja, a formação integral do aluno.¹²¹ Para Gustavo Capanema,¹²² era preciso formar o aluno integralmente, através de uma formação intelectual e cidadã. Para isso, seria necessário investir em práticas educativas e simbólicas que lhes imprimissem o sentimento de nacionalidade e de valorização do trabalho. Foi isso o que expressou a LOEI de 1942, ao figurar como obrigatória, a educação física e pré-militar, a educação musical, a criação de centros cívicos filiados a Juventude Brasileira e a orientação educacional.¹²³

Mas, como havia outros interesses em jogo ao se tratar de formação dos trabalhadores, um intenso conflito de bastidores foi travado entre Ministério da Educação e Saúde e Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio¹²⁴, culminando, em 1942 na criação de dois sistemas distintos e paralelos, destinados a educação profissional: a LOEI e o SENAI. Segundo Schawartzman, Bomeny e Costa (2000), enquanto a proposta do SENAI estava voltada a uma formação mais pragmática que atendesse aos interesses imediatos das indústrias, Capanema defendia a preparação técnica associada a uma formação humana, que atendesse tanto aos interesses das empresas, quanto aos interesses da Nação, orientados para enriquecimento nacional e para a cultura nacional. Como afirmam os referidos autores, a LOEI foi uma grande declaração de intenções que apresentou como uma das características principais, a uniformidade do ensino profissional em todo o país. Ela buscava atender aos interesses: dos trabalhadores, através de sua formação profissional e humana; das empresas,

¹²⁰ Na Escola Industrial de Florianópolis, a educação física e a instrução militar mantiveram-se até a década de 1950/1960. (ALMEIDA, 2010).

¹²¹ Especificamente sobre Santa Catarina pode-se consultar a tese de doutorado de Ticiane Bombassaro, que tem como título: A educação física no Estado de Santa Catarina: a construção de uma pedagogia racional e científica (1930-1940). Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

¹²² Ministro da Educação entre 1934 a 1945. No que tange ao ensino industrial foi defensor da ideia de uma formação mais ampla dos trabalhadores das indústrias.

¹²³ A orientação educacional foi implantada nessa Escola somente em 1962.

¹²⁴ Schawartzman, Bomeny e Costa (2000) apontam que o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio procurava atender os interesses, principalmente, da Federação Nacional das Indústrias e da Federação das Indústrias de São Paulo que representavam os empresários.

com a adequação da mão-de-obra, e da nação, através da mobilização contínua de eficientes construtores de sua economia e cultura.

Uma medida de grande alcance definida pela Lei, segundo Celso Suckow da Fonseca (1986b), foi a definição do ensino industrial como de segundo grau.¹²⁵ Para ingressar nos cursos industriais seria necessário que o aluno já estivesse alfabetizado. Outra foi a possibilidade de articulação com outras modalidades de ensino, ao garantir o ingresso em cursos superiores, aos alunos portadores de diplomas de curso técnico diretamente relacionadas com os cursos concluídos.¹²⁶ Essas mudanças significaram, segundo o referido autor, que o ensino industrial havia subido de categoria e abria-se, assim, novos horizontes para essa modalidade de ensino, rompendo com o estigma histórico da educação profissional como modalidade voltada somente para os pobres, marca que trazia desde o início de criação das EAAs. A introdução da psicotécnica e da orientação educacional também contribuiu para a mudança desse quadro da educação profissional.

Um das questões alvo de críticas dessa legislação, segundo Otaíza Romanelli (2009) foi a adoção dos exames de admissão para o 1º ciclo, pois essa medida revelava a “oficialização da seletividade”, além de que, em uma país onde não existia não-de-obra qualificada, adotar exame de admissão para o ingresso, representava uma contradição. A legislação apresentava assim sua mentalidade aristocrática também na educação profissional. A adoção dos exames de seleção e de orientação vocacional explicitava, segundo Schawartzman, Bomeny e Costa (2000) a meritocracia presente na concepção de educação de Capanema, em que os mais capazes e com maior vocação deveriam atingir os mais altos postos.

Em relação à articulação do ensino industrial com outras modalidades de ensino, muitos debates ainda seriam travados até a efetivação dessa prerrogativa e somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1961, se vai estabelecer a equivalência dos diplomas de nível secundário e médio, possibilitando a todos, o acesso ao ensino superior (SCHAWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000).

De todo modo, a LOEI possibilitou a expansão das áreas de atuação do ensino profissional, que deveria oferecer uma formação cada vez mais especializada, visando dar

¹²⁵ Com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, as escolas profissionais deixaram de atender alunos do ensino primário e se direcionavam a formação de alunos dos primeiros e segundos ciclos do ensino secundário. A Lei Orgânica do Ensino Industrial colocava como critério para admissão, além de outras condições, ter recebido educação primária completa.

¹²⁶ Apesar do acesso ao ensino superior para os alunos concluintes de cursos técnicos ser permitido apenas aos cursos que se relacionassem com suas áreas de formação, essa medida representou uma mudança significativa, pois até a aprovação a Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 1942, não era possível à um jovem de uma escola profissional prosseguir seus estudos ao concluir o curso inicial.

conta da preparação profissional dos trabalhadores da indústria e de outras áreas importantes para o crescimento econômico do país.¹²⁷ O ensino industrial passou a ser ministrado em dois ciclos. O primeiro abrangia o ensino industrial básico¹²⁸; o de mestría (direcionados aos diplomados em curso industrial com a finalidade de formar para o exercício da função de mestre); o artesanal (destinados ao ensino de ofícios em período curto) e o de aprendizagem (voltados aos menores da indústria, que já trabalhassem nas fábricas ou oficinas).¹²⁹ O segundo, era constituído por cursos técnicos¹³⁰ e por cursos pedagógicos (com a finalidade de formar pessoal docente e administrativo para o ensino industrial).¹³¹

As escolas de educação profissional da rede federal ficaram organizadas em duas categorias: Escolas Industriais, destinadas à oferta de cursos do primeiro ciclo e as Escolas Técnicas, que formavam os profissionais do segundo ciclo de ensino.¹³²

Mas a aprovação da LOEI provocou poucas mudanças na estrutura do LI-SC. Um das modificações foi sua nomenclatura, pois passou a denominar-se Escola Industrial de Florianópolis¹³³. No que se refere à ampliação da oferta de cursos, essa mudança se efetivou em parte, pois os cursos técnicos não foram implantados naquele momento. A oferta ficou restrita aos cursos industriais básicos¹³⁴ e aos de mestría, em função da divisão entre as duas modalidades de escolas: Industriais e Técnicas. Florianópolis estava entre as categorias de Escolas Industriais, portanto, não estava autorizada a ofertar cursos do segundo ciclo do secundário. Os tão aguardados cursos técnicos foram postos em funcionamento somente em

¹²⁷ A Lei Orgânica do Ensino Industrial estabelecia logo em seu Art. 1^a, que este ramo de ensino era destinado à formação profissional dos trabalhadores da indústria, do transporte, das comunicações e da pesca.

¹²⁸ Os cursos industriais básicos tinham duração de quatro anos e eram destinados aos alunos oriundos do ensino primário. O objetivo principal desses cursos era propiciar conhecimentos e iniciação em atividades produtivas.

¹²⁹ Segundo Fonseca (1986b) em nenhuma escola federal foi posto em funcionamento os cursos artesanais e a proposta de Capanema de criar uma comissão para estudar a organização desses cursos, foi posta de lado com a saída de Vargas do poder, em 1946. Quanto aos cursos de aprendizagem, estes passaram a fazer parte das atribuições do SENAI.

¹³⁰ Os cursos técnicos tinham duração de três anos e tinham como objetivo, formar técnicos para o desempenho de funções de imediata assistência a engenheiros ou a administradores para o exercício de atividades em que as aplicações tecnológicas exigissem profissional dessa graduação.

¹³¹ Ainda conforme Fonseca (1986b), apesar da necessidade urgente de funcionamento desses cursos, eles só foram instalados em 1952, começando relativamente tarde, o preparo dos profissionais do ensino industrial.

¹³² Ficou assim distribuída a rede de ensino profissional no país: Escolas Industriais (Alagoas, Ceará, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe e Santa Catarina) e Escolas Técnicas (Amazonas, Bahia, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Goiás, Guanabara, Maranhão, Paraná, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e São Paulo).

¹³³ Tal denominação permaneceu até 1965, quando surgiram novas mudanças no ensino industrial que se refletirão da estrutura administrativa e pedagógica, além da modificação de sua denominação, que passou, a partir de então, a se chamar Escola Industrial de Santa Catarina.

¹³⁴ Mas como destaca Alcides Vieira de Almeida (2010), os cursos industriais básicos eram praticamente os mesmos existentes no Liceu Industrial, constituídos por curso de Cerâmica, Alfaiataria, Marcenaria, Serralheria, Fundição, Mecânica de Máquinas, Carpintaria, Tipografia e Encadernação.

1962, a partir da aprovação da Lei 3.552 de 1959. A escola, portanto, ficou por muito tempo, destinada à formação apenas de operários e não de técnicos.

A proposta de extinção dos antigos Liceus e, em substituição, a criação das Escolas Industriais e Escolas Técnicas, não alterou de imediato, a estrutura física e a precária formação dos professores, pois segundo Fonseca (1986), as escolas continuaram a funcionar nos mesmos prédios, conservando seus alunos, seus professores e o pessoal administrativo. Isto foi marcante no caso da EI-SC, que embora como o projeto de construção iniciado em 1948, só teve sua sede transferida, em 1962, ainda assim, sem estar com toda a obra concluída. Outra dificuldade vivenciada pela escola foi a falta de professores qualificados. Como forma de contornar o problema havia aproveitamento de ex-alunos para ocupar as vagas disponíveis (ALMEIDA, 2010).¹³⁵

A experiência de contratação, por parte do governo federal, de profissionais de outros países para a formação de professores que atuariam no ensino industrial também não logrou muito êxito. A esse respeito, Schawartzman, Bomeny e Costa (2000) irão indicar os problemas vivenciados pelos profissionais que vieram ao Brasil com o objetivo de “instalar” padrões de excelência nas escolas de ensino industrial. A profissionalização dos professores do ensino industrial se efetivou somente após 1946, a partir do acordo firmado entre Ministério da Educação e Saúde e *The Institute of Inter-American Affairs*, dos Estados Unidos, que previa a criação de uma comissão para atuar como órgão executivo na aplicação do programa de cooperação educacional, que ficou conhecida como Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, ou pela sigla CBAI (FONSECA, 1986b).¹³⁶

Outra questão apontada por Alcides Viera de Almeida (2010) como uma das dificuldades vivenciada pela escola foi a centralização administrativa imposta pela LOEI, pois “todas as decisões de gastos, contratação, criações de novos cursos e outras ações administrativas e didático-pedagógicas” (ALMEIDA, 2010, p. 51) ficaram sob a responsabilidade do Ministério da Educação e Saúde. E foi justamente nesse ponto que a Lei

¹³⁵ Denise Araújo Meira (2009) pesquisou a trajetória de Franklin Cascaes como professor da Escola Industrial de Florianópolis e identificou que, na ocasião de sua contratação, em 1941, ele havia sido o único candidato à vaga, e o edital do concurso concorrido, indicava que as condições necessárias para lecionar como professor coadjuvante de ensino no curso de desenho, nessa escola, eram: “ser brasileiro, não contar com idade inferior a 18 anos e superior a 35 anos, ser portador de caderneta oficial de identidade e de carteira profissional ou de reservista e possuir duas fotos tiradas de frente e sem chapéu. Não há uma exigência com relação à formação acadêmica do candidato. Sobre os conhecimentos necessários o edital apenas indicava: prova gráfica, abrangendo todas as partes do programa de Desenho do estabelecimento e prova oral, ou seja, uma aula sobre o assunto sorteado dentre o programa relativo à especialidade” (MEIRA, 2009, p. 57).

¹³⁶ Observe-se que a tentativa de formação de professores para atuar na educação profissional antecede a década de 1930, com a viagem de João Luderitz à Europa e aos Estados Unidos, com o objetivo de conhecer métodos mais avançados nessa área e contratar técnicos para atuarem no Instituto Paboré, visando aprimorar o ensino técnico aplicado naquele Instituto.

Orgânica logrou maior êxito, segundo Schawartzman, Bomeny e Costa (2000), pois conseguiu colocar todo o sistema sob a tutela do Ministério da Educação e Saúde. Essa situação seria alterada somente em 1946, com a deposição de Getúlio Vargas e a saída de Gustavo Capanema do Ministério da Educação, momento em que o Brasil restabelecia a normalidade democrática. No entanto, mudanças efetivas nesse sentido aconteceram somente ao final da década de 1950.

No que se refere às práticas pedagógicas, muitas foram mantidas, a exemplo da educação física e da instrução militar; da participação em atividades cívico-patrióticas (homenagem e hasteamento da bandeira, participação em desfiles cívicos); da formação de grupos de escoteiros, além da rígida disciplina aplicada aos alunos, entre outras práticas educativas e simbólicas.

Desse modo, como se pode perceber, muito do que havia sido estabelecido na LOEI levaria algum tempo ainda para se efetivar na EIF. Nos anos posteriores foram se articulando os meios pelos quais a escola foi conquistando um novo *status* de educação profissional, permeada por intensos debates em torno dos rumos da educação no país.

2.3 A ESCOLA INDUSTRIAL DE FLORIANÓPOLIS NO PÓS 1945

A II Guerra Mundial impulsionou o desenvolvimento industrial no Brasil após 1945, uma vez que a desorganização do mercado de produtos industriais dos países em guerra favoreceu as condições à industrialização interna. Com a dificuldade de importações, ampliou-se o mercado interno e novas necessidades e demandas de produtos foram criadas. O desenvolvimento da indústria avolumou-se cada vez mais. Em 1940, a quantidade de empresas brasileiras era de 39.937, com um número de empregados em torno de 825.425. Uma década depois, esse número atingiu as cifras de 46.521 empresas e 1.659.315 empregados (FONSECA, 1986b).

Mesmo antes da II Guerra Mundial, segundo Jailson Alves dos Santos (2003), o Brasil vinha experimentando altas taxas de crescimento. De 1929-1937, o crescimento foi de 42%; de 1937-1947, foi de 82% e de 1947-1957, foi de 123%. Esse incremento do modelo industrial contribuiu para colocar o país entre as dez maiores economias do mundo.

Esse período foi marcado pela aceleração da produção de bens de consumo duráveis, situação intensificada na segunda metade da década de 1950 com a política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek. Com o conhecido *slogan* de crescer “50 anos em 5”, tal política visava estimular e diversificar a economia brasileira, apostando na expansão da

produção industrial. Para Octávio Ianni (1991), com a posse de Juscelino Kubitschek se iniciou uma ampla e profunda transformação no sistema econômico do país, com o aprofundamento das relações entre Estado e economia. A industrialização não visava mais apenas substituir as importações, pois já havia alcançado um significativo nível de diversificação na produção interna, além de que, já havia atingido uma maior integração à estrutura econômica mundial.

Em Santa Catarina, segundo Maria Cristina Cintra (2004), a produção industrial também seguia em ritmo acelerado nesse período, principalmente nas cidades de Blumenau e Joinville. Blumenau com predomínio da produção industrial têxtil, mas também com a produção de outros bens de consumo, tais como alimentos e fumo, sendo esses os três ramos mais importantes de sua economia. Em Joinville, por sua vez, a produção estava centrada na “indústria pesada”: metalurgia, química e farmacêutica, material elétrico, material de transporte e mecânica. Em Florianópolis, a economia se baseava principalmente no comércio.¹³⁷ Sua maior expressividade no ramo industrial era representada pela empresa Hoepecke.¹³⁸

O acelerado ritmo de industrialização vivenciado no país, na década de 1950 criou um clima de grande otimismo e crença no progresso por parte da população. A popularização do consumo, incentivado pela propaganda, modificou os padrões de consumo e os hábitos da população. Este modelo de desenvolvimento em curso também provocou uma modificação no perfil da população, que foi se tornando cada vez mais urbana, atraída pelo aumento no número de empregos nas cidades, principalmente nos setores secundários e terciários. Se, em 1950, 36% dos brasileiros viviam nas cidades, dez anos depois, esse percentual subiu para 45%.¹³⁹ Em Santa Catarina também houve um aumento significativo da população urbana, que passou de um percentual na média de 23%, em 1950, para uma média de 32%, em 1960. Em 1970, o percentual da população urbana havia subido para 43,23%.¹⁴⁰

¹³⁷ Reinaldo Lindolfo Lohn (2002) destaca que a economia urbana de Florianópolis era apoiada, até praticamente a década de 1970, pela função administrativa. As construções e postos de trabalho surgiam através da intervenção direta do poder público, com a instalação de órgãos da administração estadual e federal. Essa situação se modificou somente a partir de 1970, com o asfaltamento da rodovia BR 101, o que possibilitou maior integração da capital com as demais regiões do Estado.

¹³⁸ As empresas Hoepecke apresentavam uma base industrial bastante diversificada, atuando nas áreas comercial, industrial e de navegação. Dentre seus empreendimentos destacam-se a industrialização de produtos têxteis (rendas e bordados); empresa de navegação; fábrica de pontas e fábrica de gelo.

¹³⁹ Dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). In: (RODRIGUES, 1992).

¹⁴⁰ Dados do IBGE. In: (MIOTO, 2011).

Estas mudanças acarretaram a necessidade de aumentar a escolarização e principalmente da formação de mão-de-obra necessária, e cada vez mais especializada para suprir as necessidades do mercado em constante expansão.

No entanto, a Escola Industrial de Florianópolis, em meados da década de 1940, apresentava alguns problemas que precisavam ser superados para se adequar as novas demandas. Dentre eles: “a acentuada evasão dos alunos matriculados, o pequeno número de formandos em relação à demanda da economia e o desnível entre o desenvolvimento industrial e o padrão técnico do operariado brasileiro”. (TOMASELI, 1987, p. 26). Além da necessidade de profissionalização dos professores e da adequação da estrutura física.

O problema da evasão escolar era recorrente já na EAA-SC e se estendia ainda durante a década de 1940. Em 1929, dos 227 alunos matriculados no curso diurno, 160 evadiram-se e apenas três concluíram o último ano do curso profissionalizante. No início da década de 1940, o problema ainda persistia e o índice de evasão girava em torno de 90%.¹⁴¹ O quadro abaixo (figura 17) nos dá a dimensão dos problemas enfrentados pela escola em relação à evasão escolar e, em consequência, o reduzido número de formandos, estando bem longe do esperado em relação à demanda de mão-de-obra especializada para as indústrias que seguiam em crescimento acelerado. O número de matrículas anuais relativo ao período de 1935 a 1945 girava em torno de 200 alunos.

Ano	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945
Formandos	1	3	-	6	6	12	6	15	8	10	14

Figura 17: Quadro anual de formandos entre 1935 e 1945.

Fonte: Organizado pela autora a partir de informações contidas no livro de Alcides Vieira de Almeida (2010).

Como medida paliativa para conter a evasão, em 1946 a EIF restabeleceu o pagamento aos alunos pelos trabalhos executados nas oficinas, que haviam sido suspensos em 1942, além de conceder bolsas de estudo aos provenientes do interior do Estado. O pagamento de bolsas, iniciado em 1937 pelo governo do Estado e que beneficiava inicialmente apenas 20 alunos, teve um aumento significativo em 1949, passando para um total de 122 bolsas, das quais 48 eram mantidas pelo Estado e 74 pelas prefeituras (ALMEIDA, 2010). O governo federal também expediu em 1946, um decreto-lei que dispunha sobre a concessão de bolsa de estudos ou auxílio financeiro aos alunos das escolas de ensino industrial. Na década de 1950, a quase

¹⁴¹ Informações obtidas da pesquisa de Alcides Vieira de Almeida (2010). A informação de evasão da década de 1940 foi obtida tomando-se por base o número de alunos matriculados e o de formandos no período.

totalidade dos alunos da Escola Industrial de Florianópolis era subvencionada em regime de internato.

Em relação à qualificação dos professores, como aponta Luiz Antônio Cunha e Luciane Falcão (2009) o Ministério da Educação, após as tentativas frustradas de contratação de técnicos alemães (em 1936) e suíços (em 1941 e 1942) para as escolas industriais, voltou-se para os Estados Unidos como fonte de assistência técnica para a educação profissional.¹⁴² A aproximação com os Estados Unidos já vinha sendo arquitetada quando Gustavo Capanema esteve à frente do MEC, mas se efetivou somente em 1946, quando Brasil e Estados Unidos assinaram acordo destinado a estreitar a colaboração entre os dois países, visando o aperfeiçoamento de professores, diretores e técnicos do ensino industrial, resultando daí a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial – CBAI.¹⁴³

Abrimos um parêntese aqui para acrescentar que o acordo assinado entre Brasil e Estados Unidos ocorreu no contexto da nova composição das forças políticas que surgiram após a Segunda Guerra Mundial. As duas superpotências que ressurgiram da nova ordem mundial dividiram o mundo em duas posições antagônicas: de um lado, a defesa da política capitalista norte-americana; de outro, o socialismo, representado pela União Soviética. Segundo Marly Rodrigues (1992), um fator importante para a consolidação desses blocos foi a internacionalização da economia e da defesa, e o estabelecimento, entre os países aliados, do compromisso para com a “defesa coletiva através da colaboração política, econômica e militar.” (RODRIGUES, 1992, p. 11). Além disso, houve grande investimento na propaganda ideológica, principalmente por parte dos Estados Unidos, objetivando construir uma imagem negativa do comunismo e da vida dos países socialistas.

Órgão integrante do Ministério da Educação, a CBAI era dirigida por um integrante de cada parte, mas com predominância brasileira. A Comissão previa, além do intercâmbio entre profissionais dos dois países, a elaboração e aplicação de métodos racionais de aprendizagem e de orientação educacional. Segundo Luiz Antônio Cunha e Luciane Falcão (2009), a CBAI foi protagonista eficaz na constituição da rede federal de ensino industrial, tendo influenciado por muitos anos os destinos do ensino profissional no Brasil.

¹⁴² Para melhor compreensão da vinda de técnicos estrangeiros para atuarem nas escolas industriais no Brasil ver Schawartzman, Bomeny e Costa (2000), que analisam algumas correspondências desses técnicos enviadas ao ministro da educação e a amigos e familiares.

¹⁴³ Segundo Cunha e Falcão (2009) a CBAI foi extinta em 1962, por iniciativa do governo brasileiro e suas atribuições foram transferidas para outro órgão do Ministério da Educação. Do lado norte-americano, suas funções foram atribuídas a USAID, que deu continuidade ao estabelecimento de acordos com o Brasil, a partir de 1962, intensificando-se após 1964, com a instalação da ditadura militar.

A primeira turma de professores brasileiros a participar da formação decorrente desse acordo seguiu para os Estados Unidos no início do ano de 1947. Eram representantes de várias escolas da rede federal, que iriam se aperfeiçoar nas novas técnicas de ensino industrial. Esta formação era constituída de duas fases: na primeira, os professores participavam de um curso introdutório na Escola Técnica Nacional, no Rio de Janeiro e na segunda, faziam estágio de um ano nos Estados Unidos (CUNHA; FALCÃO, 2009)¹⁴⁴, dos quais, seis meses acompanhando as atividades das escolas profissionais; três meses dedicados ao acompanhamento de atividades nas indústrias daquele país e os outros três meses, constituíam-se de participação em um curso no *Pennsylvania State College*. Franklin Cascaes, professor de desenho¹⁴⁵ da Escola industrial de Florianópolis, foi um dos que frequentaram um dos cursos na Escola Técnica Nacional; no entanto, não chegou a realizar a segunda fase (MEIRA, 2009). Outro professor da escola a frequentar o curso foi Arlindo Guimarães, professor auxiliar do curso de Serralheria, que concluiu as duas fases, finalizando-o em 1947.

No mesmo ano, foi a vez de um grupo composto por dez diretores seguir para os Estados Unidos. No ano seguinte, o restante dos diretores das Escolas Técnicas e Industriais da rede federal, dirigiu-se aquele país, dentre eles estava o diretor da Escola Industrial de Florianópolis, Cid Rocha Amaral.¹⁴⁶

No retorno dos Estados Unidos, Cid Rocha Amaral escreveu um artigo para a Revista “Arte e Indústria”¹⁴⁷, publicada em 15 de novembro de 1948, no qual expressava sua opinião a respeito do curso por ele frequentado:

Ao meu ver, nada impressiona mais a um brasileiro, que lida com educação no seu país, que a educação americana. É notável ver-se meninos e meninas tomarem parte ativa e principal na vida de seu País, procedendo, como todos os demais, de acordo com as normas que fazem a grandeza americana: honestidade, responsabilidade e cooperação. (REVISTA ARTE E INDÚSTRIA, 1948, p. 01).

As palavras do diretor apontam assim para o desejo de remodelação da EIF, que teria como base o modelo de ensino industrial norte americano.

Posterior à fase de viagens aos Estados Unidos, os cursos passaram a ser realizados no Brasil, ministrados por pessoal norte-americano e por brasileiros que haviam sido lá treinados.

¹⁴⁴ Participavam da segunda fase somente os professores que demonstrassem melhor desempenho na primeira fase.

¹⁴⁵ Também artista e folclorista catarinense.

¹⁴⁶ Cid Rocha Amaral foi diretor desta Escola entre 1933 a 1955.

¹⁴⁷ A Revista Arte e Indústria foi idealizada por professores e alunos da Escola Industrial de Florianópolis e teve seu primeiro volume publicado em 1946. Foram identificados dois volumes completos da referida revista (n. 1 n. 2), referentes respectivamente aos anos de 1946 e 1947. Em relação a revista de 1948, foi identificada no Laboratório de Imagem e Oralidade – LIO, em formato digitalizado, apenas a página que consta a entrevista com o diretor Cid Rocha Amaral. Não foi possível identificar o período de circulação da referida revista.

Eram cursos de férias, focalizados nas especialidades industriais e artesanais tradicionais. Entre 1950 e 1951 foi promovido treinamento de pessoal no Brasil e EUA visando a introdução da orientação educacional nas escolas federais. Com o objetivo de dar continuidade a formação dos professores para o ensino industrial, foi instalado em Curitiba, em 1957, através dessa mesma comissão, o Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores. (FONSECA, 1986b).

Luiz Antônio Cunha e Luciane Falcão (2009) destacam que, além dos cursos, a difusão do modelo de educação norte-americano acontecia através da tradução e publicação de livros, folhetos e boletins mensais. Os boletins foram o instrumento de ação mais contínua da CBAI, tendo sido publicados entre 1947 a 1961, 150 números. Nomes dos mais destacados educadores brasileiros, tais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, João Roberto Moreira e Luiz Alves de Matos, compunham o grupo de escritores dos artigos publicados nesses boletins, indicando, assim, a proximidade da ideologia preconizada pelos intelectuais da educação brasileira com a norte-americana.

Ainda segundo os referidos autores, na pedagogia e na ideologia difundida pela CBAI, conforme as análises dos boletins, havia um alinhamento com a política norte americana no que diz respeito à contraposição ao bloco socialista e à ideologia do industrialismo. Além de que:

O trinômio ‘educação e trabalho’, ‘educação e democracia’ e ‘educação e missão religiosa’ eram articulados num amálgama entre as vertentes ideológicas puritanas, que os norte-americanos traziam, com as ideias católicas mais tradicionais presentes no campo educacional brasileiro. (CUNHA; FALCÃO, 2009, p. 164).

No entanto, evitava-se o “norte-americanismo ostensivo” e buscava-se ressaltar as datas cívicas brasileiras e o culto aos heróis nacionais, assim como o dia do trabalho e o dia do professor.

Mario Lopes Amorim (2006) analisa a atuação da CBAI no Brasil como um instrumento adotado para a “americanização” da América Latina, que se utilizava da divulgação das virtudes e vantagens da ideologia do americanismo, baseada nos ideais de “democracia, progressivismo e tradicionalismo”. O progressivismo, segundo esse autor, representava a necessidade de produção de bens industrializados, visando o progresso econômico do país e sua inserção na modernidade industrial capitalista, o que tornaria o Brasil uma nação soberana e forte contra a expansão do socialismo. Para tanto, demandava a necessidade de capacitação da força de trabalho, o que seria atingido com os acordos de

cooperação. O tradicionalismo representava a defesa dos valores ocidentais, tais como a família, a religião e o enaltecimento do individualismo. A democracia, por sua vez, baseava-se na ideia dos benefícios a serem alcançados por todos em consequência do desenvolvimento industrial, sendo depositada no ensino industrial a crença na possibilidade de ascensão social.

A ideologia difundida pela CBAI pode ser percebida também na Revista “Arte e Indústria”, anteriormente citada e no Jornal “Nossa Folha”, também publicado pela EIF, sob a responsabilidade do Grêmio Estudantil Cid Rocha Amaral.¹⁴⁸

O primeiro número do Jornal “Nossa Folha” indicava os fins para os quais havia sido fundado o Grêmio Estudantil e, conseqüentemente, o referido jornal, que era de desenvolver a cultura nos meios sociais e estudantis e propagar a indústria e o conhecimento referente a ela e aos operários técnicos, ressaltando a responsabilidade da juventude para com o futuro da pátria. Assim se manifestava o redator nessa primeira edição:

Somos estudantes industriais e bem compreendemos as finalidades de nossos estudos – a Pátria espera nosso concurso para solidificar seu progresso sempre crescente. Não só contribuiremos para seu engrandecimento, como saberemos ser os vanguardeiros na conservação do patrimônio histórico, tão cheio de glórias e que terá de ser respeitado mesmo a custa da própria vida. (JORNAL NOSSA FOLHA, 1947, p. 02).

O Jornal conclamava os jovens a assumir a responsabilidade para com o trabalho, ressaltando sua importância para o desenvolvimento do país e desqualificava os que a ele não se dedicassem, pois se fazia necessário, ajustar o estudante como futuro trabalhador. Havia assim, um forte apelo moral associado ao trabalho. Em matéria publicada no jornal anteriormente citado, de agosto de 1947, o aluno da 4ª série, do curso de mecânica de máquinas, Armando Taranto, assim se expressava ao visitar as indústrias¹⁴⁹ da cidade de Joinville, considerada de grande importância para economia do Estado.

O silêncio profundo que acalenta o preguiçoso é despertado pelo barulho constante das máquinas em movimento, convidando o bom brasileiro a trabalhar e a não se

¹⁴⁸ O Grêmio Estudantil Cid Rocha Amaral foi fundado em 6 de maio de 1946. A criação desse grêmio aconteceu em um momento em que a mobilização estudantil vinha se organizando no Estado de Santa Catarina. Inicialmente em torno de questões eminentemente estudantis e, posteriormente, engajando-se em questões sociais, como aponta Margareth Rieder e Patrícia Santos (1989). O primeiro congresso da história do movimento estudantil catarinense aconteceu em 1949, momento em que também foi criada a UCE (União Catarinense dos Estudantes). O documento resultante desse primeiro congresso aponta, segundo as autoras anteriormente citadas, para uma posição claramente conservadora desse movimento. No início da década de 1960, o movimento estudantil catarinense atingiu um momento importante de seu desenvolvimento, com o engajamento pela reforma universitária e na campanha de alfabetização, destacando-se no cenário nacional. Suas atividades foram interrompidas com o golpe militar de 1964.

¹⁴⁹ Os alunos realizavam, com frequência, visitas às diversas indústrias catarinenses, a fim de conhecer os processos industriais por elas desenvolvidos.

deixar dominar pela preguiça, pois, trabalhando o bom patriota cumpre seu dever, servindo a Pátria e dominando o mau. (JORNAL NOSSA FOLHA, 1947, p. 03).

A Revista “Arte e Indústria” também trazia textos de mesmo teor. Assim se expressava o aluno da 2ª série do curso industrial:

Terei eu nascido para dormir?
 Não... Nasci para desenvolver minha energia. Para trabalhar.
 O trabalho é uma lei da natureza e a única felicidade do homem.
 (REVISTA ARTE E INDUSTRIAL, 1947, p. 21).

O valor da indústria brasileira também era ressaltado em vários artigos, tanto do Jornal Nossa Folha quanto da Revista Arte e Indústria. As visitas realizadas às indústrias localizadas nas cidades mais industrializadas do Estado (Joinville, Blumenau, Gaspar) recebiam especial destaque, situando-as em seu contexto de importância para o desenvolvimento do país.

Mas o jornal e a revista não se restringiam a matérias sobre a importância da indústria e de apelo aos jovens para cultivarem hábitos para o trabalho. Textos sobre artes, ciências, religião, culto aos heróis nacionais (Rui Barbosa, Duque de Caxias, Olavo Bilac) e datas comemorativas tais como 7 de setembro¹⁵⁰ e Páscoa dos Estudantes também eram recorrentes nos conteúdos ali publicados, além de se ressaltar a importância atribuída a educação física. Os textos traziam, ainda, homenagens a Getúlio Vargas, a Nereu Ramos e ao diretor da escola, consideradas figuras importantes para o desenvolvimento do ensino industrial do país e do Estado. Aliás, a popularidade de Getúlio Vargas não se apagou com sua deposição, tanto que ele voltou a governar o Brasil de 1951 a 1954. Eleito por voto direto, daria continuidade à sua política baseada no populismo, nacionalismo e desenvolvimentismo.

Nos desfiles de 7 de setembro, os alunos se apresentavam uniformizados e a Revista Arte e Indústria publicava artigos que exaltavam essa data “magna a independência”, além de fotos dos desfiles e poemas. Eram momentos de grande mobilização da comunidade escolar e da população em geral. Abaixo transcrevemos um dos poemas publicado na edição de 1946, de autoria da professora Clotilde Coelho.

Quando em desfile passas pelas ruas,
 Garbosa e bela, porte marcial,
 Com teu alinhado, aplausos insinuas,
 Porque tens harmonia sem igual.

Teu uniforme tem beleza tal

¹⁵⁰ A Revista Arte e Indústria, inclusive, escolheu a data de 7 de setembro para a publicação de suas edições. Uma forma encontrada para realçar essa data tão importante no calendário escolar.

Que se revela ao sol, nas cores suas:
 Nas calças tens alvura sem rival
 E na camisa, o azul do céu cultuas.
 Ruflando os teus tambores cintilantes
 E o Pavilhão Sagrado conduzindo.
 Formas um dos conjuntos mais brilhantes

Então, cada vez mais eu vou sentindo
 Estima, orgulho e comoção vibrantes
 Por meus alunos, em florão tão lindo.
 (REVISTA ARTE E INDÚSTRIA, 1946, p. 16).

A Páscoa dos Estudantes era outro evento que mobilizava alunos, professores e comunidade.¹⁵¹ Havia preparativos durante toda a semana que antecedia o evento e seu ponto alto era o desfile pelas ruas da capital, com concentração nas escadarias da Igreja Metropolitana. A Palestra proferida pelo professor Franklin Cascaes, no evento ocorrido em 1947 e a fotografia apresentada a seguir são indicativos da importância atribuída a esse evento. São significativos também da ideologia que se queria transmitir aos alunos da EIF, caracterizada por um misto de amor ao trabalho, disciplina, civismo e missão religiosa. Assim se manifestava o referido professor:

Todos quantos tem tido o prazer de assistir as funções externas desta Escola sentem-se pelo comportamento, disciplina que aqui tendes recebido, tanto religiosa como cívica. Que este exemplo seja um marco inabalável na Escola Industrial de Florianópolis e nas de todo o Brasil. (REVISTA ARTE E INDÚSTRIA, 1947, p. 24)

E referindo-se a fotografia tirada na escadaria da Matriz, assim se expressava:

Essa fotografia assinalará a vossa Páscoa de 1947. Deveis colocá-la no recinto deste Estabelecimento de Ensino num lugar bem visível, para que em futuro próximo todos aqueles que nesta casa busquem como vós, a luz do saber, encontrem o principal bem exposto, que é o vosso exemplo de fé e de amor a Jesus o Rei dos reis o Senhor dos senhores. (REVISTA ARTE E INDÚSTRIA, 1947, p. 24).

¹⁵¹ Não se tem informações de até quando esse evento foi comemorado pela escola, mas há indicação de fotografia do início da década de 1950, em que esta comemoração ainda era comum e seguia a mesma tradição: desfiles pela cidade, concentração e registro da fotografia na escadaria da Catedral Metropolitana. Já os relatórios da direção da década de 1960, ao se referirem as comemorações da escola, não mencionam mais tal evento.



Figura 18: Alunos da Escola Industrial de Florianópolis em comemoração à Páscoa dos Estudantes em 1947.

Fonte: Revista Arte e Indústria. Ano II, n. 2. Florianópolis, 7 de setembro de 1947.

A fotografia tirada na escadaria da Matriz Metropolitana e as palavras proferidas pelo professor Franklin Cascaes, nos remetem ao que Jacques Le Goff (1996) chamou de documento/monumento, uma construção com a intenção de legar ao futuro uma imagem a ser recordada através das gerações.

Mas se na fotografia apresentada, os alunos estão uniformizados e fazem uso de calçados, situação bem diferente era vivenciada no cotidiano escolar, quando muitos frequentam as aulas sem uniforme e de pés descalços. Vestir os alunos de forma mais “adequada” para as atividades de maior destaque era prática frequente na EIF, já nos anos iniciais de seu funcionamento, a exemplo das vestimentas para o grupo de escoteiros e para os desfiles cívicos, conforme anteriormente exposto. Durante a década de 1940, além da adoção de uniformes para os desfiles, a Escola fornecia o terno para as formaturas dos alunos, que era confeccionado por eles mesmos no curso de alfaiataria, além de sapatos, meias, gravata e camisa (CINTRA, 2004). Nos momentos em que a escola se dava a ver, buscava-se ocultar a condição social dos alunos que a frequentavam naquele período.

Retomando a atuação do CBAI, Luiz Antônio Cunha e Luciane Falcão (2009) apontam que boa parte dos editoriais publicados por essa comissão se dedicava a discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e seus desdobramentos. Uma das questões

bastante focalizada foi a defesa de propostas de reestruturação do ginásio e a incorporação de disciplinas profissionalizantes em seu currículo. A intenção era ligar o ensino ginásial com o mundo do trabalho, “afastando-o do tradicional propósito propedêutico e enciclopédico.” (CUNHA; FALCÃO, 2009, p. 167).

A mudança nos currículos vinha sendo discutida intensamente no Brasil após 1946, momento em que o país vivenciava um momento de redemocratização e retomavam-se os debates em torno da necessidade de mudanças na educação.¹⁵² Educadores, intelectuais e políticos apontavam as precárias condições em que se encontravam as escolas públicas: falta de vagas, péssimas condições materiais das escolas, professores despreparados, métodos de ensino arcaicos, incompatibilidade entre a escola e as necessidades sociais, além da questão da seletividade dos alunos, questões que ainda persistiam na educação. A extensão da escolaridade obrigatória tornou-se uma das questões inadiáveis na década de 1950, momento em que se acirravam as discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e se colocava cada vez mais em evidência, vários problemas enfrentados pela escola pública brasileira. (SOUZA, 2009).

Uns defendiam a ampliação do ensino e da extensão da escolaridade. Outros tinham receio de que tais mudanças provocassem a deterioração da escola pública. Uns criticavam um sistema de ensino que formava jovens sem nenhuma função para a realidade socioeconômica do país e defendiam a adoção de currículos mais flexíveis que atendessem as reais necessidades sociais. Outros se manifestavam em defesa de uma escola que mantivesse suas tradições, com um currículo mais voltado para cultura literária. Estas disputas representavam, segundo Afrânio Coutinho citado por Rosa Fátima de Souza (2008), o conflito entre a tendência humanística e a tendência científica que vinha sendo tema de debates não só no Brasil como em vários outros países. Mas ao final da década de 1950, como aponta Rosa Fátima de Souza (2008), a reforma do ensino industrial sinalizava o caminho a ser adotado no processo de modernização da educação secundária e as controvérsias entre cultura literária e científica, cada vez mais apontavam para a proeminência das ciências e da técnica. Celso Suckow da Fonseca (1986b) também endossa esta tese, ao afirmar que, com a criação dos ginásios industriais verificou-se uma “inversão do que tradicionalmente vinha ocorrendo no país, pois ao invés do ensino secundário influenciar o industrial, como sempre acontecera, era

¹⁵² Em 1946 também houve assinatura da nova carta constitucional, que segundo Marcos César de Freitas e Maurilane de Souza Biccas (2009) retomava os princípios constitucionais de 1934 ao reafirmar o Estado como responsável maior pela educação pública do país e procurava desfazer a renúncia a esse compromisso, preconizada na Carta constitucional de 1937.

este que invadia os estabelecimentos secundários, transformando o antigo sentido acadêmico e literário dos ginásios.” (FONSECA, 1986b, p. 61).

Especificamente na educação profissional, o problema da descentralização administrativa e da equiparação do ensino industrial à outras modalidades foram questões de destaque durante esse período.

A Constituição de 1946 consagrava o princípio da descentralização da educação ao estabelecer que aos Estados e ao Distrito Federal competia a organização de seu sistema de ensino, enquanto o sistema federal teria caráter apenas supletivo, “estendendo-se à todo o país nos estritos limites das deficiências locais”, situação bem diferente da estabelecida pela Lei Orgânica do Ensino Industrial, que era extremamente centralizadora.

Mas se algumas mudanças se processaram, após 1946, no ensino industrial, isso não significou segundo Eli Dinis (1999) que o legado institucional varguista tenha sido desmontado, pois a redemocratização do país “não afetou de forma substancial o centralismo administrativo e o estilo de gestão, introduzidos por Vargas.” (DINIZ, 1999, p. 29). Centralização essa, também sentida na educação. A esse respeito, Rosa Fátima de Souza (2009) aponta que a excessiva centralização do currículo e de toda a organização pedagógica do ensino secundário foi mantida pelo governo federal até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961. No caso da Educação profissional, essa situação será alterada em 1959, com a Lei 3.552, ao estabelecer a liberdade de organização com a autonomia didática, financeira e administrativa das escolas profissionais. A alteração se fazia necessária para atender as mudanças no sistema produtivo e estabelecer uma ligação mais estreita com as indústrias, por meio da adoção de currículos mais flexíveis que atendessem tais necessidades.

Em relação à equiparação do ensino profissional a outras modalidades, a LOEI garantia somente o ingresso em curso superior, aos alunos que houvessem concluído cursos técnicos diretamente relacionados à área de formação, conforme apontado anteriormente. Para o caso dos alunos do primeiro ciclo, a situação permanecia sem solução. Um avanço pôde ser sentido em 1950, com a Lei 1076 que assegurava aos estudantes do primeiro ciclo industrial, comercial e agrícola o direito de se matricularem no segundo ciclo clássico ou científico. Em 1953, a Lei de equivalência equiparava todos os cursos de grau médio, o que permitiu aos egressos do ensino profissional de segundo ciclo, a possibilidade de frequentar qualquer curso superior. Essa alteração não influenciou diretamente a EIF, naquele momento, visto que ela ainda não ofertava cursos do segundo ciclo, mudança que ocorreu somente na década de 1960.

A questão da equivalência estava inserida no contexto das discussões em torno da democratização do ensino no país, em que a educação era considerada como um instrumento de mobilidade social, pois possibilitava maior ascensão aos indivíduos na hierarquia de prestígio na estrutura social, como aponta Fernanda da Fonseca Sobral (2000). Para a autora, em uma sociedade em processo de industrialização e de democratização, o sistema de estratificação social deveria ser mais fluído.

Mas apesar de alguns avanços alcançados pelas redes de ensino profissional em termos legais, e apesar do êxito na atuação do CBAI junto à rede federal, em termos de difusão da organização educacional, as limitações dessa rede de ensino foram evidenciadas em meados da década de 1950, devido à política desenvolvimentista de Jucelino Kubitschek, que exigia cada vez mais, mão de obra qualificada para atender as necessidades da indústria. A aceleração na produção de bens de consumo duráveis implicou, segundo Cunha e Falcão (2009), a incorporação de crescentes contingentes de trabalhadores oriundos das áreas rurais e de cidades do interior, os quais necessitavam de preparo para as novas funções que deveriam desempenhar. Em consequência disso, a CBAI abriu novas frentes de atuação, visto que as escolas profissionais da rede federal e mesmo o SENAI não conseguiam absorver toda a demanda de formação necessária para suprir o mercado de trabalho.

A CBAI passou a difundir, a partir de então, o método TWI (Training Within Industry), destinado, segundo Cunha e Falcão (2009), a habilitar no próprio local de trabalho mestres, supervisores e outras pessoas com funções de comando. Objetivava-se que adotassem atitudes metódicas e racionais, nas relações humanas e na produção, para que pudessem ensinar corretamente os operários incorporados à fábrica. Eram cursos voltados a aprendizagem rápida de uma profissão-função, visando basicamente, aumentar a produção industrial do país. O método era dividido em três fases sucessivas compostas de 10 horas cada: na primeira se ensinava ao mestre ou supervisor a forma como deveria instruir os trabalhadores sobre *o quê fazer e quando agir*; a segunda destinava-se ao ensinamento da melhor maneira de obter relações harmoniosas no trabalho; a terceira esclarecia sobre as formas de eliminar todo e qualquer desperdício de material e esforço humano. Percebe-se assim, segundo os referidos autores, um deslocamento de atuação da CBAI, da escola para a empresa (“chão de fábrica”) e de um método pedagógico escolanovista para o método taylorista.

No sistema taylorista, segundo Acácia Kuenzer (1999), a organização da produção se dá pela divisão do processo produtivo em pequenas partes, em que as ações de planejamento são separadas da produção. Os tempos e movimentos são padronizados e rigorosamente

controlados por inspetores de qualidade. A mediação entre a execução e o planejamento é feita por supervisores, considerados os profissionais da administração de recursos humanos, que se utilizam do princípio da administração científica¹⁵³ (Taylor e Fayol) e da administração comportamentalista¹⁵⁴ (psicologia) para o gerenciamento das pessoas.

As mudanças na legislação da educação profissional que se processaram na década de 1950 e a atuação da CBAI voltada à formação de professores não alteraram de forma significativa o contexto da EIF. Ao final da década de 1950 e início dos anos de 1960, a Escola apresentava sérios problemas: dificuldades financeiras; professores contratados sem receberem salários há meses; falta de um quadro de pessoal, tanto administrativo quanto pedagógico, adequado para atender as novas exigências de formação profissional e ao novo currículo previsto na Lei 3.552, de 1959 (ALMEIDA, 2010). Acrescente-se a esses fatores, a construção do edifício que se arrastava desde 1948, devido à falta de recursos para sua conclusão; o quadro de matrícula que não havia sido alterado significativamente e a questão da evasão, que ainda não tinha sido resolvida.

O momento político e social pelo qual passava o país, nos anos que antecederam a ditadura militar, também afetava a EIF. Segundo Alcides Vieira de Almeida (2010), as disputas entre pessoas e grupos nesse período eram evidentes e refletiam o clima de incerteza de então.¹⁵⁵

Segundo Ricardo Alaggio Ribeiro (2006), nos anos que antecederam a ditadura militar, o país passava por uma grave crise financeira e cambial, uma elevada inflação e diminuição do PIB (produto interno bruto), uma forte instabilidade política e um aumento das mobilizações populares e lutas de classes.

Nesse período, para além da política formal-partidária, eram significativas as iniciativas dos movimentos sociais. De acordo com as considerações de Dênis de Moraes (1989), a ampliação da participação popular em relação às questões políticas culminou em uma série de reivindicações por parte dos trabalhadores, dos estudantes e das organizações da sociedade civil. Em decorrência da ampliação da participação de núcleos populares

¹⁵³ Princípios baseados nos estudos de Frederick Winslow Taylor e Henri Fayol.

¹⁵⁴ Baseado da administração comportamentalista, que se utilizava de categorias psicossociais tais como a liderança, a motivação, a satisfação no trabalho, visando conquistar a adesão e o disciplinamento dos trabalhadores (KUENZER, 1999).

¹⁵⁵ Alcides Vieira de Almeida (2010) apresenta em seu livro, alguns trechos das atas do Conselho de Representantes, ocorridas nos anos que antecederam a ditadura militar, as quais nos dão uma pequena dimensão das divergências ocorridas entre diretores e Conselho de Representantes. Entre 1961 e 1964 a Escola elegeu três diretores e o primeiro grupo a compor o Conselho foi praticamente dissolvido, não chegando a cumprir seu mandato. As atas do Conselho de Representantes desse período não foram encontradas, o que inviabilizou a realização de uma análise mais apurada das discussões que permeavam esse momento da instituição, ao menos no que se refere às questões postas em discussão por esse Conselho.

organizados no debate político e a fragilização da via política populista a partir de 1960,¹⁵⁶ as correntes de pensamento político se definiram a partir da disputa acerca do modelo de desenvolvimento que o Brasil deveria adotar diante do cenário mundial.

As propostas de desenvolvimento e de ajuste do Brasil transitavam no cenário público, conforme a lógica capitalista ou socialista, baseadas em modelos e em perspectivas de desenvolvimento político-econômico e social a ser adotado, seja perfazendo a opção voltada à tendência nacionalista e/ou desenvolvimentista, seja tomando posições contra a política internacional dos Estados Unidos para a América Latina. Ao mesmo tempo, priorizavam-se as reformas de base que proporcionariam valores de cidadania mais participativos e efetivos, tal como a reorganização do movimento sindical, dos trabalhadores e dos estudantes (MORAES, 1989). Tais reformas se somavam à reforma agrária, que exigia uma legislação específica que orientasse a sua implementação nas diferentes regiões do país, assim como a reforma eleitoral, que viabilizaria a aproximação das camadas populares ao poder legislativo.

O clima era tenso e os rumos para o desenvolvimento do país precisavam ser definidos, “ou em termos de uma revolução social e econômica pró-esquerda, ou em termos de uma orientação dos rumos da política e da economia de forma que eliminasse os obstáculos que se interpunham à sua inserção definitiva na esfera de controle do capital internacional.” (ROMANELLI, 2009, p. 193). Em 1964, os rumos foram definidos, adotando-se a segunda opção.

Em 1961 a Escola Industrial de Florianópolis foi ocupada por tropas militares, inviabilizando a continuidade das aulas e obrigando alunos residentes no internato a retornarem às suas casas. A ocupação aconteceu devido ao conflito que se instalou no país entre o final de agosto e início do mês de setembro de 1961, em decorrência da renúncia do presidente Jânio Quadros e das divergências entre os que defendiam a posse do vice-presidente João Goulart, procurando garantir o cumprimento da constituição¹⁵⁷ e os que defendiam a convocação de novas eleições¹⁵⁸, sob a alegação de que com a posse de João Goulart seria implantado o sistema comunista no Brasil.¹⁵⁹

Essa disputa teve grande repercussão nos Estados do Sul do país, especialmente no Rio Grande do Sul, sede do movimento. Santa Catarina, que apresentava uma posição

¹⁵⁶ Para uma melhor compreensão da política populista no Brasil, de seu início até o declínio, recomenda-se a leitura de IANNI, Octávio. O colapso do populismo no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

¹⁵⁷ Tal movimento foi denominado “Campanha pela Legalidade” e teve como liderança, o governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola.

¹⁵⁸ Desse lado estava o grupo encabeçado por Carlos Lacerda, que tinha o apoio de grande parte dos militares.

¹⁵⁹ Para um aprofundamento do assunto, consultar VICTOR, Mário. 5 anos que abalaram o Brasil: de Jânio Quadros ao Marechal Castelo Branco. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1965.

polarizada, foi sitiada por tropas do exército, marinha e aeronáutica, temendo um ataque pelas tropas do Rio Grande do Sul. No entanto, parte da população catarinense era favorável ao movimento legalista, a exemplo do movimento estudantil e de vários setores da sociedade, conforme notas de apoio à posse de João Goulart, emitidas nos jornais locais. O movimento estudantil, tanto dos universitários quanto dos secundaristas, decretou greve enquanto a situação não se normalizasse e pressionava o governador para que assinasse o manifesto em favor da legalidade constitucional.

O movimento legalista, que teve grande adesão popular, durou apenas 13 dias (25 de agosto a 7 de setembro) e teve como resultado a garantia da posse de João Goulart. No entanto, instaurou-se no país um governo parlamentarista.¹⁶⁰

Com todos esses problemas, a EIF, segundo Alcides Vieira de Almeida (2010) corria o risco de ser classificada, pelo Ministério da Educação e Cultura, como escola de 4ª classe, por não possuir as condições mínimas para se enquadrar em melhor posição, o que acarretaria a intervenção do Ministério da Educação e Cultura, na administração da escola, propondo inclusive a destituição dos seus administradores.

A classificação das Escolas de Ensino Industrial, prevista no Regulamento do Ensino Industrial de 1959, decorrente da Lei 3.552, adotava, segundo Celso Suckow da Fonseca (1986b), como requisitos de classificação dessas escolas: a adequação do imóvel, observando-se sua capacidade de matrícula e condições de higiene (localização, área, iluminação, areação e ruídos); instalações (salas de aula, salas-ambiente, oficinas, laboratórios, biblioteca, recreios e campos de esporte); pessoal docente; organização dos serviços didáticos, técnicos e administrativos; programa de ensino teórico e prático; atividades extracurriculares; serviços assistenciais; eficiência escolar, que seria verificada através dos trabalhos realizados durante o ano letivo nas diferentes matérias, em trabalho nas oficinas, em provas de rendimento escolar e em entrevistas com alunos e professores; situação profissional e social dos alunos que concluíram os cursos e por último, observância das diretrizes gerais fixadas pela Diretoria do Ensino Industrial quanto ao currículo, medidas de rendimento escolar, sistemas de exames e promoções.

Muitas das exigências preconizadas pela referida Lei não haviam ainda sido atendidas, exigindo-se, assim, medidas urgentes por parte da EIF, as quais foram iniciadas a partir de 1962, conforme será descrito no próximo capítulo.

¹⁶⁰ Esta situação foi alterada em 1963, quando foram convocadas eleições para decidir os rumos a serem tomados pelo país em termos políticos, vencendo a votação pelo regime presidencialista.

CAPÍTULO III - A IMPLEMENTAÇÃO DO UNIFORME ESCOLAR (1962 A 1983): ALGUMAS ESTRATÉGIAS

Neste capítulo serão apresentadas as mudanças estruturais pelas quais a Escola Industrial de Florianópolis passou de 1962 a 1983, mudanças essas que se refletiram na constituição de sua imagem institucional e na implantação do uniforme escolar. Dois momentos foram marcantes nesse período. O primeiro ocorreu em 1962, quando a escola mudou-se para uma nova sede, mais moderna e melhor equipada. Nesse momento, a formação estava centrada no ginásio industrial, que atendia ao primeiro ciclo do ensino secundário e tinha como objetivo a iniciação profissional de trabalhadores. O segundo momento ocorreu entre o final da década de 1960 e início de 1970, momento em que o Brasil vivia “o milagre econômico” e grandes investimentos foram feitos na educação profissional. A escola passou então por mais um processo de modernização: ampliação do espaço físico, reformas, aquisição de novos equipamentos de laboratório, mais compatíveis com as necessidades de formação de técnicos especialistas. Nesse período, a instituição deixou de ofertar os cursos do ginásio industrial e manteve somente os cursos técnicos, direcionados à formação de profissionais de mais “alto gabarito”. No primeiro e no segundo momentos acima descritos, a escola adotou modelos diferenciados de uniformes. Procuraremos apontar alguns significados implícitos nessas mudanças.

Consideramos também, na análise aqui proposta, as dimensões político-sociais vivenciadas no Brasil naquele momento, as quais influenciaram a estética do uniforme adotado por essa instituição. Apontamos ainda transformações nos aspectos disciplinares ao longo daquele período, passando de um maior rigidez quanto ao uso e padrão do uniforme, no início da ditadura militar a uma maior flexibilização em relação aos modelos e cores, ao final da década de 1970. Por fim, salientamos que a reflexão aqui proposta sobre os uniformes escolares da ETFSC perpassa o campo simbólico, considerando-o uma referência estética que se volta à construção de uma imagem institucional sob a lógica de um “regime de aparências”.

3.1 DAS MUDANÇAS ESTRUTURAIS À ADOÇÃO DO UNIFORME ESCOLAR

Após o período de dificuldades¹⁶¹ vivenciado entre final da década de 1950 e os anos iniciais da década de 1960, a EIF passou a experimentar um processo de grandes transformações que refletiram tanto em sua estrutura física quanto nos procedimentos didático-pedagógicos adotados a partir de então.

Com a reforma do ensino industrial de 1959, assim como as demais escolas industriais e técnicas, a EIF adquiriu maior autonomia didática, técnica, administrativa e financeira e passou a ser administrada por um Conselho de Representantes¹⁶² composto por representantes: dos professores da EIF; dos educadores, externos à Escola; dos industriais, sendo um representante do CREA (Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura) e um professor da Escola de Engenharia ou técnico de educação do MEC (FONSECA, 1986b). Essa nova estrutura de gestão escolar possibilitou maior flexibilidade na tomada de decisões pela escola.

A implantação do Conselho de Representantes da EIF deu-se em 30 de janeiro de 1961. Este Conselho tinha dentre outras atribuições: aprovar o orçamento da despesa anual da escola; fiscalizar a execução do orçamento escolar e autorizar a transferência de verbas; realizar a tomada de contas do diretor; controlar o balanço físico anual e os dos valores patrimoniais da escola; aprovar a organização dos cursos; aprovar o quadro de pessoal.¹⁶³ As questões didático-pedagógicas ficaram sob a responsabilidade do Conselho de Professores, também instituído a partir da reforma do ensino industrial (ALMEIDA, 2010).

Tais transformações, segundo Maria Cristina Cintra (2004), fizeram-se necessárias em decorrência das aceleradas mudanças no sistema produtivo. Na perspectiva vigente, era necessário estreitar relações entre escola e fábrica, de forma que as primeiras atendessem às necessidades das segundas.

¹⁶¹ Refiro-me aqui as dificuldades de ordem didático-pedagógicas e de adequação da estrutura física. No que se refere as questões políticas, as tensões permanecerão durante os anos subsequentes e mesmo após a instalação da ditadura militar. No entanto, com o início da ditadura militar, haverá a adoção de meios repressivos para a contenção das divergências e oposições ao sistema instituído, os quais podem ser percebidos nos inquéritos instaurados para apuração de irregularidades cometidas por professores e alunos. Denise Araújo Meira, por exemplo, apresenta em sua dissertação, as divergências entre o professor Franklin Cascaes e o diretor da escola, vivenciadas durante esse período.

¹⁶² A Escola ficou sob a administração do Conselho de Representantes de 1961 a 1975, quando então, esse Conselho foi extinto, pelo Decreto n. 75.049, surgindo em seu lugar o Conselho Técnico Consultivo. Segundo Alcides Vieira de Almeida (2010), “a extinção deveu-se a uma articulação dos diretores de algumas Escolas junto ao MEC, sob a alegação de que os Conselhos deveriam ter apenas funções consultivas e não deliberativas, já que as mesmas só dificultavam a administração das Escolas.” (ALMEIDA, 2010, p. 87).

¹⁶³ Tal autonomia já vinha sendo discutida desde a criação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, que centralizou no Ministério da Educação todas essas decisões.

Outra transformação importante vivenciada pela Unidade de Santa Catarina foi a transferência para a nova sede, situada na Av. Mauro Ramos¹⁶⁴, que ocorreu em agosto de 1962. O edifício situado à Avenida Mauro Ramos havia sido projetado para abrigar, em um mesmo espaço, escola e internato. Contudo, serviu inicialmente apenas como internato para os alunos vindos das diversas cidades do interior do Estado, pois apesar de não ter todas as obras concluídas, a estrutura física possibilitava o alojamento.¹⁶⁵

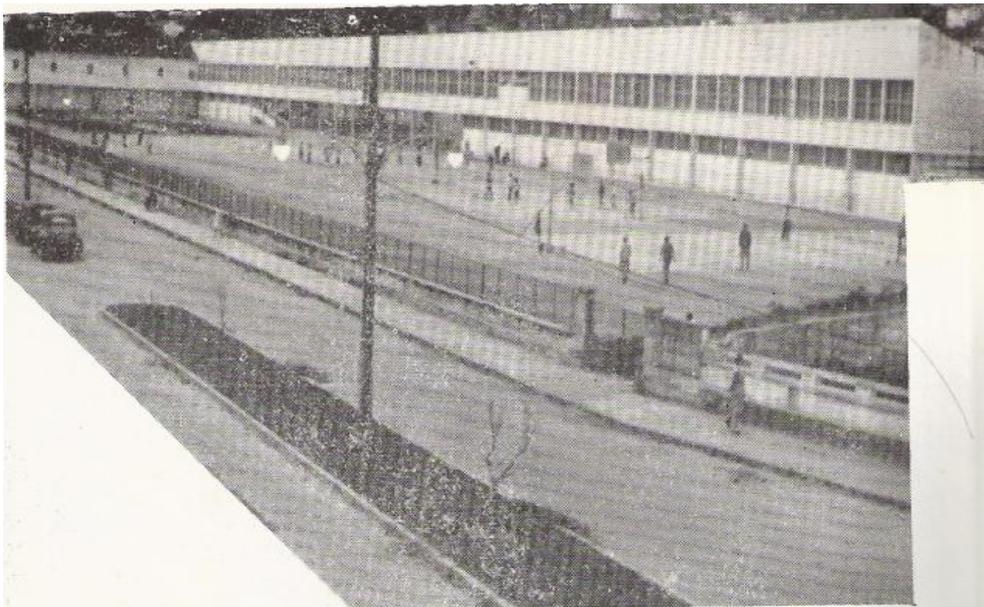
As novas instalações significavam nova fase para a escola, representada por uma arquitetura mais moderna¹⁶⁶ e novos mobiliários. Abaixo segue fotografia de sua fachada. Nela podemos perceber diferenças arquitetônicas desse edifício em relação ao anterior (figura 19), onde funcionava a escola até então.¹⁶⁷

¹⁶⁴ A Avenida Mauro Ramos, construída na década de 1940, liga a Baía Sul à Baía Norte, e localiza-se na encosta do Maciço do Morro da Cruz que contorna e separa o centro da cidade do restante da ilha. A partir da década de 1950, em decorrência do Plano Diretor, a avenida recebeu várias edificações estatais, dentre elas, muitas destinadas à educação. Segundo Jéssica Pinto de Souza (2010), o Plano Diretor visava resolver os graves problemas de circulação intra-urbana da capital, decorrente da descontinuidade de seu sistema viário e da existência de grandes glebas de terras o que seria agravado como o aumento populacional previsto pelos urbanistas. No entanto, segundo Victor Antônio Peluso Júnior (1991), a construção da avenida absorveu algumas ruas e extinguiu becos e ruelas antes existentes nas adjacências e deslocou ainda mais os moradores de baixa renda que viviam no local, a exemplo do que aconteceu com a construção e saneamento da Avenida Hercílio Luz, na década de 1920. Para Luiz Eduardo Fontoura Teixeira (2009) a Avenida Mauro Ramos acabou se tornando o divisor entre a cidade legal e urbanizada e a cidade informal das habitações precárias das encostas do Maciço do Morro da Cruz.

¹⁶⁵ Quando a Escola foi transferida para a nova sede, os alunos do internato passaram a ocupar o espaço da antiga escola, localizado na atual Rua Presidente Coutinho.

¹⁶⁶ Em meados do século XX, as novas construções das escolas profissionais federais foram projetadas seguindo a tendência da arquitetura moderna, principalmente sob a influência do francês Le Corbusier. No Brasil, seu principal defensor foi Lúcio Costa, que propunha uma arquitetura funcionalista, racional, bem própria da concepção que permeava a educação profissional naquele momento, indicando assim, que a arquitetura escolar tem íntima relação com as concepções pedagógicas de cada período histórico. Os projetos das escolas profissionais de âmbito federal, da maioria dos estados brasileiros, são apresentados no livro História do ensino Industrial no Brasil, de Celso Suckow da Fonseca (1986, v. 4). A figura 19 é um exemplo dos projetos realizados pelo governo federal. Destaca-se como autor referência nas discussões sobre arquitetura escolar, o professor Dr. Marcus Levy Albino Bencostta.

¹⁶⁷ O novo edifício apresentava 6.605,77 m² de área total construída, em um terreno de 49.544,15 m². Composto por dois pisos, o edifício foi projetado para o funcionamento de salas de aula, salas de desenho, oficinas, salão de exposições, anfiteatro, dormitórios (para o internato), refeitório, cozinha, sala para atendimento médico, amplo pátio, quadra de esporte, ginásio e piscina. Quanto ao ginásio, suas obras foram concluídas somente ao final da década de 1970 e o projeto de construção da piscina, não saiu do papel. O novo edifício representou uma alteração bastante significativa na consecução das propostas pedagógicas para a educação profissional.



O majestoso edifício da Escola Industrial Federal de Santa Catarina.

Figura 19: Vista da fachada da nova sede da Escola Industrial de Florianópolis, inaugurada em 1962.

Fonte: Informativo ESIFESC. Conheça a Escola Industrial de Florianópolis, 1967.



Figura 20: Imagem da maquete das novas instalações da Escola Industrial de Florianópolis.

Fonte: Informativo ESIFESC. Conheça a Escola Industrial de Florianópolis, 1967.

Logo no início de 1962 foram aprovados, em uma reunião de professores, os modelos dos primeiros móveis que comporiam a nova estética escolar. Nessa ocasião, segundo Alcides Viera de Almeida (2010), diversas empresas participaram do processo de licitação para o fornecimento, dentre elas: Casa Laudares, Móveis Cimo S/A, Carneiro & Irmãos, Nossa

Senhora Aparecida e Pereira e Oliveira. Venceu a concorrência, a Móveis Cimo S/A.¹⁶⁸ Também foram compradas nessa ocasião, as persianas para as salas de aula, peças de mármore para as soleiras das janelas, 350 carteiras, 350 cadeiras e 850 poltronas para equipar o auditório. Nesse mesmo ano, deu-se o início à pavimentação da parte externa, com paralelepípedos. No entanto, inicialmente, somente as aulas de cultura geral foram transferidas para a nova sede, enquanto as oficinas continuaram a funcionar no antigo prédio, devido à necessidade de seu total reaparelhamento, o que foi se concretizando nos anos seguintes. Em meados da década de 1960, toda a estrutura escolar já estava funcionando no novo edifício.¹⁶⁹

As Resoluções do Conselho de Representantes da EIF indicam que, durante os anos iniciais da década de 1960, a administração empreendeu vários esforços para a ampliação e adequação do espaço escolar, através da compra de diversos materiais para as oficinas, para as salas de aula, para as salas de professores, enfim, para o seu total reaparelhamento. Também investiu na ampliação dos espaços físicos, visto que a transferência de sede ocorreu sem terem sido concluídas todas as obras e sem estar totalmente equipada.

A necessidade de adequação das escolas profissionais às exigências do contexto de desenvolvimento vivenciado no país foi acompanhada de uma maior injeção de recursos para a ampliação e modernização dessas instituições, tanto no que se refere à estrutura física e material quanto em relação aos aspectos didático-pedagógicos e formação de professores. Para José Ângelo Gariglio (1997), os investimentos realizados nas Escolas Técnicas nesse período indicam que “por trás dessa injeção de recursos havia uma exigência cada vez maior de otimização da qualificação dos trabalhadores, em razão do crescente processo de entrada de capital estrangeiro no País”. (GARIGLIO, 1997, p. 51). Mas para além da otimização da qualificação dos trabalhadores, havia um alinhamento do Brasil à doutrina norte-americana, que aliava a ideia de democratização e construção da nação ao desenvolvimento econômico.

Os investimentos realizados na educação profissional durante a década de 1960 fizeram parte de um programa ampliado de investimentos e intervenção norte-americana na

¹⁶⁸ A “Móveis Cimo”, localizada inicialmente na região norte de Santa Catarina, segundo Vera Gaspar da Silva (2010) foi fundada pelos irmãos austríacos Jorge e Martim Zipperer e rapidamente ganhou projeção na fabricação de móveis, especialmente para o ambiente escolar, com a fabricação de cadeiras e carteiras escolares. Segundo mesma autora, não se tem informações precisas do ano de instalação da fábrica, sendo que as datas variam entre 1873 a 1916. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. Florianópolis: UDESC. Revista Linhas, v. 11, n. 02, p. 29-45, jul./dez. 2010.

¹⁶⁹ O informativo ESIFESC, de 1967 indica que naquele ano a escola possuía 18 salas de aula com capacidade para 36 alunos cada. E para as disciplinas técnicas havia salas de desenho, com instrumentos especiais, sala de química, de física e de ciências. Laboratórios de resistência de materiais, de tratamento térmico e de motores, todos “modernamente equipados”.

política educacional brasileira – tanto em termos de assistência técnica como de cooperação financeira – os quais abarcaram, segundo Otaíza Romanelli (2009)¹⁷⁰ todo o sistema de ensino, desde os níveis primário, médio e superior, os ramos acadêmico e profissional, a intervenção na reestruturação administrativa, no planejamento e no treinamento de professores, além da influência sobre o conteúdo geral do ensino, através do controle de publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos.¹⁷¹

Luiz Antônio Cunha e Moacyr de Góes (1986) alertam para o fato de que a intervenção norte-americana na educação brasileira vinha de longe, ou seja, desde a guerra fria, a exemplo da atuação da CBAI, apontada no segundo capítulo. Mas, como indicam os autores, ela se intensificou nos governos de Eurico Gaspar Dutra e Juscelino Kubitschek e tomou formas como antes nunca vistas no governo de Castelo Branco, através dos conhecidos acordos MEC-USAID. Portanto, após a instalação do regime militar, em 1964, a intervenção norte-americana na educação brasileira se intensificou, principalmente nos anos iniciais.

Foi também em 1962 que a escola começou a ofertar os cursos industriais técnicos¹⁷², equivalentes ao segundo ciclo do ensino secundário.¹⁷³ Encontram-se indícios sobre a intenção de implantá-los, desde a criação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, condição que foi conquistada somente após a reforma do ensino industrial de 1959. Essa intenção foi reafirmada pelo diretor Frederico Guilherme Buendgens, ao indicar que os esforços, desde o início de sua administração, estavam centrados em estimular o interesse da população pelos cursos técnicos de segundo ciclo do ensino secundário.

A reforma do ensino industrial instituiu também a criação dos Ginásios Industriais, equivalentes ao primeiro ciclo do ensino secundário. Na Escola Industrial de Florianópolis, desde 1942, funcionavam os cursos industriais básicos, que foram substituídos pelos ginásios. Estes últimos foram implantados oficialmente nessa escola a partir de 1963, quando os alunos das últimas turmas do curso industrial básico haviam se formado¹⁷⁴. Com a implantação dos

¹⁷⁰ A primeira edição do livro de Otaíza de Oliveira Romanelli data de 1977. Após sua morte, em 1978, a obra continuou sendo editada e também referenciada por diversos pesquisadores. Mesmo tratando-se de uma obra da década de 1970, suas análises nos servem como reflexão sobre o período em estudo.

¹⁷¹ Otaíza Romanelli (2009) apresenta uma compilação dos acordos assinados entre Brasil e Estados Unidos nesse período.

¹⁷² Os cursos industriais técnicos já eram ofertados desde 1942, em decorrência da Lei Orgânica do Ensino Industrial, mas sofrem alteração a partir de 1959, com a aprovação da Lei 3.552. No entanto, segundo Fonseca (1986b) a lei 3.552 não alterou significativamente os cursos técnicos, apenas os prolongou por mais um ano, passando a ter duração de quatro anos e não somente três como previsto anteriormente.

¹⁷³ Inicialmente funcionaram, na Escola Industrial de Florianópolis, somente os cursos de desenho técnico e de máquinas e motores. Mais tarde houve a implantação de novos cursos técnicos.

¹⁷⁴ Os Ginásios Industriais foram instituídos em 1961, com base na reforma do ensino industrial. Na Escola Industrial de Florianópolis, apesar desses cursos terem sido implantados oficialmente em 1963, já vinham sendo ministrados anteriormente, paralelamente aos cursos industriais básicos.

curso Ginásiais, a matrícula na EIF duplicou. De 403 inscritos em 1962, passou para 941 em 1963¹⁷⁵, permanecendo nessa média por quase toda a década de 1960.¹⁷⁶ É importante destacar que o aumento de matrículas na EIF foi possibilitado também pela ampliação de seu espaço físico.

Em síntese, a EIF, a partir da década de 1960, modificou sua oferta de cursos em consequência da reforma do ensino industrial, implantando o ginásio industrial, de primeiro ciclo, e os cursos técnicos, de segundo ciclo. Os dois direcionados a oferta de ensino secundário. Tais mudanças demonstram o deslocamento do ensino industrial para o ensino médio, denominado por Luiz Antônio Cunha e Luciane Falcão (2009), de “secundarização” do ensino industrial.

Luiz Antônio Cunha (2000) chama atenção para o fato de que a educação profissional, ao deslocar todo o ensino profissional para o grau médio, possibilitou que a escola primária “selecionasse os alunos portadores de *ethos pedagógico* mais compatível com o prosseguimento dos estudos” (CUNHA, 2000 p. 100), possibilitando assim, que a educação profissional não estivesse mais direcionada aos “desvalidos da fortuna”, mas a um grupo distinto que conseguia acesso ao ensino secundário. Para o autor, enquanto nas EAAs recrutavam-se os alunos menos preparados e dispostos a prosseguir os estudos, devido sua origem social e cultural, o ensino industrial, mesmo que recrutasse os “piores” dentre os concluintes do ensino primário, estaria selecionando os que tinham potencial de aprendizagem superior ao dos alunos que frequentavam essas escolas profissionais do início do século. O autor acrescenta que, ao contrário do recrutamento que havia nas EAAs, que estava ligado ao assistencialismo, sendo a pobreza critério suficiente para acessar o aprendizado de um ofício, nas escolas industriais, com a previsão de exames vestibulares e de testes de capacidade física e mental, a aptidão para o ofício passou a ser o critério adotado.

Na EIF, conforme estabelecido em seu Regimento Interno de 1963, para que o aluno tivesse direito ao internato, além da classificação feita pelo exame de admissão, deveria não ser repetente. No caso de matrícula nos cursos do ginásio industrial, deveria apresentar bons antecedentes e para os candidatos aos cursos técnicos, exigia-se atestado de idoneidade moral, passado por dois professores do estabelecimento de ensino de origem, com visto do respectivo diretor. Ainda assim, era necessário submeter-se a um exame de ordem sociológica, aplicado

¹⁷⁵ Dados obtidos no Informativo ESIFESC. Conheça a Escola Industrial Federal de Santa Catarina, de 1967.

¹⁷⁶ Nos dados apresentados por Fonseca (1986b) é possível perceber que esse crescimento na procura pelos ginásios industriais ocorreu em todo o Brasil, tendo sido registrado em 1960 um número de 754.608 inscritos nos ginásios industriais e apenas 20.383 nos cursos industriais básicos.

pelo orientador educacional e profissional. Apesar de todo este crivo, o aluno que não lograsse êxito ao final do ano letivo deveria deixar o internato.¹⁷⁷

Apesar das críticas apontadas por Luiz Antônio Cunha (2000) em relação ao processo de seleção dos alunos para ingressarem nas escolas de educação profissional de nível secundário, comparando-se as matrículas da EIF das décadas anteriores ao da década de 1960, percebe-se uma elevação significativa desse número. Como exposto anteriormente, nas décadas de 1930/1940 as matrículas giravam em torno de 200 alunos e ao final da década de 1950 houve uma pequena elevação, que ficou em torno de 370 matrículas. Mas foi após as mudanças que se processaram na EIF, em 1960 que foi possibilitado maior acesso aos alunos aos cursos profissionais de nível médio. Se por um lado as escolas profissionais de nível médio selecionavam os alunos com maior *ethos* pedagógico, tal como aponta o autor, no caso da EIF ela também possibilitou que um grupo maior de alunos frequentasse essa escola.

As mudanças que se processaram na EIF na década de 1960 foram motivadas, em parte, pela reforma do ensino industrial, que estabelecia os requisitos necessários ao processo de classificação dessas instituições. Isto significa que, se as escolas profissionais não se adequassem as exigências estabelecidas em lei, não teriam os certificados ou diplomas de seus cursos registrados pelo Ministério da Educação, apesar de a Lei facultar a qualquer estabelecimento de ensino industrial adaptado requerer classificação.

Apesar da necessidade de se adequar a nova legislação, a EIF, a partir de então, investiu na criação de uma nova imagem institucional, pois vinslumbrava a possibilidade de se projetar como importante instituição formadora de trabalhadores qualificados, os ditos especialistas e, co-responsável pelo crescimento econômico de Santa Catarina e do País. A Escola procurava, assim, apresentar-se com outro “status” social frente a sociedade catarinense e florianopolitana.

É justamente a partir das mudanças acima descritas, que se começou a pensar na adoção do uniforme para os alunos dessa escola, sendo esse um dos temas recorrentes durante a década de 1960.

¹⁷⁷ No entanto, essas regras muitas vezes eram burladas, pois, segundo relato de um ex-aluno que estudou na Escola Industrial de Florianópolis, no início da década de 1960, muitos conseguiam acessar o internato através de uma solicitação do prefeito das suas respectivas cidades de origem.

3.2 O UNIFORME ESCOLAR COMO REFERÊNCIA ESTÉTICA: A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM INSTITUCIONAL DA EIF

A adoção do uniforme no contexto anteriormente descrito contribuiu para a construção de uma nova imagem pública da EIF. Os pressupostos pedagógicos que emergiam na educação profissional e a construção de espaços de aprendizagem bem alinhados a esses preceitos representaram a constituição de um “regime de aparências”, tal como denomina Inês Dussel (2005). Para a referida autora, as sociedades sempre se ocuparam e ainda se ocupam em produzir aparências sedutoras; em propor ordenamentos e percepções. Com a escola, esse processo não é diferente. A construção de edifícios, a produção de materiais escolares com linguagem específica para os alunos, o ordenamento espacial de pessoas e objetos e a adoção do uniforme escolar também representam um “regime de aparências”, que contribui para delimitar limites da escola com o externo.

Na EIF, havia a necessidade premente de se diferenciar da escola de outrora, direcionada aos “desvalidos da fortuna” e criar uma imagem moderna, de instituição voltada à formação de trabalhadores especialistas para atender a modernização das indústrias locais e nacionais. Nessa nova representação de si, o uniforme foi um importante aliado. A visibilidade pretendida exigia uma nova postura estética dos alunos, representada por um uniforme limpo, bem arrumado, usado cotidianamente, pois a roupa contribui para formar uma boa imagem do aluno e da escola frente à sociedade.

A delimitação do espaço escolar em relação à sociedade criou, de certo modo, valores distintos entre os alunos que frequentavam a EIF e a população residente em seu entorno.¹⁷⁸ A esse respeito é elucidativo o ofício encaminhado pelo diretor da Escola ao delegado de polícia de Florianópolis, em 1962, solicitando que fossem designados alguns soldados para “afugentarem os residentes do Morro da Caixa que permanecem no período da tarde, praticando esportes no campo da Escola, impedindo assim que os alunos se movimentem [...]”. (ALMEIDA, 2010, p. 66). Era necessário conter a movimentação dos moradores do entorno e evitar que se misturassem aos alunos da escola. Mesmo residindo em local bem próximo, os moradores do ‘morro’ não tinham acesso à escola, nem usufruíam da possibilidade de utilizar seus espaços para atividades esportivas. A adoção do uniforme nesse cenário possibilitava que fossem identificados facilmente todos aqueles que pertenciam à escola e quem era externo ao seu quadro discente.

¹⁷⁸ A nova sede da escola localiza-se em uma região próxima ao Morro da Caixa, localidade onde reside parte da população mais empobrecida e marginalizada.

A adoção do uniforme perpassava ainda as questões políticas e sociais vivenciadas naquele momento no país e no Estado. Em um contexto de grandes mobilizações estudantis e de efervescência política e social, como foi o período que antecedeu a ditadura militar, o uniforme representava a possibilidade de uniformização das ideias, dos valores, retirando assim, qualquer aspecto fragmentário, divergente, que pudesse suscitar questionamentos. Desse modo, procurava-se criar uma imagem de unidade e coesão entre os alunos.

Não podemos deixar de considerar que a modernização das cidades, o crescimento da população urbana, a elevação do nível de renda, aliado ao maior acesso aos bens de consumo induzia a novos modos de vida da população, em que a roupa representava um papel importante, pois deveria acompanhar os costumes citadinos.

A cidade de Florianópolis, entre as décadas de 1950 e 1970, segundo Reinaldo Lindolfo Lohn (2002), vivenciava um processo de transformações¹⁷⁹. A modificação na urbanização da cidade, a ampliação da construção civil (primeiro edifícios) e do comércio de artigos de luxo, criava novos padrões de comportamento. Somem-se a isso as várias frações que compunham uma classe média em ascensão social, segmento que se ampliava com a criação de empregos públicos mais graduados e profissionais liberais que formavam um “mercado consumidor de novidades tecnológicas, aparelhos e modismos de todo tipo [...]” (LOHN, 2002, p. 10) e criava certo *habitus* de classe, ou seja, um “conjunto de disposições e estratégias práticas e simbólicas, através das quais as condições sócio-econômicas e culturais das camadas médias exprimiam-se em determinados gostos, estilos de vida e estruturas de consumo.” (LOHN, 2002, p. 30).

Mara Rúbia Sant’Anna (2002) destaca que a sociedade local procurava negar tudo que se associasse a ideia de atraso e estagnação e buscava criar uma imagem de progresso e prosperidade. Para tanto, era necessário “rever princípios, papéis e, principalmente, não chocando os bons costumes, ter uma nova imagem compatível com o novo tempo.” (SANT’ANNA, 2002, p. 114). Essa “nova imagem” perpassava os modos de se vestir, o consumo de uma aparência corporal.

As modificações que se processaram na cidade, refletiram-se também no espaço escolar e no modo como os alunos deveriam se apresentar à escola. O uniforme tornou-se cada vez mais necessário em uma sociedade e numa escola que prezavam tanto pela aparência. Não era mais de “bom tom” frequentar a escola, descalço ou com uma roupa em frangalhos. As vestimentas agora deveriam apresentar uma estética, marcada pelo asseio e

¹⁷⁹ Mesmo apontando que essas transformações significavam mais uma projeção de futuro próspero e moderno – pois a cidade foi pensada antes mesmo de ser erguida, pelas elites dirigentes e classes médias em ascensão – Reinaldo Lindolfo Lohn (2002) não deixa de admitir que a população de Florianópolis não ficou alheia aos processos material e simbólico que atingiam o Brasil.

discrição, e acima de tudo, deveriam marcar os lugares sociais dos alunos que a frequentavam. As fotografias do início de funcionamento da escola e as da década de 1960 mostram que se processou uma mudança significativa na forma de se vestir dos alunos.

Em agosto de 1962, o Conselho de Representantes, pelo ofício n. 65, autorizava a instituição do uniforme escolar de gala, de propriedade da escola, para as festividades oficiais, e o uniforme diário, de uso facultativo. Além de o ofício não indicar os modelos a serem adotados, não se localizou nenhuma outra fonte com tal informação. Mantiveram-se, provavelmente, as prescrições adotadas anteriormente: uniformes para os desfiles cívicos e desfiles de páscoa.

Logo no ano seguinte, o uniforme constava no novo Regimento Interno¹⁸⁰ como de uso obrigatório, caracterizado como um dos deveres dos alunos apresentar-se “sempre limpos e corretamente uniformizados”, de acordo com o modelo adotado pela Escola e portar-se corretamente nas vias públicas, especialmente quando uniformizados. Estavam dispensados do seu uso, apenas os alunos do período noturno.

Os uniformes adotados a partir de então foram os seguintes¹⁸¹:

Para os cursos técnicos, o uniforme diário era constituído de camisa branca; calça azul (tipo mecânico) com faixas dos lados; meia e sapato pretos. Nas atividades de oficina adotava-se o mesmo uniforme, acrescentando-se apenas o jaleco ou avental. Para a educação física o uniforme era calção preto; camiseta de educação física na cor branca (sem manga); tênis e meia branca. Para os desfiles cívicos, adotava-se calça social azul marinho, camisa branca, meia e sapato pretos.

Para o ginásio industrial, o uniforme diário era composto de camisa cinza de manga comprida, dois bolsos com lapela, em um dos bolsos (lado esquerdo) uma engrenagem bordada de azul marinho escuro com a sigla EIF (Escola Industrial de Florianópolis); calça de brim, na cor cinza com faixa azul marinho nos lados, dois bolsos traseiros e dois bolsos laterais; meia e sapato pretos. Para os dias de frio, acrescentava-se o casaco de feltro na cor azul marinho. Para educação física, o modelo era o mesmo do adotado no curso técnico. Para as atividades nas oficinas e para os desfiles cívicos, eram utilizados os mesmos uniformes de uso diário. Abaixo (figura 21) segue fotografia do uniforme adotado no curso ginásial.¹⁸²

¹⁸⁰ O novo Regimento havia sido elaborado visando se adequar as transformações legais ocorridas nos últimos anos, quais sejam, a Lei 3.552, de 1959 e posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961.

¹⁸¹ A descrição dos modelos aqui apresentada é baseada em conversas com ex-alunos em fotografias.

¹⁸² A descrição desses modelos de uniformes foi obtida através de informações de ex-alunos e professores dessa escola, bem como, das observações das fotografias.

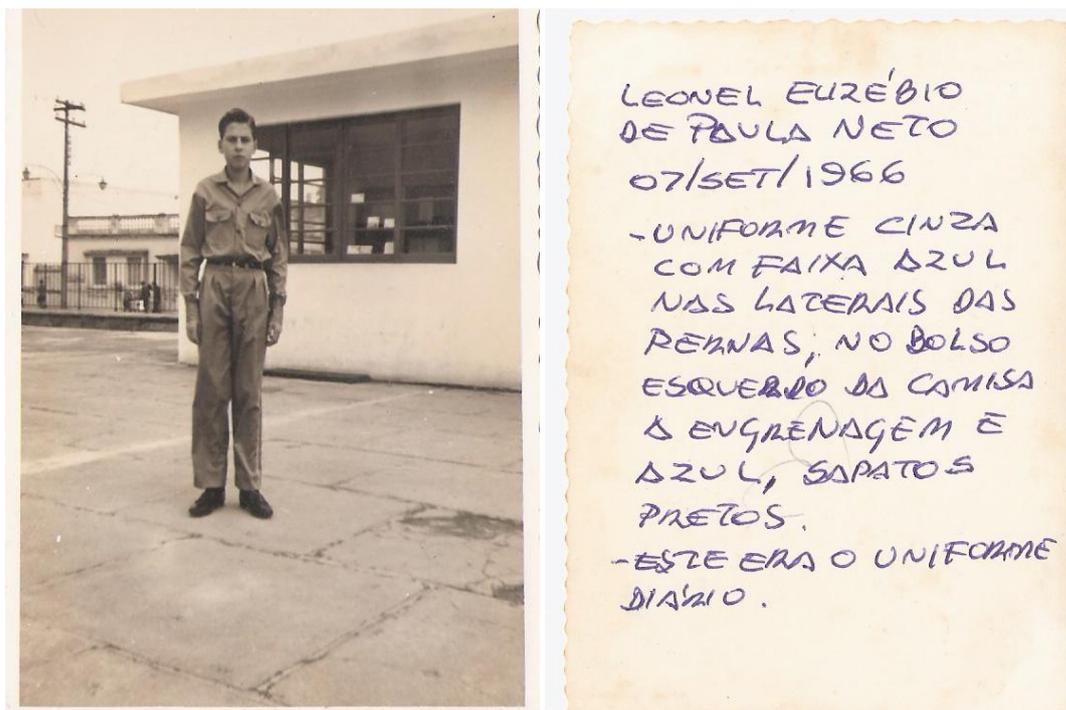


Figura 21: Foto de 07 de setembro de 1966, registrada após o desfile cívico da ETFSC.
Fonte: Arquivo pessoal do professor Leonel Euzébio de Paula Neto.

Na indicação dos modelos adotados para os dois cursos, nos anos iniciais de implantação do uniforme na EIF, parece ter sido dispensada maior atenção aos uniformes dos cursos ginasiais, o que se verifica no detalhamento dessa vestimenta. Essa atenção pode estar relacionada ao fato de que nesse período, a EIF possuía um número bem superior de alunos matriculados nos cursos do Ginásio Industrial enquanto nos cursos técnicos, a matrícula ainda era inexpressiva. Esta situação sofreu alterações no decorrer da década de 1960, até atingir, ao final do período, uma inversão do número de matrícula entre o curso técnico e o ginasial. Os dados apresentados na tabela abaixo indicam a diferença entre o número de matrículas das duas modalidades de cursos durante o período de 1962 a 1965.

ANO	Matrícula no Ginásio	Matrícula no Técnico
1962	403	38
1963	941	64
1964	995	107
1965	924	77

Figura 22: Número de alunos matriculados na Escola Industrial de Florianópolis entre 1962-1965.

Fonte: Organizado pela autora a partir de informações contidas no Informativo ESIFESC – Conheça a Escola Industrial Federal de Santa Catarina, 1967.

O modelo de uniforme dos cursos ginasiais da EIF apresenta uma estética que se assemelha ao macacão utilizado pelos trabalhadores das indústrias. Podemos compreender essa diferenciação das vestimentas dos cursos técnico e ginásial, sob o ponto de vista das representações desses cursos no contexto da divisão do trabalho. Enquanto o ginásio industrial, mesmo sendo um curso secundário, situava-se em um nível de formação para suprir os setores produtivos das empresas, ou seja, o trabalho mais instrumental, o curso técnico objetivava “a formação de técnicos para desempenho de funções de imediata assistência a engenheiros ou a administradores no exercício da atividade em que as aplicações tecnológicas exijam profissional com esse gabarito.” (INFORMATIVO ESIFESC, 1967, p. 04). Ou seja, este último estava direcionado a uma formação intermediária, entre os níveis mais elevados (de direção) e os níveis subalternos (de produção).

Se compararmos os uniformes utilizados pelos trabalhadores das indústrias, também veremos uma diferenciação das formas vestimentares: o macacão geralmente é utilizado pelo trabalhador na linha de produção, enquanto o jaleco ou guarda-pó é utilizado por quem ocupa posição de supervisão, de comando, representando, assim, a hierarquia das funções nas relações de trabalho. Na EIF, o uniforme que se aproximava do macacão destinava-se aos alunos do ginásial, enquanto o jaleco, para uso nas oficinas, era usado pelos técnicos.

Desse modo, o uniforme nos possibilita compreender as relações entre os processos pedagógicos dessa escola e características presentes na fábrica, as quais se baseavam, no período estudado, no modelo taylorista-fordista. Ademais, revelam sua intencionalidade dentro de um sistema hierarquizado de produção, em que há uma nítida delimitação entre os que pensam e supervisionam o processo produtivo e os que o executam, demonstrando assim, a estratificação dos postos de trabalho. As imagens a seguir (figuras 23 e 24) são bastante reveladoras a esse respeito. Nelas podemos perceber as semelhanças entre o espaço da fábrica e o da escola e a adoção do uniforme.

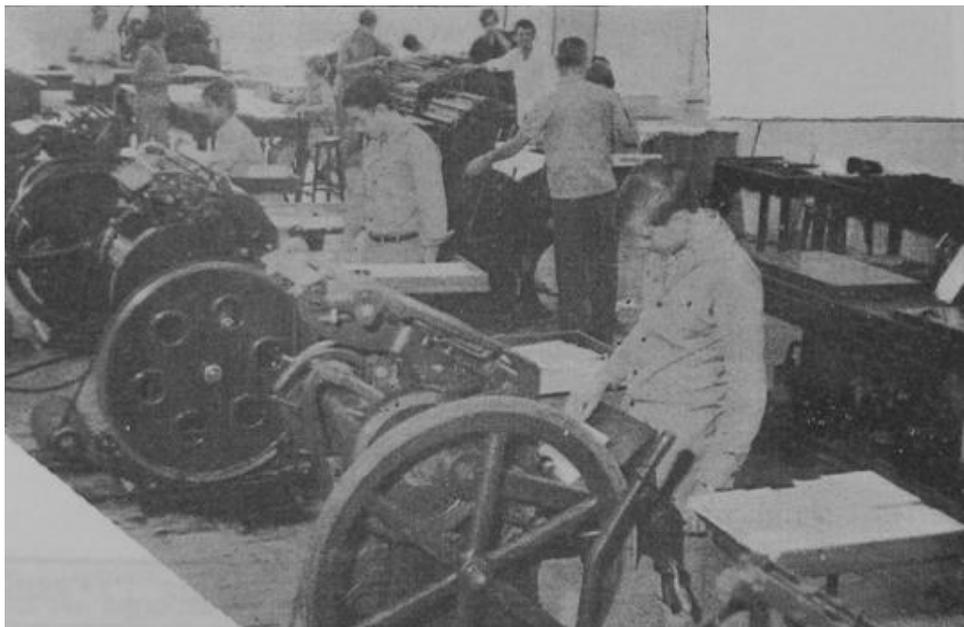


Figura 23: Alunos da Secção de Artes Gráficas durante aprendizagem de impressão.
Fonte: Informativo ESIFESC. Conheça a Escola Industrial Federal de Santa Catarina. 1967.



Figura 24: Alunos da 2ª série, na Secção de Artes Gráficas, em trabalho de composição manual.
Fonte: Informativo ESIFESC. Conheça a Escola Industrial Federal de Santa Catarina. 1967.

Quanto ao uniforme feminino, ele foi adotado em 1966, quando as alunas voltaram a frequentar a Escola Industrial de Florianópolis¹⁸³. O modelo de uso diário era composto de saia de brim azul claro, comprimento na altura do joelho, com prega-macho (na frente e atrás); blusa branca, com emblema de uma engrenagem no bolso do lado esquerdo, meia $\frac{3}{4}$ branca; sapato preto, sem salto alto. Para as aulas de educação física: blusa branca de manga curta; calção preto tipo bombacha; meia $\frac{3}{4}$ e tênis branco. Para os desfiles cívicos utilizava-se o mesmo modelo do uniforme diário. Abaixo (figura 25) segue o modelo de uniforme feminino.



Figura 25: Foto de 07 de setembro de 1966. Registrada após o desfile cívico.
Fonte: Arquivo pessoal do professor Leonel Euzébio de Paula Neto.

Os uniformes femininos estavam submetidos às regras disciplinares estabelecidas pela Escola, principalmente quanto ao comprimento das saias e das meias, indicando assim, a persistência do aspecto moralizante ao se pensar nos uniformes para as alunas¹⁸⁴. No entanto,

¹⁸³ A inserção de alunas nessa escola teve início em 1950, ano em que foi lançado o primeiro edital de inscrição para o sexo feminino. O número de mulheres inscritas naquele ano foi considerado pequeno em relação ao número de alunos do sexo masculino, sendo 9 mulheres e 153 rapazes. Nos anos seguintes esse percentual seria pouco alterado, permanecendo assim até 1958, ano em que foram suspensas as inscrições para o sexo feminino, sendo retomadas somente em meados da década de 1960. Não encontramos indicação de que houvesse prescrição para uso de uniforme diário ou de educação física para as alunas, na década de 1950. O que havia era a adoção de uniforme para os desfiles cívicos, compostos de saia branca, abaixo do joelho, camiseta azul, com o desenho de uma engrenagem na parte da frente, tênis e meias brancos, conforme identificados em imagens fotográficas de desfiles da época.

¹⁸⁴ A literatura tem apresentado vários exemplos de censura sobre o modo de se vestir das mulheres, passando pela condenação da igreja até as orientações médicas, que apoiados na ideia de preservação da saúde, indicavam os tipos mais “saudáveis” de vestimentas.

verifica-se um afrouxamento da rigidez na composição do uniforme feminino, em decorrência das transformações que se processaram na sociedade ao longo dos séculos. Se no século XIX, não se admitia que as mulheres expusessem as pernas, e suas pesadas roupas apresentavam tantos apetrechos que limitavam sobremaneira os movimentos, em meados do século XX, as roupas haviam se modificado significativamente. Elas tornaram-se mais leves, práticas e confortáveis, os decotes se aprofundaram e as saias se tornaram mais curtas, deixando a mostra partes do corpo, que por tanto tempo haviam sido severamente censuradas.¹⁸⁵ As transformações que se processaram nas vestimentas femininas em geral, foram sentidas também no ambiente escolar.

No Brasil, a partir de meados do século XX, houve, segundo Rosa Fátima de Souza (2009), uma redefinição do papel da mulher na sociedade brasileira, influenciada pelo movimento feminista; pela maior participação política – mais especificamente através do voto – e pelo direito à educação – movimentos esses que vinham ocorrendo em vários países. Essas transformações afetavam os valores femininos e o tradicional lugar da mulher na sociedade, causando rupturas nos padrões de comportamento feminino. Restituir esses valores era necessidade premente e à escola foi atribuída essa tarefa. Portanto, conservar as alunas vestidas da mesma forma, com uniformes que mantivessem os padrões de decência e pudor, foi a maneira encontrada para evitar a influência desses movimentos sobre o comportamento das alunas, reforçando assim, valores femininos.

Em relação à inspeção dos uniformes, o Regimento Interno da EIF indicava que cabia aos inspetores de alunos, sua verificação cotidiana, devendo eles próprios também se apresentar ao trabalho, adequadamente trajados, segundo critérios adotados pela diretoria. O Regimento previa ainda, sanções para os casos de transgressão a norma, além de medidas para auxiliar os alunos que necessitassem de ajuda para sua aquisição.

Aliás, a questão do auxílio para a aquisição de uniforme, foi um dos pontos em pauta nessa escola na década de 1960. Nos anos iniciais do período, o Conselho de Representantes aprovou várias resoluções autorizando a compra de calçados (sapatos tênis), blusões e “fazenda” para confecção de uniformes escolares, tanto para uso diário, quanto para as aulas de educação física. As despesas, conforme constam nas resoluções, corriam por conta da

¹⁸⁵ Oswaldo Rodrigues Cabral (1979) ao se referir ao comportamento das mulheres de Florianópolis, em meados do século XIX, destaca que o simples ato de mostrar os tornozelos causava euforia na rapaziada e esse ato só poderia ser acidental, caso contrário, a mulher era considerada uma “despudorada”.

verba: “vestuário, uniformes, equipamentos, etc.”, do Plano de Aplicação aprovado pelo Ministério da Educação e Cultura.¹⁸⁶

Apesar de não haver legislação, por parte do governo federal, que exigisse o uniforme escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, em seu art. 94, estabelecia que o poder público deveria proporcionar recursos aos alunos, em forma de bolsa para custeio total ou parcial dos estudos e a indicação de que havia uma verba específica para compra de uniformes, proveniente do MEC, nos dá indícios de que, por parte do governo federal, havia a intenção de uniformizar os alunos.

Além da verba advinda do governo federal, a EIF apelava aos recursos da caixa escolar e da Associação de Pais e Professores – APP, conforme indicam os relatórios da direção, como forma de auxiliar os alunos que não possuíam condições de adquirir o uniforme. Grande parte dos alunos que frequentava a EIF era oriunda de outras cidades e dependia de subvenção para continuar seus estudos na capital. Assim, em nome da visibilidade pretendida pela escola, precisava-se e tentava-se “igualar” as diferenças através da adoção de uniformes escolares, todos padronizados, de mesmo modelo e cor, utilizados todos os dias. Garantir o seu uso dependia de um controle rigoroso, aplicado cotidianamente. E foi isso que aconteceu a partir de 1964, com o início da ditadura militar.

3.3 A ESCOLA INDUSTRIAL DE FLORIANÓPOLIS SOB A DITADURA MILITAR: A FORMAÇÃO DE ALUNOS-TRABALHADORES DISCIPLINADOS E ORDEIROS

O dia 31 de março de 1964 marcou a instauração da Ditadura Militar no Brasil. Dentre todos os países latino-americanos que foram administrados por governos militares entre as décadas de 1960/1980, a ditadura brasileira, configurou-se como a mais longa, perfazendo um período de vinte e um anos (1964–1985). Tornaram-se marcantes, nesse período, as incisivas intervenções políticas do governo em diversos setores da vida pública, que se tornaram cada vez mais centralizadoras e autoritárias, à medida que se aprofundavam as demandas da sociedade civil e se agravavam os desdobramentos da crise política e social.

Com o estabelecimento de uma junta militar¹⁸⁷ em 1964, prevaleceu, na visão de Otaíza Romanelli (2009), o modelo capitalista de gestão estatal, orientado para a concentração

¹⁸⁶ Essa nomenclatura é adotada em 1953, quando o MEC deixou de ter sob sua responsabilidade, as atribuições inerentes à saúde e passou a responsabilizar-se pelas questões referentes à cultura. A nova mudança ocorreu somente em 1985, quando foi criado o Ministério da Cultura e o MEC passou a exercer gerenciamento apenas das questões afetas à educação. Mesmo assim a sigla permaneceu.

de renda na produção industrial e à expansão do capital intensivo de acordo com a lógica da dependência econômica e cultural do Brasil em relação ao mercado mundial. Sob tal lógica econômica, a modernização ocorreu na medida em que o país foi se tornando dependente de outros que compunham o centro do capitalismo mundial da época. Uma vez estabelecido em posição periférica ao sistema capitalista, o Brasil precisou intensificar os parâmetros de dominação interna. O golpe militar, nesse sentido, segundo Otaíza Romanelli (2009), teve como propósito o afastamento da população da esfera das decisões políticas e a eliminação de qualquer impedimento com relação à expansão da mão-de-obra excedente nos processos industriais.

Logo nos primeiros meses do governo provisório foram tomadas diversas medidas que afetariam os processos democráticos do País. O Congresso foi dissolvido sob a alegação de que seria de vital importância a reestruturação da vida democrática em bases populares, através da convocação de uma nova constituinte. O poder judiciário foi submetido a diversas restrições e o poder legislativo foi integralmente obstruído, tanto o Senado quanto as Câmaras em âmbito federal, estadual e municipal. Em contrapartida, como afirma Otaíza Romanelli (2009), houve reforço do poder executivo; aumento do controle pelo Conselho de Segurança Nacional; centralização e modernização da administração pública e intensa contenção dos protestos sociais.

Com a instauração da ditadura militar, ocorrem várias mudanças internas na EIF. Em agosto daquele mesmo ano, foi realizada a eleição para a nova direção do Conselho de Representantes, bem como para a direção executiva da Escola.¹⁸⁸ Frederico Guilherme Buendgens foi eleito como diretor executivo.¹⁸⁹ Eleito inicialmente para uma gestão de três anos, conforme dispunha o regulamento do ensino industrial, permaneceu no cargo até 1986, o que corresponde a todo o período da ditadura militar. Na ata do Conselho de Representantes, referente a essa eleição, é salientada a importância de se manter o entrosamento entre direção, professores e funcionários com o Conselho, evitando “possíveis cisões nos corpos constitutivos da escola”, registrando-se ali que o diretor indicado estava

¹⁸⁷ O governo provisório constituído na época foi governado por uma junta militar que se compunha por representantes: do Exército, da Marinha e da Aeronáutica. STACCHINI (1965).

¹⁸⁸ Assim, o diretor deixava de ser nomeado pelo presidente da república e passava a sê-lo pelo Conselho de Representantes. No entanto, como aponta Celso Suckow da Fonseca (1986, v.2), a escolha deveria recair sobre um dos nomes que compunham a listra tríplice, organizada pelo Conselho de Professores.

¹⁸⁹ Professor recentemente contratado (1963) para lecionar a disciplina de ciências físicas e biológicas. Posteriormente se filiou a ARENA – Aliança Renovadora Nacional – conforme consta em seu currículo –, partido esse criada em 1965 para dar sustentação política ao governo militar.

perfeitamente entrosado com os princípios que deveriam nortear a escola. Mas sua eleição não foi unânime, visto que recebeu três votos favoráveis e duas abstenções.

Com a posse da nova direção e do novo Conselho, foi se estruturando um expediente administrativo que procurava, cada vez mais, disciplinar os alunos no espaço escolar, por meio de um controle cotidiano cada vez mais rígido.

O conteúdo da ata do seminário promovido pelo Conselho de Representantes, realizado no mês de outubro de 1964, com a presença da equipe técnica e da direção da instituição escolar, possibilita uma melhor compreensão acerca das concepções que permeavam as discussões internas da instituição, sobretudo as que se referiam à preocupação com a disciplina dos alunos. Na ocasião, o coordenador de disciplina, Jocy José de Borba, expunha a situação encontrada ao assumir tal coordenação, fazendo alusão a uma das maiores dificuldades, qual seja, a constatação da grande heterogeneidade entre os alunos, seja por serem oriundos de diversas camadas sociais, seja por não terem a devida assistência educacional no lar, o que “desnivelava” a disciplina interna da escola. Segundo ele, tais condições não permitiam que a disciplina interna fosse aplicada uniformemente. A necessidade de homogeneizar o comportamento dos alunos encontrava no uniforme um importante aliado, visto que a roupa conforma o corpo e o modo de se comportar.

Outra preocupação apresentada pelos membros presentes nesse seminário incidia sobre a “ausência total de civismo dos alunos”, observada principalmente nas solenidades cívicas realizadas pela escola. Tal dificuldade, segundo o diretor Frederico, deveria ser sanada com as aulas de educação moral e cívica e com a “continuidade dos atos dessa natureza.” A preocupação do diretor com a falta de civismo, pode ser lida como uma possível insubordinação dos alunos às normas instituídas, visto que com a instauração do regime militar, houve muitas perseguições ao movimento estudantil, como se verá mais adiante, gerando assim, grande insatisfação nos estudantes.

Outra questão apontada como uma das dificuldades para se conseguir o estabelecimento da ordem e da disciplina na escola relacionava-se ao corpo de inspetores de alunos. Segundo o coordenador de disciplina, este era deficitário, pois a maioria não possuía preparo adequado para a função e muitas vezes, demonstrava indolência, esquivando-se até mesmo do cumprimento das ordens.

As preocupações transcritas na ata deste seminário dão um indicativo de algumas medidas que seriam adotadas a partir de então com intuito de “restabelecer a disciplina”. Dentre elas estava a maior rigidez quanto à exigência de uso do uniforme escolar, tanto no interior da escola quanto nos espaços externos.

Antes de tratar das estratégias adotadas pela EIF a respeito do uso uniforme como dispositivo reforçador de uma dada disciplina, optou-se por apontar alguns meios pelos quais foi se desarticulando a organização estudantil nesse espaço. Por um lado, foram adotadas estratégias de desmobilização dos alunos, sem, no entanto, deixar de organizá-los dentro de outra configuração e, por outro lado, observa-se a implantação de uma rígida disciplina no cotidiano escolar. Buscava-se forjar, assim, uma juventude adequada aos preceitos estabelecidos pelo regime militar. Para aqueles que se rebelassem restavam as suspensões.

Uma das medidas adotadas foi a perseguição aos membros da UCETI (União Catarinense dos Estudantes Técnicos Industriais)¹⁹⁰, da qual faziam parte também alunos da EIF. Logo após a instauração da ditadura, a UCETI foi alvo de inquérito, instaurado pela EIF, por solicitação do Ministério da Educação e Cultura, conforme consta no ofício n. 86, de 12 de junho de 1964, para apurar a posse de publicações oriundas de países socialistas.

Durante os anos iniciais da ditadura, muitos alunos foram suspensos, conforme consta em diversas portarias expedidas pela direção, indicando que aqueles foram tempos de tensão e conflito também na EIF. Eram organizadas “comissões de inquérito” para analisar a conduta dos alunos, que segundo a escola, haviam cometido alguma irregularidade. Nessas comissões, alunos e professores, eram convocados a depor. Uma delas foi nomeada para tratar da suspensão do aluno Sérgio Lopes, presidente da UCETI, devido à publicação no jornal daquela entidade de diversos artigos, considerados pelo diretor, conforme consta no ofício enviado ao presidente da UCETI, em 13 de outubro de 1964, “altamente insultuosos à pessoa do Excelentíssimo Senhor Presidente da República.”¹⁹¹ A UCETI, que havia sido autorizada em 1962, pelo Conselho de Representantes, a utilizar as mesmas dependências do internato, acabou por ser extinta em 1964, indicando uma ação rápida de contenção das inquietações estudantis.

Outra ação de desarticulação do corpo discente foi a extinção do Grêmio Estudantil e sua substituição pelo Centro Cívico. O governo federal, procurando desestabilizar o movimento estudantil, aprovou em novembro de 1964 a Lei 4.464, que dispunha sobre os órgãos de representação dos alunos. O alvo era os estudantes universitários. No entanto, a lei estabelecia em seu art. 18, parágrafo único, que nos estabelecimento de ensino de grau médio, somente poderiam se constituir grêmios com finalidades cívicas, culturais, sociais e desportivas, cuja atividade estava restrita aos limites estabelecidos no regimento escolar, devendo ser sempre assistida por um professor.

¹⁹⁰ A UCETI utilizava as mesmas dependências do internato e tinha como presidente Sérgio Lopes, aluno da EIF.

¹⁹¹ Não identificamos entre as fontes pesquisadas, nenhum exemplar de jornal da UCETI.

Assim, a EIF tratou logo de se adequar a nova lei, solicitando naquele mesmo mês, que o Grêmio Estudantil Cid Rocha Amaral remetesse à direção, cópia integral de seu estatuto, com a indicação das adaptações feitas de acordo com a nova legislação, sob pena de ficar sem o devido reconhecimento. Não identificamos registros da extinção do Grêmio, no entanto, nos documentos que aparecem posteriormente, tais como os relatórios da direção, faz-se referência ao Centro Cívico e não mais ao Grêmio Estudantil.

O Centro Cívico da EIF tinha como objetivo “exaltar o patriotismo, o culto aos construtores da pátria e às tradições espirituais brasileiras” e estava voltado a execução de várias atividades patrióticas que obedeciam ao calendário cívico-escolar, tais como homenagens a Tiradentes, descobrimento do Brasil, Proclamação da República, batalha naval do Riachuelo, dia do soldado e dia da marinha, além dos tradicionais desfiles de 7 de setembro, em comemoração à Independência do Brasil. Os alunos participavam ainda de comemorações pela passagem da data da “revolução” de 31 de março de 1964, que ocorria na Praça Nossa Senhora de Fátima, no bairro Estreito, município de Florianópolis, e em desfiles internos, tendo a participação dos alunos e banda, hasteamento da bandeira e locução do professor Marco Aurélio Ramos Krueger, coordenador de educação moral e cívica. Havia ainda o ritual de hasteamento e arreamento da bandeira, sendo o hasteamento às oito horas da manhã, acompanhado do Hino Nacional e arreamento às dezoito horas. Toda e qualquer atividade desenvolvida pelo Centro Cívico deveria passar pelo crivo da direção e do Conselho de Representantes. Assim, era principalmente através do Centro Cívico que se disseminava e perpetuava a memória coletiva desses símbolos e datas.

Nas comemorações dos desfiles cívicos, segundo Helenice Rodrigues da Silva (2002), há uma intenção de “rememoração”¹⁹² desse acontecimento, em razão de seu valor simbólico. A seleção da memória coletiva implica por um lado, impedir o esquecimento desses acontecimentos e por outro, apagar da lembrança situações que não se quer lembrar. A autora destaca ainda que “comemorar significa, então, reviver de forma coletiva a memória de um acontecimento considerado como ato fundador, a sacralização dos grandes valores e ideais de uma comunidade” (SILVA, 2002, p. 432) e que tem significações para uso no presente.

Segundo Lúcia Lippi Oliveira (1989) tais comemorações representam um tentativa de construção de um imaginário que precisa evocar um tempo remoto, onde “estariam as raízes,

¹⁹² Para tratar do tema ‘rememoração’, Helenice Rodrigues da Silva se utiliza das análises de Paul Ricoeur, o qual faz uma diferenciação entre “rememoração” e comemoração. Para o autor, a rememoração parte de um processo de elaboração individual e comemoração é o trabalho de construção de uma memória coletiva. A mediação entre a memória individual e a coletiva passaria pelo viés de uma identidade narrativa, inscrita no tempo e na ação.

o sentido verdadeiro do homem e da sociedade. As comemorações assim, fazem parte do programa revolucionário e alimentam a recordação da revolução.” (OLIVEIRA, 1989, p. 172). A criação de símbolos que personificam a nação, tais como a bandeira, o hino nacional, as datas comemorativas, os heróis, as marchas, as festas, procuram garantir uma coesão social e evitar o esquecimento. Ademais elas enaltecem os valores da pátria e do regime.

Percebe-se assim, que através da atuação do Centro Cívico e de seu extenso calendário de comemorações, pretendi-se desmobilizar os alunos no tocante as questões político-sociais e inculcar-lhes valores cívicos, submetendo a juventude a um controle social efetivo, alinhados aos valores do regime militar.

Na EIF a preparação para a comemoração das datas estabelecidas no calendário escolar acontecia durante todo o ano e a organização ficava a cargo dos professores de educação física – que utilizavam as aulas para o desenvolvimento dessas atividades – e do Centro Cívico¹⁹³. As atividades eram auxiliadas pelos demais professores, constituindo-se assim, um tempo de atividade educativa ou tempo de aprender (SOUZA, 1999)¹⁹⁴, sendo o momento de maior visibilidade, os desfiles pelo centro da cidade, nos quais os alunos deveriam se apresentar diante da população, impecavelmente uniformizados, com os trajes limpos e bem passados.

Nas fotografias dos desfiles cívicos, apresentadas a seguir, percebem-se indicativos do disciplinamento adotado por esse estabelecimento de ensino. Vê-se que o contingente de alunos se encontra perfilado numa forma de organização similar às corporações militares. Aliás, as formações dos desfiles cívicos realizados durante a ditadura militar trazem algumas reminiscências das formações de desfiles promovidas pelo Estado Novo, ou mesmo os de períodos anteriores, quanto ao ideal de demonstração da vitalidade da juventude ou da cultura de uma juventude saudável, composta por corpos regulados, normatizados e produtivos.

¹⁹³ Os Centros Cívicos, criados em substituição aos Grêmios Estudantis durante a Ditadura Militar, consideram o civismo, em três aspectos fundamentais: o caráter, que tem por base, a moral, tendo como fonte Deus, nos termos do Preâmbulo da Constituição do Brasil; o amor à Pátria e às suas tradições, com capacidade de renúncia; a ação intensa e permanente em benefício do Brasil.

¹⁹⁴ Rosa Fátima de Souza destaca que as festas escolares “não contrapõem o tempo livre ao tempo do trabalho, pois elas constituem tempo de atividade educativa, um tempo de aprender.” (SOUZA, 1999, p. 134).



Figura 26: Desfile Cívico da ETFSC (finais da década de 1960).

Fonte: LIO – Arquivo pessoal de Osvaldino Hoffmann.



Figura 27: Desfile Cívico da ETFSC (aproximadamente 1966).

Fonte: Departamento de Agrimensura – Escola Técnica Federal de Santa Catarina.

A ordenação social dos alunos se estrutura e se manifesta através do sentimento de patriotismo que potencializa a existência de uma unidade formal. Os valores hierarquizantes, por sua vez, transparecem no modo com que são dispostos à apreciação pública. A presença diferenciada das autoridades públicas e militares no palanque central se dá pela posição da observação panorâmica do evento e pela verticalização dos postos ocupados. Embaixo, agrupados em fileiras simetricamente separadas, os alunos são minuciosamente observados.

Desse modo, os corpos exibem uma demonstração pública de ordem e de obediência à uma lógica política que os perfila. Trata-se, neste caso, da incorporação de valores simbólicos que incidem nos corpos escolares, fazendo com que os sujeitos não sejam reconhecidos integralmente a partir do que intimamente percebem ou desejam, mas sob a condição de atuarem como portadores estéticos de valores simbólicos inerentes à instituição que representam.



Figura 28: Desfile Cívico da ETFSC (finas da década de 1960).

Fonte: LIO – Laboratório de Imagem e Oralidade – Escola Técnica Federal de Santa Catarina.

Os valores do trabalho e da industrialização eram projetados, inclusive, nas camisetas dos alunos, com o propósito de soerguer valores simbólicos associados ao trabalho industrial, ao destacar o símbolo da engrenagem em meio à inscrição do nome da instituição, no dorso superior da camiseta dos jovens, conforme a imagem acima (figura 28). Mas os trajés comportam tanto o desejo da instituição de centrar a formação desses corpos para o campo do trabalho e da industrialização, quanto expressam modos de pensar e de agir das forças

políticas: eles representam um padrão ideal de ordem e vida social pretendido pelo regime político em vigor.

No contexto do lugar transitório da rua, o uniforme escolar caracteriza-se por servir como uma extensão do poder regulador que atua sobre os corpos, uma vez que os sujeitos que o vestem, representam a instituição através dos trajes, dos símbolos, das cores e da organização espacial e física (ordem de apresentação de cada grupo). Assim, o uniforme como estratégia de padronização dos alunos, na escola e fora dela, exprime fundamentalmente a necessidade de marcar lugares sociais, reforçando por sua vez, o papel da instituição escolar na sociedade e nos planos políticos do governo militar em relação ao processo de desenvolvimento político-social e econômico do país.

Por outro lado, diante das autoridades civis e militares e da sociedade (pais, vizinhos, amigos), o uniforme escolar pode representar, para o aluno, sentimento de pertencimento. No caso da EIF, pertencimento a uma instituição reconhecida de modo positivo, visto que os projetaria socialmente, principalmente ao supostamente assegurar uma melhor colocação no campo do trabalho.

Internamente, a disciplina na EIF era controlada através do Setor de Controle, principalmente pela atuação dos inspetores, que tinham, dentre outras atribuições, fiscalizar a conduta dos alunos, sempre mantendo a ordem e a boa apresentação em relação ao uso do uniforme escolar. Competia ainda aos inspetores, acompanhar os alunos em eventuais desfiles ou formaturas e participar de todas as atividades cívico-patrióticas promovidas pela escola, procurando manter a “maior aproximação com os alunos.” Percebe-se, assim, que a vigilância não ficava restrita ao ambiente escolar. Ela se estendia para além dos muros da escola.

O procedimento adotado para a verificação do uniforme, antes de adentrar as salas de aula, consistia em colocar os alunos em fila indiana, bem rente à parede, para que fosse verificado se alguém se encontrava sem uniforme. Inclusive era necessário levantar as calças para verificar se as meias utilizadas eram das cores exigidas.

Os alunos que não se apresentassem com o uniforme completo eram encaminhados ao setor de controle, para identificação dos motivos da “infração”. Muitos tinham que retornar para suas casas. Denise Araujo Meira (2009), ao analisar os diários de professor Franklin Cascaes, já referenciado, identificou, no diário de 1967, o registro do grande número de faltas de um dos alunos, que alegava não ter frequentado as aulas por não possuir uniforme. Se em anos anteriores os alunos frequentavam as aulas sem uniforme e muitas vezes de pés descalços, nos tempos da “Industrial”, essa postura não seria mais permitida, demonstrando assim o início de “novos tempos”.

3.4 NOVAS SÉRIES DISCURSIVAS, NOVOS UNIFORMES

O auxílio para compra de uniforme foi recorrente durante toda a década de 1960, mas parece que a responsabilidade por sua aquisição foi sendo, aos poucos, transferida às famílias. Em 1967, consta em resolução somente a aquisição de tecidos para uniforme e não mais aparece compra de calçados e blusões. Além disso, ao final daquela década, as bolsas de estudo haviam sido reduzidas significativamente e poucos alunos ainda residiam no alojamento fornecido pela escola. Sem esses benefícios, diminuía as possibilidades de pessoas com menor poder aquisitivo acessar essa escola e, para as que o conseguiam, exigiam-se algumas condições para que nela permanecessem. Uma delas era o uso do uniforme escolar. A modificação de seus modelos era mais uma dificuldade a ser enfrentada pelas famílias.

No Relatório da direção de 1969, consta que naquele ano foi realizada uma pesquisa com os pais, através dos alunos, para a implantação do novo uniforme escolar, “*visando solucionar esse problema há tantos anos em pauta na escola*” (grifos meu). O modelo a ser adotado efetivamente a partir de 1970 seria composto de:

Uniforme para rapazes:

De uso diário: camisa de tergal, cor branca, gola esporte, com bolsos, mangas compridas para o clima frio e mangas curtas para o clima quente; calça de tergal, cor azul-marinho, bolsos nos lados e atrás; meias na cor preta; sapatos preto tipo colegial e agasalho livre, desde que fosse azul-marinho. De uso nas oficinas: guarda-pó na cor azul-claro, tecido de brim. Uniforme para educação física: camisa de física, cor branca; calção preto; tênis branco.

Uniformes para moças:

De uso diário: blusa de tergal liso, cor branca, sem bolso, mangas compridas para o clima frio e mangas curtas para o clima quente; saia de tergal liso, na cor azul-marinho, evasê, sem pregas; meias três quartos, na cor branca; sapatos pretos, tipo colegial; agasalho livre, desde que fosse azul-marinho. Para as oficinas, guarda-pó na cor azul-claro, tecido de brim. Para a educação física, calção preto, blusa do uniforme diário, tênis branco.¹⁹⁵

As dificuldades financeiras dos pais foram evidenciadas já no primeiro ano de adoção do novo uniforme, obrigando o Setor de Serviço Social a realizar em 1970, por solicitação da Superintendência de Ensino, um estudo das causas apresentadas pelos que não apresentavam a

¹⁹⁵ Nos arquivos e fontes consultados, não se localizou nenhuma foto com tais modelos.

devida uniformização. Naquela ocasião foram encaminhados 137 alunos para recebimento de auxílio. Uma das causas apuradas para a falta de uniforme era a situação econômica dos pais. Como solução para o problema, foram adquiridas peças de tecidos para serem revendidas aos alunos, além de se estabelecer formas mais adequadas para o pagamento integral desse vestuário. No entanto, nos casos em que havia atraso no pagamento, o Setor de Serviço Social realizava contato com os pais ou responsáveis para negociar novas formas de pagamento, considerando as razões apresentadas. Havia assim, uma exigência cada vez maior de uso e responsabilização dos pais para aquisição do uniforme.

A prática de compra de tecidos para revender aos alunos já havia sido prevista no Regimento Interno de 1963. Ali se encontra o seguinte enunciado:

A Caixa Escolar fará funcionar na Escola, uma cooperativa escolar que tenha por objetivo a educação econômica dos alunos, desenvolvendo-lhes espírito de iniciativa e cooperação, permitindo-lhes adquirir na própria Escola, por preço razoável, vestuário e material necessário ao trabalho escolar. (REGIMENTO INTERNO DA EIF, 1963, p. 66).

Segundo informações de ex-alunos, os tecidos eram comprados na cidade de Brusque – SC e revendidos às famílias. Além de facilitar a aquisição, outra vantagem na venda dos tecidos pela escola era a garantia de que todos os uniformes saíam das mesmas cores, sem possibilidade de destoar os tons. Como o modelo era entregue no dia da matrícula, garantia-se, pelo menos em tese, que todos se vestissem de forma padronizada. Mas, como aponta um ex-aluno, as diferenças sociais podiam ser percebidas em detalhes como nos tipos de sapatos e nas jaquetas usadas no inverno. Note-se que nas prescrições de 1970, o uso do agasalho era livre, desde que fosse azul marinho. Já em relação aos calçados, com uma indústria cada vez mais em expansão, criava-se a possibilidade de acesso a uma variedade de modelos e, por conseguinte, de distinções de marcas prestigiadas, a quem pudesse pagar.

Mas o que levou à modificação dos modelos adotados pela Escola no início dos anos de 1970?

Para compreender melhor essa mudança, recorreremos às transformações ocorridas nos anos finais da década de 1960 e início de 1970. Naquele período a Escola Técnica Federal de Santa Catarina¹⁹⁶, já apresentava um quadro de professores mais ampliado e qualificado. A maioria dos professores de cultura geral era licenciada pela Faculdade de Filosofia de

¹⁹⁶ Como apontado anteriormente, a instituição foco dessa pesquisa passou por diversas denominações ao longo de sua existência. Em 1965 passou a ser denominada Escola Industrial Federal de Santa Catarina e em 1968, sofre outra modificação, passando a Escola Técnica Federal de Santa Catarina. A partir desse ponto do texto, iremos utilizar essa última denominação, pois foi a que permaneceu até o período delimitado nessa pesquisa.

Florianópolis e muitos dos professores de cultura técnica, apresentavam curso superior ou estavam em fase de conclusão.¹⁹⁷

A Escola passou também, naquele período, por uma completa modificação em sua estrutura administrativa e didático-pedagógica, com a adoção de sistemas de trabalho cada vez mais racionais. Foram criadas as coordenações para cada modalidade de cursos; o serviço de relações externas para facilitar o relacionamento escola-empresa e a divulgação da escola na comunidade; o serviço de orientação educacional¹⁹⁸. Foi também nesse período que aconteceram várias modificações na estrutura física, com a instalação da maioria dos laboratórios que permaneceram pelas décadas seguintes (eletrônica, física, química, metalografia, metrologia, resistência de materiais) além da construção de novas alas, pintura do prédio e aquisição de novos móveis. Modificações essas, que segundo o diretor Frederico Guilherme Buendgens, dariam “à escola uma estrutura capaz de atender aos reclamos das nossas indústrias, formando técnicos de mais alto gabarito.” (BUNDGENS, 1969, s/p.).

A escola também foi substituindo, gradativamente, os cursos ginasiais por cursos técnicos, referentes ao segundo ciclo do ensino secundário, além de ampliar o número de vagas e diversificar a oferta. Em 1969 foi extinto o curso ginasial, permanecendo somente as turmas que se encontravam em andamento. Enquanto em 1966 somente se ofertavam os cursos de máquinas e motores, de desenho técnico e de agrimensura, em 1970 já se ofertava mais três novos cursos da área técnica¹⁹⁹: mecânica, eletromecânica e edificações. Este último visava acompanhar o crescente desenvolvimento da construção civil no Estado. O número de matrículas que era de 262 em 1966, subiu para 731 em 1970. Essa ampliação foi impulsionada, em parte, pela aprovação da Lei 5.524, de 1968, que regulamentou a profissão de técnico. Isso representou uma grande valorização dos egressos da Escola e fortaleceu a função e a imagem da ETFSC no Estado.

Jailson Alves dos Santos (2003) destaca que as escolas técnicas federais, no início dos anos de 1970, devido ao significativo investimento do governo e conseqüentemente, o alto padrão de ensino por ela ofertado, gozavam de amplo prestígio junto ao empresariado. Por isso, grande parte dos técnicos formados em seus cursos era contratada pelas grandes empresas, tanto privadas quanto estatais. Eram os tempos do “milagre econômico”, em que o Brasil experimentou excepcional crescimento econômico. O relatório da direção da ETFSC,

¹⁹⁷ In: Informativo ESIFESC. Conheça a Escola Industrial Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1967.

¹⁹⁸ A Orientação Educacional havia sido prevista já na Lei Orgânica do Ensino Industrial, mas foi implantada na Escola Industrial de Florianópolis somente em 1963. Segundo Alcides Vieira de Almeida (2010) por falta de especialistas nessa área na região de Florianópolis, essa atribuição ficou sob a responsabilidade do professor Amir Saturnino Rodrigues de Britto. Somente em 1970, aconteceu a implantação definitiva desse serviço.

¹⁹⁹ Nos dois anos seguintes foram criados os cursos de Eletrotécnica e Agrimensura.

de 1969, aponta nessa direção, ao indicar que a grande maioria dos alunos formados naquele ano encontrou colocação imediata nas indústrias de Santa Catarina e de outros estados.

O acompanhamento da colocação dos alunos formados era realizado pelo Setor de Relações Públicas, recentemente implantado. Além dessa atribuição, esse setor tinha a incumbência de projetar a escola no cenário catarinense, utilizando-se para tanto, de divulgação em jornais, rádio e televisão. Esse foi um aspecto que influenciou sobremaneira no aumento de matrícula nos cursos técnicos da ETFSC naquele período. A escola atuava, assim, em várias frentes, com o intuito de dar visibilidade à instituição. Com essas medidas, buscava-se, segundo o diretor, situá-la dentro da realidade tecnológica daquele momento para atender as demandas do mercado.

As transformações que se processaram em consequência da Lei 5.692 de 1971 consolidaram a procura pelos cursos técnicos oferecidos pela ETFSC, visto que sua qualidade, diante da oferta das demais escolas públicas deste Estado, era bem superior. Esta instituição possuía oficinas mais bem equipadas e profissionais mais capacitados para atender a demanda da educação profissional, situação bem diferente da vivenciada pelas demais escolas públicas de segundo grau, que, naquele momento já estavam sob a égide da obrigatoriedade do ensino profissionalizante.

Uma nova escola exigia, assim, a adoção de outro uniforme que fizesse jus a configuração de uma instituição destinada à formação de profissionais especializados. Talvez por esse motivo tenha sido adotado um modelo de uniforme muito próximo do que já vinha sendo usado pelos alunos dos cursos técnicos (de segundo ciclo). O uniforme não poderia mais ser aquele utilizado por trabalhadores menos qualificados e nem representava mais “pequenos soldados fardados” e sim, trabalhadores técnicos especialistas, que ocupariam funções de comando dentro das empresas (supervisão, inspeção e controle). O tom militar, no entanto, permanecia nos desfiles: na postura corporal dos alunos, nos movimentos de marcha.

No entanto, apenas três anos depois, esse modelo foi substituído por outro composto de: calça xadrez, nas cores, marrom e amarelo mostarda; camisa na cor mostarda, podendo optar-se por mangas curtas ou compridas, com botões forrados; sapato preto e meias nas cores preta ou marrom. Para os dias frios, blusa marrom, com punhos e barras na cor mostarda. Esse modelo era utilizado por alunos e alunas. No entanto, para as alunas, além de calças, podia-se fazer uso também de saias.²⁰⁰ Essa vestimenta era de uso diário, tanto para as aulas teóricas

²⁰⁰ Não foi possível identificar em qual momento foi permitida a utilização de calças pelas alunas. Sabe-se apenas que em certo momento flexibilizou-se para o uso tanto de saias quanto de calças. Acreditamos que tais

quando para as práticas e ficou conhecida como “mostardão”. Foi o modelo de mais longa duração na instituição, permanecendo até 1983. Abaixo apresentamos algumas fotografias em que os alunos fazem uso desse uniforme.



Figura 29: Atividade prática em meados da década de 1970.
Fonte: Departamento de Agrimensura do IFSC.



Figura 30: Aula desenho, em meados da década de 1970.
Fonte: LIO – Laboratório de Imagem e Oralidade – IFSC.

O uniforme feminino, para as aulas de educação física era composto por *short* azul marinho, curto, tipo os utilizados pelas jogadoras de vôlei na época; camiseta branca, com

mudanças se deram em meados da década de 1970, quando o país vivencia algumas transformações nos costumes, impulsionado pelo movimento feminista e o movimento hippie.

duas listas na manga (uma amarela e outra azul) e debrum azul na gola, com o símbolo de uma engrenagem na parte da frente; tênis e meias de uso livre.²⁰¹ Para os rapazes, o uniforme era composto por: calção preto, curto; camiseta na cor mostarda com debrum azul na manga e na gola, e o desenho de uma engrenagem na parte da frente, (podia-se optar por camiseta com ou sem manga); tênis e meias livres.²⁰² Abaixo (figuras 31 e 32) seguem imagens dos uniformes de educação física utilizado pelos alunos.



Figura 31: Atividade de educação física em meados da década de 1970.
Fonte: Departamento de Agrimensura do IFSC.



Figura 32: Atividade de educação física em meados da década de 1970.
Fonte: Departamento de Agrimensura do IFSC.

²⁰¹ As informações sobre o modelo desse uniforme foram obtidas com uma professora da escola, que fez uso deles.

²⁰² Essa descrição foi obtida a partir de relatos de ex-alunos e das fotografias encontradas no arquivo da instituição. Não identificamos se houve variação desse uniforme durante o período.

Mas, como apontamos em outros momentos deste trabalho, na adoção do uniforme estão inscritos muitos discursos e significados. E quais eram os discursos que permeavam a adoção dessa nova vestimenta, que, pode-se dizer, apresentava uma estética bastante peculiar?²⁰³

Em conversas com ex-alunos e professores, foram identificados indícios de que o tecido para a confecção do uniforme, que ficou conhecido como “mostardão”, era comprado, por indicação da escola, na loja conhecida como Tufi Amim, localizada em Florianópolis, de propriedade da família do diretor Frederico Guilherme Buendgens. Este padrão de tecido era encontrado somente nesse local. No trabalho de levantamento de fontes, também foi localizado um ofício de autorização, emitido pelo Conselho de Representantes, para compra de tecido na referida loja.

É interessante notar que no histórico elaborado pelo diretor Frederico, em 1986, referente aos 22 anos de sua gestão à frente da escola, o qual está repleto de fotografias, não aparece nenhuma imagem de alunos utilizando o uniforme “mostardão”. Parece-nos um tanto curioso o fato de um uniforme, que se caracterizou como símbolo da instituição e que teve o maior tempo de uso, não tenha sido considerado ou apresentado, mesmo que sem referência, naquele histórico. As informações contidas no referido documento referem-se basicamente aos momentos mais expressivos daquela administração, que se concentravam na década de 1970. Contudo, as imagens registram, basicamente, cenas da década de 1980. Das 25 fotografias apresentadas, 13 são de alunos em atividades práticas ou teóricas, durante as quais fazem uso de uniforme. No entanto, o utilizado não é o “mostardão” e sim, o uniforme adotado posteriormente.

Outra questão a assinalar é a de que o novo modelo de uniforme foi adotado em um contexto social e político de mudanças no Brasil. Enquanto nos anos iniciais da década de 1970 ainda vivia-se os anos de “chumbo”, sob a sombra do AI-5, do governo Médice, em que quase tudo era proibido, nos anos finais daquele período vivenciou-se o início da abertura política no país e a possibilidade de experimentação de novas experiências.

A transformação nos uniformes da ETFSC, ao final da década de 1970 pode ser lida ainda a partir daquilo que Renata Pitombo Cidreira (2008) aponta em sua pesquisa. Segundo a autora, a conjuntura sócio-econômica-cultural das décadas de 1960 e 1970 impulsionou o aparecimento de uma série de expressões juvenis: movimentos hippies, movimentos

²⁰³ Ao se comparar o uniforme “mostardão”, aos adotados pelas demais uniformes das escolas públicas do Estado, naquele período, veremos grandes diferenças, visto que esses últimos se constituíam basicamente de calças ou saias azuis e blusas brancas.

estudantis, feminismo, entre outros, os quais promoveram nos jovens a necessidade de uma nova forma de vida. Uma das formas de expressão desses grupos foi o modo de se vestir, que influenciou toda uma geração, com suas roupas despojadas, coloridas, com maior liberdade de movimento e expressão. Nas roupas estava inscrita a ideologia política desses jovens. Em certa medida, a escola também experimentou os reflexos dessas mudanças.

Especificamente na ETFSC algumas mudanças significativas puderam ser sentidas ao final da década de 1970 e início da seguinte, no que se refere à estética vestimentar dos alunos. Uma delas foi o uso de calças pelas alunas, condição essa, inimaginável em décadas anteriores, quando só lhes era permitido o uso de saias, que representavam um dos símbolos da feminilidade.

A transformação na estética feminina, nesse período, perpassa o entendimento dos papéis sociais atribuídos, historicamente, a homens e mulheres. A condição de inferioridade e submissão que por séculos as mulheres estiveram submetidas foi abalada no momento em que elas começaram a participar mais ativamente das atividades produtivas e em consequência, a exigirem melhores condições de trabalho, de escolaridade, de participação social e política.

James Laver (1996) destaca que na década de 1970, as mulheres lutavam cada vez mais para ocupar novas carreiras e isso significava se afirmarem em ambientes e atividades antes destinados exclusivamente aos homens. Essas transformações puderam ser sentidas também em suas vestimentas, pois as roupas femininas começaram a apresentar cortes deliberadamente masculinos, numa tentativa de se situar no mesmo nível dos homens. A praticidade dessas vestimentas possibilitava, ainda, maior mobilidade e exigia menos tempo destinado a combinar roupas ou a cuidar delas.

Pode-se dizer então, que na ETFSC, as transformações que se processaram nos uniformes femininos representavam mudanças na educação profissional, bem como a inserção das mulheres nos processos produtivos. Essa característica foi percebida também em termos de conteúdos.²⁰⁴ Enquanto na década de 1960, nessa escola, as alunas aprendiam “Educação para o Lar”: puericultura, arte culinária, noções de enfermagem, de serviço social, costura e artes aplicadas, trabalhos esses “próprios de sua condição de mulher”, os quais preparariam as

²⁰⁴ O programa diferenciado de ensino para as mulheres havia sido previsto na Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, como aponta Schawartzman, Bomeny e Costa (2000), o qual procurava normatizar a função da mulher na sociedade, reforçando assim, seu papel de esposa e mãe e em defesa dos valores da família. Preceitos esses, defendidos pela igreja católica, por vários setores da sociedade e inclusive, por muitas mulheres. Sobre a influência da igreja católica na formação das mulheres, consultar o texto de BENCOSTA, Marcus Levy Albino. “Mulher virtuosa, quem a achará?” O discurso da igreja acerca da educação feminina e o IV congresso interamericano de educação católica (1951), Revista Brasileira de História da Educação, n. 2, julho-dezembro de 2001.

“jovens para a nobre missão do lar”, segundo as palavras do diretor Frederico Guilherme Buendgens²⁰⁵, na década de 1970 elas estavam submetidas ao mesmo currículo destinado aos rapazes, portanto, à mesma formação que possibilitaria, ao menos em tese, que concorressem a postos de trabalho, em “pé de igualdade” com os homens.

Outra transformação evidente no uniforme feminino adotado pela ETFSC foi o comprimento das saias, que se tornaram cada vez mais curtas no decorrer da década de 1970, segundo relato de uma ex-aluna. Segundo essa aluna, quando começou a estudar na ETFSC, nos anos iniciais de 1980, a orientação da escola quanto ao comprimento das saias era de que fossem abaixo dos joelhos. No entanto, nenhuma aluna respeitava tais regras e todas utilizavam saias bem mais curtas do que o prescrito. A figura 33 fornece um parâmetro do comprimento das saias utilizadas à época. Não foram identificadas fotografias de alunas utilizando o uniforme composto por saias, somente um exemplar que se encontra em posse de uma professora dessa escola.



Figura 33: modelo de saia utilizado pelas alunas da ETFSC em meados da década de 1970. Fonte: fotografia do exemplar pertencente à professora do IFSC, Conceição Martins.

Renata Pitombo Cidreira (2008) destaca que a adoção de saia mais curtas, no caso a minissaia, peça criada por Mary Quant, na década de 1960, teve grande aceitação em um momento em que se questionavam as convenções sociais e se valorizavam atitudes cada vez mais permissivas. As minissaias, desse modo, representavam uma maior liberação feminina.

²⁰⁵ Frederico Guilherme Buendgens. In: Informativo ESIFESC. Conheça a Escola Industrial Federal de Santa Catarina. 1967, p. 18.

Os uniformes masculinos também foram influenciados pelas mudanças da sociedade, a exemplo das calças, que se tornaram, durante a década de 1970, cada vez mais largas nas pernas. Eram as conhecidas calças “boca-de-sino”, usadas por muito tempo tanto por homens quanto por mulheres. Na tentativa de coibir os exageros, houve um momento em que a ETFSC prescrevia a largura permitida, conforme relato de ex-aluno. Mas, ao que parece, essa regra também era, em certa medida, burlada, visto que as calças se apresentavam bastante alargadas nas pernas, conforme as fotografias a seguir (figuras 34, 35 e 36).



Figura 34: alunos do pátio da escola no intervalo de aula, na década de 1970.
Fonte: Departamento de Agrimensura do IFSC.



Figura 35: Atividade prática de geomensura, em meados da década de 1970.
Fonte: Departamento de Agrimensura do IFSC.



Figura 36: Atividade prática de geomensura, em meados da década de 1970.

Fonte: Departamento de Agrimensura do IFSC.

Além dessa característica, a parte superior das calças tornou-se mais ajustada, mostrando os contornos dos corpos, conforme podemos melhor observar na figura 29. Esse foi um período em que as diferenças entre as roupas masculinas e femininas se tornaram mais tênues e as primeiras menos formais. Segundo James Laver (1996) poucas profissões exigiam o uso de terno e muitos homens usavam como roupa de trabalho, calças de “veludo cotelê” ou jeans e camisas listradas, com estampas florais ou simplesmente camisetas lisas de algodão, bem diferente do visual de terno e gravata das décadas anteriores. Esta característica pode ser percebida também nas roupas utilizadas pelos professores da ETFSC, conforme a figura 29 revela. Naquela imagem, o professor aparece usando a mesma camiseta utilizada pelos alunos nas aulas de educação física. Na figura 35, outro professor utiliza calças com pernas bastante alargadas, muito próxima das utilizadas pelos alunos. Essa estética de composição das vestimentas dos professores é bem diferente da de décadas anteriores, em que se apresentavam às aulas, mesmo nas das oficinas, vestidos de terno e gravata, conforme o relato de um ex-aluno e em algumas imagens fotográficas do período.

Percebe-se assim, que as regras quanto ao uso do uniforme, aplicadas pela ETFSC nesse período, haviam-se tornado mais brandas. A escola mantinha sua postura de obediência a certas normas, ao exigir seu uso cotidiano e estabelecer na matrícula, a estética de composição do uniforme, procurando mostrar alguma autoridade e controle. No entanto, admitia, de forma implícita, que as regras fossem burladas, visto que os alunos e alunas não as respeitavam e esse comportamento não acarretava em sanções, diferente do que acontecia em períodos anteriores, quando apenas o uso de meias com cores diferentes das prescritas, caracterizava-se motivo de suspensão.

Na década de 1980, outras transformações em relação ao uniforme ocorreram. Em 05 de agosto de 1981, em sessão ordinário do Conselho Técnico Consultivo²⁰⁶ foi discutido, entre outros assuntos, a implantação do novo uniforme. Foi sugerido que se utilizassem cores diferentes nas camisetas de cada curso e para os desfiles de 7 de setembro, com o intuito de não deixá-lo tão “monótono”. O colegiado, naquela ocasião, expressou comentários favoráveis a tal iniciativa. No ano seguinte foi aprovado o novo modelo. Aos alunos que estavam em fases finais dos cursos, foi permitido que continuassem utilizando o “mostardão”. Não era mais possível resistir ao movimento da calça jeans, da camiseta de malha e do tênis, que há tempos exercia influência sobre os jovens. Eram os sinais dos novos tempos. Mas essa é outra história.

²⁰⁶ Como apontado anteriormente, o Conselho Técnico Consultivo foi criado em 1974, em substituição ao Conselho de Representantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, procurou-se dar visibilidade ao uniforme escolar, objeto constitutivo da cultura escolar ainda pouco abordado nas pesquisas em educação, buscando compreender como ele foi instituído na ETFSC e as finalidades e concepções nele implícitas. Para responder a tais questionamentos buscaram-se contribuições da história e da sociologia, campos de pesquisa que trouxeram subsídios à análise aqui proposta, visto que os uniformes escolares apresentam vinculações com práticas sociais, condições econômicas e políticas educativas.

No período de recorte dessa pesquisa (1962-1983) o Brasil viveu grandes tensões sociais e forte repressão acionada pelo governo, principalmente no período mais reacionário da ditadura militar. Os posicionamentos políticos e ideológicos se acirravam entre os que lutavam por mudanças estruturais e os que defendiam a manutenção do *status quo*. Os jovens foram protagonistas de muitas dessas reivindicações. Híppies, punks, ativistas de esquerda e feministas influenciaram jovens de várias partes do mundo e provocaram grandes mudanças sociais, que afetaram também alguns valores vigentes até aquele momento na educação.

Por sua vez, a educação profissional brasileira vivenciou, naquele período, um de seus “melhores momentos” devido aos grandes investimentos para atender ao acelerado processo de industrialização do país. Nesse contexto, o perfil dos jovens da ETFSC se modificou, pois já não eram mais aquelas crianças pobres de outrora, as quais se pretendia mais moralizar e tirar das ruas do que formar para uma profissão. Eram novos tempos, em que a escola precisava formar trabalhadores qualificados para suprir as necessidades de uma indústria em constante crescimento. Desse modo, a ETFSC precisava criar uma nova imagem institucional e o uniforme contribuiu para expressar essas mudanças. Assim, as transformações sociais se entrelaçaram ao espaço escolar e influenciaram a sua estética vestimentar.

Para uma melhor compreensão das transformações pelas quais passou a ETFSC a partir da década de 1960, optamos por retomar alguns aspectos de sua história desde sua implantação em Florianópolis, buscando compreender porque somente em meados do século XX o uniforme foi efetivamente implantado. Identificou-se então, que desde o início de seu funcionamento, houve tentativas de adotar o uniforme, no entanto, todas esbarravam em dificuldades de ordem financeira. O perfil socioeconômico dos alunos, somado às dificuldades da escola em subvencionar sua compra, definia-se como impedimento para sua exigência. Contudo, isso não impediu que se tomassem medidas para adoção do uniforme de

gala, usado nas festividades oficiais, tais como os desfiles cívicos, momentos esses em que a escola se dava a ver. No entanto, a visibilidade pretendida, naquele momento, estava muito mais ligada ao disciplinamento dos jovens para viver em sociedade. Situação bem diferente da década de 1960, em que a educação profissional apresentava como função social, a formação de trabalhadores qualificados para o desenvolvimento das indústrias nacionais.

As transformações que se operaram naquele momento, na educação profissional (maiores investimentos, modificações na legislação educacional, alteração do perfil dos alunos) possibilitaram a adoção e a exigência de uso do uniforme no cotidiano escolar e mais, elas exigiam uma estética vestimentar que melhor representasse essa instituição. Aos que não se adequassem, buscavam-se formas de padronizá-los, através do auxílio financeiro ou de meios que facilitassem a compra do uniforme. O respeito às novas exigências era obtido através do disciplinamento aplicado sistemática e cotidianamente e a escola soube muito bem aplicá-lo, principalmente na primeira metade do período marcado pelo regime militar.

Ainda assim, dentro do mesmo grupo, os uniformes expressavam diferenças sutis. Ao se estabelecer modelos distintos, de acordo com o curso que o aluno frequentava (técnico ou ginásial), eles revelavam não só as transformações processadas na educação profissional, mas também, a estratificação das posições ocupadas por cada grupo nos processos produtivos e, por conseguinte, na estrutura social.

Procurou-se, ainda, apontar nesse estudo, o movimento de modificação dos modelos dos uniformes da ETFSC durante o período pesquisado. Se na década de 1960 os uniformes apresentavam resquícios de modelos adotados desde o início do século XX, a exemplo de saias compridas para as alunas, de uniformes ao estilo militar para os alunos ou da tradicional combinação camisa branca e calça azul, da metade da década de 1970 em diante, eles apresentaram outra estética, mais despojada e alinhada às transformações sociais e tendências da época. Eles representavam também conquistas femininas tanto no campo da sexualidade quanto no do trabalho, pois o uso de calças e saias mais curtas indicava mudanças significativas ocorridas nesse campo. Procurou-se apontar que outras questões também propiciaram essa nova composição do uniforme, a exemplo da influência da direção à época.

Outra mudança visível foi em relação à rigidez disciplinar. Enquanto na década de 1960 o prescrito nas normas e regimentos internos deveria ser seguido à risca, pelo menos no que se refere ao uso do uniforme, pois sua transgressão acarretava suspensão, a partir de meados da década seguinte houve um relaxamento das normativas e uma maior tolerância quanto à assimilação de outra estética vestimentar, mesmo que sem o consentimento explícito

da instituição. Enfim, a escola parecia mais aberta a novas ideias e posicionamentos políticos e sociais, visto que não se opunha de forma explícita e rígida em relação a essas mudanças.

Não foi intenção, nesse estudo, procurar compreender se a assimilação dessa estética (calças boca-de-sino, saias mais curtas, calças para as alunas), representava um posicionamento ou engajamento político dos alunos dessa escola. A intenção foi apontar que a lógica da roupa e, nesse caso, do uniforme, nos possibilita compreender transformações sociais e educacionais.

Portanto, o uniforme escolar, que a primeira vista parece ou pode ser considerado um objeto de pouca importância, pode nos revelar muitos significados: concepções pedagógicas, transformações sociais, posicionamentos políticos e relações de poder. Ele revela ainda a capacidade de educação dos corpos escolares, através de um trabalho que envolve, além do disciplinamento sistemático e constante, aspectos sutis e simbólicos que são incorporados pelos alunos como marcas de distinção. O uniforme educa o corpo para se comportar de acordo com o que se espera dele. Como aponta Inês Dussel (2005) ele (o uniforme) atua de modo a regular as aparências, intervindo sobre a apresentação das pessoas e das práticas coletivas.

Procurou-se apresentar nesse estudo, algumas interpretações possíveis do uniforme no contexto da ETFSC. No entanto, muitas outras leituras podem ser feitas. Considerando as limitações das fontes, visto que muitas desapareceram ao longo do tempo, optou-se por analisar alguns aspectos considerados importantes no processo de constituição dessa escola. Dentre eles, aqueles que estivessem voltados a um entendimento do uniforme em sua relação com algumas práticas sociais e, mais especificamente, em seu entrelaçamento com as transformações educacionais, especialmente, as da educação profissional. Com certeza, uma melhor compreensão desse componente constitutivo da cultura escolar – o uniforme – requer maiores investimentos de pesquisas, pois existem muitas lacunas a decifrar. Uma delas é em relação ao uniforme “mostardão”, lembrado até hoje por ex-alunos e professores. Nos relatos daqueles que vivenciaram o período e fizeram uso desse uniforme, pode-se identificar a expressão de sentimentos que oscilam entre aversão e orgulho. Compreender os significados desse uniforme para quem os vivenciou é com certeza uma tarefa fascinante para quem se aventura na busca de um maior entendimento do cotidiano escolar, das coisas das quais pouco se fala e se escreve, mas que segundo Silvina Gvirtz (2005) definem silenciosamente as tramas políticas da escola.

Espera-se que esse estudo contribua para uma problematização desse objeto constitutivo do cotidiano escolar, seja pelas interpretações aqui feitas ou pelos silêncios e

inquietações que possam ter suscitado e que mobilizem pesquisadores a investirem em análises futuras, que apresentem outros sentidos incorporados aos uniformes escolares. Espera-se, outrossim, que as questões aqui apontadas sobre a situação do acervo documental desta instituição provoquem discussões e investimentos para sua conservação, possibilitando assim, a preservação da memória e da história institucional e por conseguinte da educação profissional em Santa Catarina e no País.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Raquel Duarte. **A fotografia além da ilustração: Malta e Nicolas construindo imagens da reforma educacional no Distrito Federal (1927-1930)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

AGUIAR, Letícia Carneiro. **A política educacional catarinense no projeto desenvolvimentista modernizador da década de 1960**. Revista Brasileira de História da Educação, n. 21, p. 145-175, set/dez. 2009.

ALMEIDA, Adilson José de. **Uniformes da Guarda Nacional: 1831-1852: a indumentária na organização e funcionamento de uma associação armada**. Dissertação (Mestrado em História Social): Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

ALMEIDA, Alcides Vieira de. **Da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina**. Florianópolis: Publicações do IF-SC, 2010.

AMORIM, Mário Lopes. **“A formação de professores do ensino industrial é uma necessidade que não pode ser adiada”** – o boletim da CBAI como difusor da ideologia desenvolvimentista. IV Congresso Brasileiro de história da Educação: a educação e seus sujeitos na história. Goiânia, 2006.

ARAÚJO, Hermetes Reis de Araújo. **Fronteiras Internas: urbanização e saúde pública em Florianópolis nos anos 20**. In: BRANCHER, Ana. (org.). **História de Santa Catarina: estudos contemporâneos**. 2ª ed., Florianópolis: Letras Contemporâneas. 2004.

BASTOS, Maria Helena Câmara; BENCOSTTA, Marcus Levy Albino; CUNHA, Maria Teresa Santos. **A pesquisa em história da educação nos programas de pós-graduação em educação da Região Sul (1972-2003)**. In: GONDRA, José Gonçalves (org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **“Mulher virtuosa, quem a achará?”: o discurso da igreja acerca da educação feminina e o IV congresso interamericano de educação católica (1951)**, Revista Brasileira de História da Educação, n. 2, julho-dezembro de 2001.

_____. **Memória e Cultura Escolar: a imagem fotográfica no estudo da escola primária de Curitiba**. História (São Paulo), jan.-jun. 2011, vol. 30, n. 1, pp. 397-411.

BELLO, Enzo. **‘Bio-poder’ e ‘sociedade de controle’**: duas contribuições de Michel Foucault para a análise social e política dos direitos humanos. Disponível na internet: [HTTP://www.mundojuridico.adv.br](http://www.mundojuridico.adv.br). Acesso em 20 de novembro de 2010.

BERGER, Peter L., BERGER, Brigitte. **O que é uma instituição social?** In: FORACCHI, M. M., MARTINS, J. S. (Orgs.). **Sociologia e sociedade**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977. pp. 193-199.

BITENCOURT, Fernando Gonçalves. **Reprodução, inversão e transformação: uma etnografia do esporte na escola**. (Dissertação de Mestrado). Florianópolis: UFSC, 2005.

BOARINI, Maria Lúcia e YAMAMOTO, Oswaldo H. **Higienismo e Eugenia**: discursos que não envelhecem. *Psicologia Revista*, vol. 13, n.1, SP. Educ. 2004. p. 59-72.

BOMBASSARO, Ticiane. **A educação física no Estado de Santa Catarina**: a construção de uma pedagogia racional e científica (1930-1940). Tese (Doutorado em Educação): Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2010.

BOUDRILLARD, Jean. **O sistema dos objetos**. São Paulo: Perspectiva, 1968.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: ZOUK, 2008.

_____. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2ª ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1982.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 9ª ed., Campinas: Papirus, 2008.

_____. **O poder Simbólico**. 12ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: RJ: Vozes, 1998.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994.

BRANCHER, Ana. (org.). **História de Santa Catarina**: estudos contemporâneos. 2ª ed., Florianópolis: Letras Contemporâneas. 2004.

BRANDÃO, Marisa. Da arte do ofício á ciência da indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional. *Boletim Técnico do Senac*. Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 16-29, set./dez. 1999.

_____. CEFET Celso Suckow e algumas transformações históricas da formação profissional. *Revista Eletrônica Trabalho Necessário*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, Ano 7, número 9, 2009.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. São Paulo: EDUSC, 2004.

CABRAL, Oswaldo Rodrigues. **Nossa Senhora do Desterro**. Florianópolis: Lunardelli, 1979.

CAMARGO, Rosane Feijão de Toledo. **Reflexos da cidade na moda**: relações entre transformações urbanas e aparência pessoal no início do século XX no Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social): Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

CAMPOS, Cynthia Machado. **Santa Catarina, 1930: da degenerescência à regeneração**. Florianópolis: UFSC, 2008.

_____. As intervenções do Estado nas escolas estrangeiras de Santa Catarina na era Vargas. In: BRANCHER, Ana. (org.). **História de Santa Catarina: estudos contemporâneos**. 2ª ed., Florianópolis: Letras Contemporâneas. 2004.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; GASPAR DA SILVA, Vera Lúcia. **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CARDOSO, Fernando H.; IANNI, Otávio. **Cor e mobilidade social em Florianópolis**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

CARTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do Labirinto – I**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CATANI, Denice Bárbara. **Educadores à Meia-Luz: Um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do professorado Público de São Paulo (1902-1918)**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: B. Brasil, 1990.

CHAVES, Iduina Mont'Alverne. **Vestida de azul e branco como manda a tradição: cultura e ritualização na escola**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

CIDREIRA, Renata Pitombo. **A moda nos anos 60-70: (comportamentos, aparência e estilo)**. Revista do Centro de Artes, Humanidades e Letras. V. 2 (1), 2008.

CINTRA, Maria Cristina. **O processo de aprendizado do ofício de alfaiate em Florianópolis (1913-1968)**. Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade do Estado de Santa Catarina: Santa Catarina, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. N. 14, Mai. Jun. Ago. pp. 89-107, 2000.

_____. **As Escolas de Aprendizes Artífices e a produção manufatureira**. Revista da Faculdade de Educação da UFF. Niterói, v. 10, n. 1 e 2, jan./jun. – jul/dez. 1983, pp. 53-69.

CUNHA, Luiz Antônio; FALCÃO, Luciane Quintanilha. **Ideologia, política e educação: a CBAI (1946/1962)**. Revista Contemporânea de Educação, v. 3, pp. 148-173, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **Ideário e imagens da educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2000.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Diários íntimos: memórias de professoras normalistas. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; GASPARD DA SILVA, Vera Lúcia. **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

_____. No tom e no tema: escritas ordinárias na perspectiva da cultura escolar (segunda metade do século XX). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Copiar para homenagear, guardar para lembrar: cultura escolar em álbuns de poesias e recordações. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DALLABRIDA, Norberto. **A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

DINIZ, Eli. Engenharia institucional e políticas públicas: dos conselhos técnicos às câmaras setoriais. In: PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

DUSSEL, Inês. **Cuando las aparecias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares em Argentina y Estados Unidos (siglos XIX-XX)**. Campinas: Pro-Posições, v.16, n. I (46), jan/abr., 2005, pp. 65-86.

_____. School uniforms and the disciplining of appearances: towards a history of the regulation of bodies in modern educational systems. In: POPLWITZ, Thomas S.; FRANKLIN, Barry M.; PEREYRA, Miguel A. (orgs). **Cultural history and education: critical essays on knowledge and schooling**. New York and London: RoutledgeFalmer, 2001.

_____. **¿Por qué el guardapolvo es Blanco?** Fuente: El monitor. Publicación del Ministerio de Educación. Gacemil n°. 299. www.me.gov.ar/monitor/nro12/museohtm. Acesso em: 15 de maio de 2011.

_____. Los uniformes como políticas del cuerpo: um acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela. In: GÓMEZ, Zamdra Pedraza. **Políticas y estéticas de cuerpo em América Latina**. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología, CESO, Ediciones Uniandes, 2007.

_____. História de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades em la escuela. In: GVIRTZ, Silvina (compiladora). **Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuários, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivência em nuestra escuela**. Buenos Aires, Argentina: Santillana. 2005.

ECO, Umberto. **Psicologia do vestir**. Lisboa: Assírio e Alvim. 1989.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **Patrimônio material de La escuela e historia cultural**. Florianópolis: UDESC. Revista Linhas, v. 11, n. 02, p.13-28, jul./dez. 2010.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: VIDAL, Diana Gonçalves; GONDRA, José Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (orgs.). **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano**. 2 ed. Florianópolis: UFSC, 1991.

FONSECA, Celso Suckow da. **A história do ensino industrial no Brasil**. 1ª volume. Rio de Janeiro: SENAI, 1986a.

_____. **A história do ensino industrial no Brasil**. 2ª volume. Rio de Janeiro: SENAI, 1986b.

_____. **A história do ensino industrial no Brasil**. 4ª volume. Rio de Janeiro: SENAI, 1986c.

FREITAS, Marcos Cesar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1966)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GARIGLIO, José Ângelo. **O ensino da educação física nas engrenagens de uma escola profissionalizante**. Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1997.

GASPAR da SILVA, Vera Lucia. & SCHÜEROFF, Dilce. **Memória Docente: histórias de professores catarinenses (1890-1950)**, Florianópolis: UDESC, 2010.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; VIDAL, Diana Gonçalves. **Por uma história sensorial da escola e da escolarização**. Florianópolis: UDESC. Revista Linhas, v. 11, n. 02, p. 29-45, jul./dez. 2010.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. Vitrines da República: Os Grupos Escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos Escolares: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1917)**. 1 ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

_____. **Sentidos da Profissão Docente**: Estudo comparado acerca da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX. Tese (Doutorado em Educação): Faculdade de Educação / Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. **Regulamentos para Instrução**: para além do ensino, as condutas. In: I Congresso Brasileiro de História da Educação - História e Historiografia, 2000, Rio de Janeiro. I Congresso Brasileiro de História da Educação - História e Historiografia, 2000.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2005.

GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e História. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

GOMES, Ângela de Castro. Autoritarismo e corporativismo no Brasil: intelectuais e construção do mito Vargas. IN: PINTO, Antonio Costa; MARTINHO, Francisco Palomanes. **O corporativismo em português: Estado, política e sociedade no salazarismo e no varguismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GONDRA, José. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodologias e desafios para a pesquisa.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GVIRTZ, Silvina (compiladora). **Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuários, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia em nuestra escuela.** Buenos Aires, Argentina: Santillana. 2005.

HERSCHMANN, Micael M. e PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. **A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HOBSBAWN, Eric & RANGER, Terence. **A Invenção das tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOLLER, Solange Aparecida de Oliveira. **Escolarização da Infância Catarinense: a normatização do ensino público primário (1910-1935).** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

HORTA, José Silvério Baia. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

INSTITUTO HANSAHOEHE. **A Campanha de nacionalização.** Ibirama-SC. Disponível em: <http://memorialhansahoehe.com.br/?p=479>

IANNI, Octávio. **Estado e planejamento econômico no Brasil.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **O colapso do populismo no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico e suas consequências. In: LIMA FILHO, Domingos Leite (org.). **Educação Profissional: tendências e desafios.** Curitiba: SINDOCEFET-PR, 1999.

LAVER, James. **A roupa e a moda: uma história concisa.** São Paulo: Companhia da Letras, 1996.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** 4ª ed., Campinas, SP: UNICAMP, 1996.

LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de família: leitura da fotografia histórica.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

LOHN, Reinaldo Lindolfo. **Pontes para o futuro: relações de poder e cultura urbana, Florianópolis, 1950 a 1970.** Tese (Doutorado em História): Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2002.

LONZA, Furio. **História do uniforme escolar no Brasil.** Rio de Janeiro: Ímpar Produções, 2005.

LUCLKTENBERGER, Albertina Barreiros. A indústria têxtil catarinense e o caso da Cia. Hering. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciência e Tecnologia, 2004.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem.** São Paulo: Contexto, 2008.

MEIRA, Denise Araújo. Rompendo Silêncios: a trajetória do Professor Franklin Cascaes na Escola Industrial de Florianópolis – 1941/1970. Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2009.

MEIRINHO, Jali. **Revolução Federalista — 1893-1894** – História e historiografia da Revolução de Santa Catarina. Florianópolis: IHGSC e Insular, 2009.

MIOTO, Beatriz Tamasso. **A rede urbana de Santa Catarina no período da concentração industrial no Brasil (1930-1970).** Anais do V Encontro de Economia Catarinense: crescimento e sustentabilidade. Florianópolis, 2011.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova.** São Paulo: Autores Associados, 1989. p. 09-36.

MORAES, Dênis de. **A Esquerda e o golpe de 64: vinte e cinco e anos depois, as forças populares repensam seus mitos, sonhos e ilusões.** Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Classes médias e escola: novas perspectivas de análise.** Currículo sem Fronteiras, n. 10, v. 1, jan-jun 2010, pp. 213-231.

NUNES, Clarice. A escola reinventa a cidade. In: HERSCHMANN, Micael M; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. **A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. IN: GONDRA, José Gonçalves (org.). **Pesquisa em História da Educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2005.

OCTÁVIO, José. **A revolução estatizada: um estudo sobre a formação do centralismo em 1930.** Mossoró: União Cia Editora, 1983.

OLIVEIRA, Lúcia Lippe de. **As festas que a República manda guardar.** Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 4, 1989.

ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu.** São Paulo: Ática, 1994.

PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

PEDRO, Joana Maria. **Mulheres honestas e mulheres faladas**: uma questão de classe. Florianópolis: EDUFSC, 1994.

PELUSO JÚNIOR, Victor Antonio. **Estudos de geografia urbana de Santa Catarina**. Florianópolis: Ed. da UFSC: Secretaria de Estado da Cultura e do Esporte, 1991.

DINIZ, Eli. Engenharia institucional e políticas públicas: dos conselhos técnicos às câmaras setoriais. In: PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: fundação Getúlio Vargas, 1999.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de ensino técnico na República Velha (1909-1930)**. Curitiba: CEFET-PR, 2000.

RIBEIRO, Ricardo Alaggio. **A teoria da modernização, a aliança para o progresso e as relações Brasil – Estados Unidos**. Revista Perspectiva, v. 30. São Paulo: UNESP, 2006.

RIDER, Margareth; SANTOS, Patrícia. O movimento estudantil catarinense e os anos pré-golpe de 64. In: DIAS, José de Souza (org.). **Santa Catarina em perspectiva**: os anos do golpe. Petrópolis: Vozes, 1989.

ROCHE, Daniel. **A cultura das aparências**: uma história da indumentária (séculos XVII-XVIII). Trad. Assef Jkouri. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

_____. **História das coisas banais**: nascimento do consumo séc. XVII-XIX. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

RODRIGUES, Marly. **A década de 50**: populismo e metas desenvolvimentistas no Brasil. São Paulo: Ática, 1992.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANT'ANNA, Mara Rúbia. Elegantes e modernas – a moda e a construção dos gêneros nos anos 50. In: SANT'ANNA, Mara Rúbia; QUIRINO, Soraya Fatima Silvestre. **ModaPalavra**. Florianópolis: UDESC, 2002.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M.; Veiga, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANTOS, Sérgio Murilo Camargo dos. **Poder de polícia judiciária militar exercida pelo chefe de instrução dos tiros-de-guerras**. Disponível em: [http://www.jusmilitaris.com.br/uploads/docs/tg_pol_judiciaria_militar\[1\].pdf](http://www.jusmilitaris.com.br/uploads/docs/tg_pol_judiciaria_militar[1].pdf). Acesso em: 29/10/2011.

SCHAWARTZMANN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempo de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SILVA, Helenice Rodrigues da. “Rememoração”/comemoração: as utilizações sociais da memória. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 22, nº 44, 2002.

SILVA, Katiene Nogueira da. “**Criança calçada, criança sadia!**”: sobre os uniformes escolares no período de expansão da escola pública paulista (1950/1970). Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. “**A professora não deve ir para a aula nem vestida de ‘andar em casa’ nem como se fosse para uma festa**”: um estudo acerca dos uniformes das normalistas e das roupas das professoras primárias no período de expansão da escola pública paulista (1950/1970). *Cultura escolar, migrações e cidadania*. Actas do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. 23 a 28 de julho de 2008. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto). 2008.

SILVA, Adolfo Nicolich da. **Ruas de Florianópolis**. Florianópolis: Fundação Franklin Cascaes, 1999.

SOARES, Carmen Lúcia. **As roupas nas práticas corporais e esportivas**: a educação do corpo entre o conforto, a elegância e a eficiência (1920-1940). Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca. **Educação para a competitividade ou para a cidadania social?** São Paulo em Perspectiva. 2000, v. 14, n.1, pp. 03-11.

SOUZA, Ione Celeste. **Garotas tricolores, deusas fardadas**: as normalistas em Feira de Santana, 1925 a 1945. São Paulo: EDUC, 2001.

SOUZA, Jéssica Pinto de. O Plano Diretor de 1952-1955 e as repercussões na estruturação urbana de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Urbanismo, História e Arquitetura da Cidade): Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Alicerces da Pátria**: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976). São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

_____. **Tempos de infância, tempos de escola**: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, jul/dez. 1999.

_____. **A militarização da infância**: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. *Cadernos Cedes*, ano XX, nº 52, novembro/2000a.

_____. Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. In: CUNHA, Marcus Vinicius da. **Ideário e Imagens da Educação Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2000b.

_____. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Demerval et all. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006.

STACCHINI, José. **Março 64: mobilização da audácia**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1965.

STEIN, Cristiane Antunes. **“Por Deus e pelo Brasil”**: a juventude brasileira em Curitiba (1938-1945). Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação. n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

TEIXEIRA, Luis Eduardo Fontoura. Arquitetura e Cidade a modernidade (possível) em Florianópolis, Santa Catarina – 1930-1960. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo): Universidade de São Paulo, São Carlos, 2009.

TEIVE, Gladis Mary Ghizoni. **“Uma vez normalista, sempre normalista”**: cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008.

UNGLAUB, Tânia Regina da Rocha. **O canto orfeônico em Santa Catarina**: uma estratégia pedagógica. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação: a educação escolar em perspectiva histórica. Curitiba, 2004.

_____. **O canto que embalou o projeto nacionalista de Vargas**. In: XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina, 2005.

_____. **Processo de homogeneização cultural em Santa Catarina via canto orfeônico durante a ditadura de Vargas**. IV Congresso Brasileiro de História da Educação: Educação e seus sujeitos na História. Goiânia, 2006.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VICTOR, Mário. **5 anos que abalaram o Brasil**: de Jânio Quadros ao Marechal Castelo Branco. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1965.

VIDAL, Diana Gonçalves. A cultura escolar analisada na perspectiva histórica. In: **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodologias e desafios para a pesquisa. São Paulo: Autores Associados, 2005.

FONTES CONSULTADAS

AZAMBUJA, Gabriel Alencar de. **Relatório da Escola de Aprendizes Artífices de 1928 e 1929**. Florianópolis: Typografia da Escola de Aprendizes Artífices, 1930.

Ata do Seminário de 16 de outubro de 1964. Escola Industrial de Florianópolis. Conselho de Representantes.

BARROSO, Gustavo (Org.). **Uniformes do Exército Brasileiro (1730-1922)**. Obra comemorativa ao Centenário da Independência do Brasil. Edição especial do Ministério da Guerra. Rio de Janeiro e Paris, 1922. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/35370887/Uniformes-do-Exercito-Brasileiro-1730-1922>

BLUM, Heitor. **Relatório da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina**. Florianópolis: Typografia da Escola de Aprendizes Artífices, 1915.

BUNDGENS, Frederico Guilherme. **Relatório da Escola Técnica Federal de Santa Catarina**. 1969.

_____. **Relatório da Escola Técnica Federal de Santa Catarina**. 1970.

_____. **Relatório da Escola Técnica Federal de Santa Catarina**. 1971.

_____. **Relatório da Escola Técnica Federal de Santa Catarina**. 1973.

_____. **Relatório da Escola Técnica Federal de Santa Catarina**. 1981.

_____. **22 anos de ETF-SC**. Relatório dos XXII anos de ETF-SC. Florianópolis, 1986.

CABRAL, Oswaldo Rodrigues. **Problemas Educacionais de Hygiene**. 1929. Trabalho apresentado com o fim de obter grau de doutor em Medicina.

Conheça a Escola Industrial Federal de Santa Catarina. In: Informativo ESIFESC, Florianópolis: 1967.

D'AQUINO, Ivo. **Nacionalização do ensino**: aspectos políticos. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1942.

Emendas à 1ª Convenção em defesa da escola pública ao projeto de Diretrizes e Bases. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 79, jul./set. 1960. pp. 87-100.

HERMENEGILDO, Alfeu. **Estudo de Caso**: síntese da evolução histórica da Escola Técnica Federal de Santa Catarina. Florianópolis: mimeo, s/d.

Jornal Nossa Folha. a. 1, n. 1. Florianópolis: jul. 1946.

Jornal Nossa Folha. a. 2, n. 10. Florianópolis: ago. 1947.

LUDERITZ, João. Presente e passado de nosso ensino industrial. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 11, mai. 1945.

Mensagem de Raulino Julio Adolfo Horn, Presidente do Congresso Representativo no exercício do cargo de governador do Estado de Santa Catarina, enviado ao Congresso Representativo de Santa Catarina em 16/08/1922, p. 28. Centro de Memória da Assembleia Legislativa de Santa Catarina (CMALSC).

Mensagem do Dr. Hercílio Pedro da Luz, Governador do Estado de Santa Catarina, enviada ao Congresso Representativo de Santa Catarina em 15/07/1923, p. 32. Centro de Memória da Assembleia de Santa Catarina.

MURICY, João Cândido da Silva. **Resenha Histórica da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina (1910-1922)**. Florianópolis: Typografia da Escola de Aprendizes Artífices, 1922.

NEGRÃO, Ana Maria Melo. **Arcadas do Tempo: o liceu tece 100 anos de história**. São Paulo: DBA Artes Gráficas, 1997.

Ofício n. 175, de 13 de dezembro de 1964. Escola Industrial de Florianópolis.

RAMOS, Nereu. **Flagrantes Administrativos (1935-1942)**. Florianópolis: Departamento Estadual de Estatística, 1942.

_____. **A nacionalização do ensino: discurso pronunciado em Blumenau, no grande banquete de sábado em 28/5/1932**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1936.

_____. In: **A Campanha de nacionalização**. Instituto HANSAHOEHE. Ibirama-SC. Disponível em: <http://memorialhansahoehe.com.br/?p=479>.

Regimento interno Da Escola Industrial de Florianópolis. 1963.

Revista Arte e Indústria. a I, n. 1. Florianópolis: 7 de setembro de 1946.

Revista Arte e Indústria. a. II. n. 2. Florianópolis: 7 de setembro de 1947.

Revista Arte e Indústria. a. III. n. 3. Florianópolis: 15 de novembro de 1948.

SILVA, José Cândido da Silva. **Relatório da Escola de Aprendizes Artífices**. Florianópolis: Typografia da Escola de Aprendizes Artífices, 1910.

TOMASELI, Dolores Carolina. **Resumo Histórico do Desenvolvimento do Ensino Técnico no Brasil**. Florianópolis: ETFSC. 1987.

VARGAS Getúlio. Prefácio In: RAMOS, Nereu. **Flagrantes Administrativos (1935-1942)**. Florianópolis: Departamento Estadual de Estatística, 1942.

CONSTITUIÇÕES, LEIS, DECRETOS

BRASIL. **Decreto n. 7.566** de 23 de setembro de 1909. Cria as Escolas de Aprendizes Artífices.

_____. **Decreto n. 9.070**, de 25 de outubro de 1911. Dá novo regulamento às Escolas de Aprendizes Artífices.

_____. **Decreto n. 21.353**, de 3 de maio de 1932. Aprova o regulamento da Inspeção do Ensino Profissional Técnico.

_____. **Lei nº 378**, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

_____. **Decreto-Lei nº 2.072**, de 08 de março de 1940. Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição denominada Juventude Brasileira.

_____. **Decreto-Lei nº 4.073**, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 18 de setembro de 1946.

_____. **Lei nº 3.552**, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e da outras providências.

_____. **Lei nº 4.464**, de 09 de novembro de 1964. Dispõe sobre os órgãos de representação dos estudantes e dá outras providências.

_____. **Lei nº 5.524**, de 05 de novembro de 1968. Dispõe sobre o exercício da profissão de técnico industrial de nível médio.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. **Emenda constitucional n. 59**, de 12 de novembro de 2009.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 348** de 07 de Dezembro de 1907. Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado de Santa Catarina em execução da Lei n. 846, de 11 de outubro de 1910.

_____. **Decreto n. 588**, de 22 de abril de 1911. Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catharina.

_____. **Decreto n. 795**, de 2 de maio de 1914. Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catharina.

_____. **Decreto-Lei n. 88**, de 31 de março de 1938. Normas relativas ao ensino primário, em escolas particulares do Estado.

_____. **Decreto-Lei nº 124**, de 18 de junho de 1938. Cria a Inspeção Geral das Escolas Particulares e nacionalização do Ensino.

_____. **Decreto n. 3.674**, de 23 de novembro de 1946. Regulamento para os estabelecimentos de ensino normal no Estado de Santa Catarina.

_____. **Decreto n. 3.735**, de 17 de dezembro de 1946. Regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina.