

**GRACIANE GOMES SANTANA**

**A RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO SENAC DE UBERLÂNDIA-  
MG (1954-1974)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UBERLÂNDIA-MG  
2007**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

S232r Santana, Graciane Gomes, 1981-  
A reconstrução histórica do SENAC de Uberlândia –  
MG (1954-1974) / Graciane Gomes Santana. - 2007.

119 f.

Orientadora: Vera Lúcia Abrão Borges.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de  
Uberlândia,

Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação - História - Teses. 2. SENAC - Teses.  
3. Ensino profissional - Teses. I. Borges, Vera Lúcia  
Abrão. II. Universidade Federal de Uberlândia.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU:

37 (091)

---

**GRACIANE GOMES SANTANA**

**A RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO SENAC DE UBERLÂNDIA-  
MG (1954-1974)**

Dissertação apresentada à Banca examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Aprovada em 15 de junho de 2007.

**BANCA EXAMINADORA**

**Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Abrão Borges (orientadora)**

**Dr<sup>a</sup>. Maria de Araújo Nepomuceno (UCG)**

**Dr<sup>a</sup>. Sandra Cristina F. de Lima (UFU)**

Uberlândia-MG, 15 de junho de 2007.



*Ao meu esposo, Dorval, que enfeita a  
minha vida com o seu amor. Viver ao  
seu lado é ser mais feliz!*



## AGRADECIMENTOS

Em especial a Deus, por ter me dado a vida, a inteligência e a força, para que eu pudesse concluir este trabalho.

À minha família, por ter acreditado em meu potencial e me incentivado a sempre lutar por uma vida melhor.

Ao meu esposo; pelas críticas, que fizeram com que eu avaliasse meus conceitos e me desenvolvesse mais; pela compreensão, quando tantas vezes ficamos longe um do outro. Com certeza o seu amor foi decisivo para a concretização desta etapa.

À professora orientadora Vera Lúcia Abrão Borges, pela competência nas orientações e por ter acreditado que eu poderia fazer um bom trabalho, apesar de todas as dificuldades conhecidas.

Aos professores, Carlos Alberto Lucena e Sandra Cristina Fagundes de Lima, os quais me forneceram diversas sugestões atentas ao processo de qualificação.

Ao amigos, James e Gianni, sempre prontos a auxiliar, com presteza, no que foi preciso.

Aos entrevistados, Yvonne, Arcelino, Francisco Lucas, Maria Querubina, Valda Sueli, Maria Terezinha, Maria Augusta e Maucia, que com tanto carinho contribuíram com suas memórias.

Aos amigos, Anderson, Fabrício, Kellen, João, Renata, Rones, Rosângela, Rosi, Sandro, Suze e Tâmara, que tanto contribuíram para o meu crescimento como pessoa e como pesquisadora. Obrigada pelas dicas e pela amizade de sempre!



*“Ser feliz é reconhecer que vale a pena viver, apesar de todos os desafios incompreensíveis e os períodos de crise. Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas e se tornar um autor da própria história. É atravessar desertos fora de si, mas ser capaz de encontrar um oásis recôndito da sua alma. É agradecer a Deus a cada manhã pelo milagre da vida. Ser feliz é não ter medo dos próprios sentimentos. É saber falar de si mesmo. É ter coragem para ouvir um ‘não’. É ter segurança para receber uma crítica, mesmo que injusta. Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo.”*  
(Fernando Pessoa).



## RESUMO

Esta pesquisa insere-se na História das Instituições educativas e tem como objeto o *Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial* (SENAC) da cidade de Uberlândia, MG, no período de 1954 a 1974. Visando reconstruir sua gênese, formação e consolidação, destaca como foi pensada a formação profissional de jovens e adultos na área do comércio. O período foi delimitado devido ao ano em que essa instituição começou a atuar em Uberlândia (1954) e se estende até 1974, ano em que o SENAC mudou sua configuração, adquirindo sede própria e diversificando a oferta de cursos. O âmbito geral também corroborou para essa delimitação, pois foi um período de grande crescimento, de preocupações com o desenvolvimento do país e, aliada a isso tudo, a idéia de que somente pela Educação é que se conseguiria se desenvolver. Para a realização deste estudo diferentes fontes foram consultadas. Cabe ressaltar que não se encontraram, no arquivo da escola, documentações sobre o início de seu funcionamento, apenas os anos 70 contém os documentos apropriados para a consulta. As fontes primárias foram os documentos armazenados (principalmente notícias jornalísticas) no Arquivo Público Municipal de Uberlândia, no SENAC de Belo Horizonte, bem como fontes impressas e iconográficas contidas no próprio SENAC de Uberlândia. A escassez de fontes documentais impressas sobre os primeiros anos dessa instituição foi trabalhada pelo apontamento de sinais contidos nas fontes iconográficas, que indicaram nomes dos primeiros alunos e funcionários da escola, os quais foram entrevistados e, para esse feito, utilizaram-se as técnicas da história oral. O intuito foi trazer à tona aquelas pessoas que presenciaram os acontecimentos e fizeram parte da construção dos processos históricos. Dentre as fontes secundárias foram utilizadas obras que forneceram o panorama brasileiro da época, o qual certamente influenciou na criação dessa escola, bem como a história do SENAC, no país e no estado de Minas Gerais. Das análises realizadas, percebeu-se, além de outras coisas, que a criação do SENAC de Uberlândia foi imposta por lei, mas também foi uma conseqüência das exigências que o comércio colocou nos contextos municipal e nacional da época.

Palavras-chaves: SENAC, Instituições Educativas, Ensino Profissionalizante.



## ABSTRACT

This research is inserted in the History of the educative Institutions and has as object the National Service of Commercial Learning (SENAC) of the city of Uberlândia, MG, in the period from 1954 to 1974. It aims to reconstruct its genesis, formation and consolidation, detaching how the professional formation of youngsters and adults was thought about in the area of the commerce. The period was delimited due to the year where this institution started acting in Uberlândia (1954) and it extends up to 1974, the year where SENAC changed its configuration, acquiring own headquarters and diversifying course supplies. The most general scope also corroborated for the delimitation of this period, so this was of great growth, concerns with the development of the Country and along with this, the idea of that it would be for the education that it would obtain to develop itself. For the accomplishment of this study one consulted different sources. It fits to stand out that it was not found, in the archive of the school, documentations on the initial functioning of the same, but only in the 70's. The primary sources had been the documents stored (mainly journalistic news) in the Municipal Public Archive of Uberlândia, in the SENAC Of Belo Horizonte, as well as printed and iconographic sources in the very SENAC of Uberlândia. The scarcity of documentary sources printed in the first years of this institution was worked by the note of signals contained in the iconographic sources, in which had indicated names of the first students and employees of the school, which had been interviewed and, for this fact, it used the techniques of verbal history. Intention was to bring those people who witnessed the events and were part of the construction of the historical processes. Amongst the secondary sources one used works that supplied the Brazilian panorama of the period, that certainly influenced in the creation of this school, as well as the history of the SENAC in the country and the state of Minas Gerais. Of the performed analyses, it was perceived, beyond other things, the creation of the SENAC of Uberlândia was imposed by law, but it also was a consequence of the requirements that the commerce placed in the municipal and national contexts of the time.

Keywords: SENAC, Institutions, Professionalizing Education



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Formatura dos Ginasianos.....	29
Figura 2: Formatura no ano de 1966.....	30
Figura 3: Término do curso de Adestramento para funções de escritório.....	31
Figura 4: Alunos do SENAC de Uberlândia, na Praça Rui Barbosa, nº 18.....	32
Figura 5: Uberlândia: Grande centro de irradiação comercial.....	51
Figura 6: Fachada do SENAC de Uberlândia.....	57
Figura 7: Maquete do SENAC de Uberlândia.....	59
Figura 8: Sede própria do SENAC de Uberlândia.....	59
Figura 9: Alunos na Praça Tubal Vilela.....	91
Figura 10: Alunos e Professora Maria Marques.....	92
Figura 11: Professores na Praça Tubal Vilela.....	92
Figura 12: Desfile de 7 de setembro, 1965.....	97
Figura 13: José P. Pires com alunos.....	100
Figura 14: Curso de Vendas.....	108
Figura 15: Aula prática.....	109
Figura 16: Aula de datilografia.....	109

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Bolsas de estudo concedidas pelo SENAC de 1947 a 1955.....	70
Quadro 2: Distribuição de estabelecimentos e pessoal ocupado no comércio.....	73
Quadro 3: Currículo do Curso Ginasial, 1963 a 1966.....	77
Quadro 4: Comparação dos significados atribuídos ao bom aluno, por professores e alunos do SENAC de Uberlândia.....	95
Quadro 5: Distribuição dos cursos do SENAC – 1954-1974.....	102



## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

1. Considerações iniciais sobre o tema.....	19
2. Encaminhamentos metodológicos e técnicos.....	22
3. Estrutura do trabalho.....	35

### CAPÍTULO I

#### **Pressupostos históricos acerca da criação e consolidação do SENAC em**

<b>Uberlândia</b> .....	37
1.1. Olhares em torno da gênese do SENAC nos contextos nacional, regional e local.....	37

### CAPÍTULO II

#### **A educação sob o aspecto político e suas repercussões no SENAC.....**

2.1. As Leis que embasaram o ensino: 1942-1974.....	65
2.2. A formação dos professores do SENAC em relação à Lei.....	82

### CAPÍTULO III

#### **O SENAC de Uberlândia no pensamento de ex-alunos e ex-professores.....**

3.1. Análise documental à luz das práticas e interpretações.....	86
3.1.1. Interpretações sobre o “bom professor” .....	86
3.1.2. Interpretações sobre o “bom aluno” .....	94
3.1.3. O ensino oferecido pelo SENAC.....	97
3.1.3.1. As aulas teóricas e práticas.....	104

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>111</b>
----------------------------------	------------



## INTRODUÇÃO

*A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas ela pode fazer-se sem documentos escritos, se os não houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta das flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com formas de cultivo e ervas daninhas. Com eclipses da lua e cangas de bois. Com exames de pedras por geólogos e análises de espadas de metal por químicos. Numa palavra, com aquilo que pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (Febvre, 1989).*

### 1. Considerações iniciais sobre o tema

Esta pesquisa tem como objetivo reconstruir a gênese, a formação e a consolidação do *Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial* (SENAC) da cidade de Uberlândia, MG, no período de 1954 a 1974, procurando destacar como foi pensada a formação profissional de jovens e adultos na área do comércio. Quanto aos objetivos específicos, buscou-se interpretar as mudanças impostas pelas leis e pela dinâmica social, referentes à profissionalização no período delimitado; buscou-se, também, perceber as práticas e as interpretações construídas por ex-professores e ex-alunos dessa instituição escolar, no período delimitado.

Trata-se de uma pesquisa inserida na perspectiva da história das instituições, que tem sido bastante valorizada no meio acadêmico, como na Linha de *História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação*, da Universidade Federal de Uberlândia, em que se nota um empenho em se pesquisar a história das escolas consideradas representativas e mais antigas do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

Saviani (2006), em suas pesquisas relativas à História das Instituições, afirma que uma instituição se apresenta como uma estrutura material, constituída para atender determinada necessidade humana, necessidade de caráter permanente. Por isso uma instituição é criada para permanecer.

O autor ainda conclui que, se as instituições são criadas para satisfazer determinadas necessidades humanas, isso significa que elas não se constituem como algo “pronto e acabado” que, uma vez produzido, se manifesta como um objeto que subsiste à ação da qual resultou, mesmo após já concluída e extinta a atividade que o gerou. Desse modo, as instituições se constituem como um sistema de práticas, com seus agentes e com os meios e instrumentos por ele operados, tendo em vista as finalidades por elas perseguidas.

Magalhães comunga dessa idéia e acrescenta que o “conceito de instituição associa-se à idéia de permanência e de sistematicidade, à idéia de norma e de normatividade. Uma instituição é uma idéia de empreendimento que se realiza e dura juridicamente num meio social” (MAGALHÃES, 2004, p. 57).

A história das instituições educacionais visa pesquisar fatores envolvidos no processo educativo, investigando o que se passa no interior das escolas, gerando um conhecimento mais aprofundado desses espaços sociais destinados aos processos de ensino e de aprendizagem. Segundo Magalhães,

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico (MAGALHÃES, 2004, p.134).

Assim sendo, busca-se a apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, aquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos.

O SENAC atua em Uberlândia desde o ano de 1954. Trata-se, hoje, de um centro profissional que oferece à comunidade cursos de diferentes áreas, como: Administração, Conservação e Zeladoria, Comunicação e Artes, Hotelaria, Idiomas, Informática, Moda, Beleza, Saúde e outros. Desde sua criação, o SENAC é considerado uma instituição de muita importância para a cidade de Uberlândia. Possui uma história cheia de conquistas e realizações e se revela como uma instituição que muito tem se desenvolvido, chegando, na atualidade, a oferecer cursos de Pós-graduação. Mesmo assim, não se encontrou qualquer produção acerca da história da criação dessa entidade em Uberlândia.

Procurou-se, com este estudo, preencher tal lacuna, cuja proposta de pesquisar

foi iniciada na disciplina optativa “Monografia I”, enquanto graduanda do *Curso de Pedagogia*, na *Universidade Federal de Uberlândia*, sob orientação da Professora Dra. Vera Lúcia Abrão Borges. Na época, a pesquisa não foi levada adiante, devido às dificuldades em se conseguir documentos sobre a referida instituição. Com o passar dos anos, houve um amadurecimento das idéias e com estudos mais aprofundados, viu-se a possibilidade de reconstruir a história do SENAC em Uberlândia de outras formas, com outras fontes, conforme será mostrado adiante.

Cabe ressaltar que além de discutir uma instituição de ensino ainda não pesquisada, a relevância deste trabalho consiste na contribuição para levantamento, organização e apresentação do acervo documental da escola, visando contribuir para outras pesquisas sobre o tema, especialmente sobre a instituição.

Outro fator que definiu esta área de pesquisa foi o grande interesse por estudar a História da Educação, principalmente a história das instituições escolares. Historiar uma instituição é algo significativo e de muita importância para quem se propõe pesquisar, pois permite que se reconstrua a memória e a história, ampliando seu conhecimento. Para os leitores, uma pesquisa bem fundamentada tem o poder de estimular outras pesquisas, possibilitando a produção do conhecimento.

O período delimitado foi condicionado pela própria história da escola, tendo em vista o ano em que começou a atuar no referido município e se estende até 1974, ano em que a escola passou por diversas mudanças, inclusive a obtenção de sede própria na cidade. Como houve mudanças na própria dinâmica da cidade, o SENAC se mostrou interligado à realidade, pois começou a oferecer outros tipos de cursos, mais especializados; agora não só para o menor aprendiz, mas para empresários ou até mesmo para adultos desempregados.

Essas mudanças não estão desvinculadas da realidade nacional. No Brasil, de modo geral, entre 1945 e 1964, viviam-se os “momentos decisivos do processo de industrialização com a instalação de setores tecnologicamente mais avançados, que exigiam investimentos de grande porte; as migrações internas e a urbanização ganham um ritmo acelerado” (MELO; NOVAIS, 1998, p. 560-561).

Foi uma época em que se deu a chamada abertura democrática. Com essa abertura foram introduzidas inúmeras iniciativas e políticas consolidadas com o Golpe de 1964. Este introduziu a Ditadura Militar, que se estendeu até 1985, a qual consolidou o autoritarismo e realizou diversas reformas institucionais, especialmente no campo da Educação, tendo em vista atingir as populações marginalizadas e, ao mesmo tempo,

caminhando para a progressiva privatização e o “sucateamento” do ensino (GERMANO, 2000).

Quanto aos dados do prédio que abrigava o SENAC (antes de 1974), nada foi possível descobrir, tendo em vista a escassez documental sobre a instituição ora estudada. O prédio do SENAC de Uberlândia<sup>1</sup> conta, hoje, com 2.700 metros quadrados<sup>2</sup>. Sua infra-estrutura física é dividida em três pavimentos e permite o atendimento a pessoas com necessidades físicas especiais. Além disso, conta com salas que permitem a realização de seminários, palestras e outras atividades pedagógicas.

No segundo semestre do ano de 2000, o prédio do SENAC Uberlândia passou por uma revitalização, o que justificou sua mudança de endereço para a Avenida Floriano Peixoto. No mês de fevereiro do ano seguinte o SENAC retornou suas atividades para o endereço em que se encontra hoje e foi reinaugurado em 08 de maio de 2001. A partir de tal revitalização, a unidade passou a ter certas características que denotam sua suntuosidade: é possível encontrar em seu prédio o que há de mais moderno em infra-estrutura e tecnologia do setor, contando com ótimas instalações, nas quais o aluno aprende e vivencia situações reais de trabalho.

Além de atender aos uberlandenses, a Unidade presta assistência a cinquenta e duas (52) cidades da região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, com vários cursos profissionalizantes, incluindo o curso de Pós-graduação *Lato sensu* “Gestão em Hotelaria Hospitalar”. Ainda disponibiliza cursos por meio de unidades móveis de apoio, ou seja, carretas adaptadas para o treinamento profissionalizante, que funcionam como escolas sobre rodas, levando ao aluno educação profissional, como nas unidades fixas do SENAC<sup>3</sup>.

## 2. Encaminhamentos metodológicos e técnicos

O estudo referente à gênese do SENAC só foi possível de se concretizar com amplas fontes de pesquisa, devido às mudanças sofridas pela historiografia, que possibilitaram um alargamento do uso das fontes, ou seja, fontes antes negligenciadas foram reconhecidas e incorporadas pela história como importantes para revelar a dimensão multifacetada do real, conforme sinaliza o trecho em epígrafe.

---

<sup>1</sup> Cf.: [www.mg.senac.com.br](http://www.mg.senac.com.br), consultado no dia 10 de abril de 2003.

<sup>2</sup> Em um local de fácil acesso, na Avenida Belo Horizonte, nº 525, bairro Martins, praticamente no Centro de Uberlândia.

<sup>3</sup> Cf.: [www.mg.senac.br/v2005/senacmovel/default.htm](http://www.mg.senac.br/v2005/senacmovel/default.htm), consultado no dia 22 de agosto de 2007.

Para se estudar a história, durante muitas décadas deu-se mais importância à descrição, narração dos fatos, como se estes fossem auto-explicativos. Os historiadores lançavam mão do positivismo<sup>4</sup>, cuja “principal característica é a pesquisa através da observação dos dados da experiência. (...) Quanto ao método, consiste em subordinar a imaginação à observação, o sujeito ao objeto” (INÁCIO FILHO, 2003, p. 139).

Todavia, nos meados do século XX, a partir de 1929, ocorreu uma revolução a esse respeito, que se dividiu em três gerações, sendo a primeira delas comandada por Marc Bloch e Lucien Febvre, fundadores da *École des Annales*. Pretendiam romper com o ranço positivista: eram contra a história factual, historicizante, a qual fetichizava o documento, a ponto de fazer dele a explicação histórica, como afirma Dosse (1992). As idéias e diretrizes da *Escola dos Annales*, segundo Peter Burke, eram as seguintes:

Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a lingüística, a antropologia social, e tantas outras (BURKE, 1997, p.11-12).

Certamente, o movimento dos *Annales* possui problemas.

No final da década de 70, os inconvenientes dessa espécie de história tornaram-se visíveis. De fato, houve algo como que uma reação negativa indiscriminada contra a abordagem quantitativa. Ao mesmo tempo se formava uma reação contrária ao que os *Annales* defendiam, especialmente contra o domínio da história estrutural e social. Olhando para o lado positivo dessas reações, podemos distinguir três correntes: uma mudança antropológica, um retorno à política e um ressurgimento da narrativa (BURKE, 1997, p. 93).

É preciso, contudo, entender sua importância e significado na luta pela construção de uma nova espécie de história. Concorda-se com Peter Burke, quando ele afirma que a mais importante contribuição do grupo dos *Annales* foi expandir o campo da história por diferentes áreas.

O grupo ampliou o território da história, abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais. Essas extensões do território histórico estão vinculadas à descoberta de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las. Estas estão também associadas à colaboração com outras ciências, ligadas ao estudo da humanidade, da geografia à lingüística, da economia à psicologia. Essa colaboração interdisciplinar manteve-se por mais de sessenta anos, um fenômeno sem precedentes na história das ciências sociais (BURKE, 1997, p. 126-127).

---

<sup>4</sup> Positivismo: Busca de explicação de fenômenos através das relações dos mesmos e a exaltação dos fatos (LOWY, 1992; TRIVIÑOS, 1987).

Com isso, as pesquisas históricas ganharam em qualidade e diversidade de questões envolvidas nos trabalhos. As interpretações passaram a se pautar não só na análise dos aspectos econômicos, mas, ainda nos aspectos culturais e particulares, as especificidades do objeto, sem deixar de integrá-lo num contexto mais amplo.

Notou-se assim, que, com a intenção de aproximar a história das outras ciências humanas, surgiu uma nova concepção de história, a nova história, que, segundo Peter Burke possui algumas singularidades, como se pode constatar na sua afirmação de que “Os historiadores tradicionais pensam na história como essencialmente uma narrativa dos acontecimentos, enquanto a nova história está mais preocupada com a análise das estruturas” (BURKE, 1992, p. 12).

Na investigação sobre o SENAC de Uberlândia foram consultadas diferentes fontes. As fontes primárias (notícias veiculadas pelo Jornal *Correio de Uberlândia*) foram encontradas no Arquivo Público Municipal de Uberlândia; Revistas e Boletins Técnicos (*Boletins Informativos* e o *Correio do SENAC*) foram encontrados no SENAC de Belo Horizonte; fontes impressas e iconográficas foram encontradas no SENAC de Uberlândia e em arquivos particulares de ex-alunos e ex-professores. Além de fornecer documentos impressos sobre a instituição, essas pessoas concederam entrevistas, as quais foram transcritas e utilizadas na investigação.

Já as fontes secundárias utilizadas foram livros e artigos que ilustraram o panorama brasileiro da época. Este certamente influenciou a criação e o desenvolvimento do SENAC no país, no estado de Minas Gerais e em Uberlândia.

A escassez de fontes documentais impressas sobre os primeiros anos dessa instituição foi suprida pelo apontamento de sinais, contidos nas fontes iconográficas e impressas (Jornal “*Correio de Uberlândia*”), que indicaram nomes dos primeiros cursos, alunos e funcionários da escola. A partir desses primeiros indícios, foi possível selecionar nomes dos primeiros entrevistados e, para esse feito, foram utilizadas as técnicas da história oral. O intuito foi trazer à tona aquelas pessoas que realmente viveram a história dessa Instituição, bem como o testemunho desses sujeitos que presenciaram os acontecimentos e fizeram parte da dinâmica interna da escola, embora até então não tenham tido voz na historiografia da educação brasileira.

Quando é ressaltado o uso de “sinais” e “indícios”, vale citar o grande pesquisador Carlo Ginzburg. Na elaboração do Paradigma Indiciário, esse autor defende a importância dos pormenores, muitas vezes considerados negligenciáveis nos estudos. Nas palavras do próprio autor “por trás desse paradigma indiciário ou divinatório,

entrevê-se o gesto mais antigo da história intelectual do gênero humano: o do caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa” (GINZBURG, 1989, p. 154).

Nas investigações relativas à história, principalmente à história das instituições escolares, comumente o pesquisador depara-se com dificuldades e muitas delas relacionam-se com a escassez ou mesmo a inexistência de fontes impressas sobre determinada instituição. Outras vezes, os documentos estão arquivados, mas se encontram danificados.

Além das conhecidas dificuldades que cercam o trabalho dos pesquisadores, desde a sistemática destruição das fontes históricas até o desconhecimento dos acervos existentes nos arquivos, provocados pela ausência de guias de fontes ou pela forma como estão sendo organizados, no que diz respeito especificamente à história da educação brasileira, a preocupação em relação à importância dos conhecimentos arquivísticos é ainda recente e pouco disseminada (MOGARRO, 2005, p.125).

Peixoto ainda acrescenta que “A falta de local adequado nos estabelecimentos e a ausência de funcionários especializados para a organização de papéis propiciam a conceituação de ‘papel velho’, seguido de descarte prematuro. Esse processo de descarte é estimulado pelos órgãos de administração do sistema que, tendo em vista a necessidade de racionalização dos serviços administrativos, autorizam as escolas a promoverem, periodicamente, uma atualização em seus arquivos, queimando documentos considerados ‘velhos’. Na ânsia da modernização, as escolas, por sua vez, tendem a abrir mão, sem nenhum critério, de documentos preciosos sobre seu passado” (PEIXOTO, 2001, p. 195).

Todavia, é possível superar esses obstáculos de diferentes formas, pois pode haver indícios que denunciem fatos, pessoas que participaram da história pesquisada, documentos iconográficos e todas essas fontes poderão embasar a pesquisa. É preciso, contudo, fazer um levantamento delas, catalogá-las e interpretá-las, para que a história da instituição possa ser reconstruída.

No caso da pesquisa sobre o SENAC foram encontradas muitas dificuldades: A principal foi a inexistência, nessa instituição, de um arquivo que documentasse os primeiros anos de atuação desta escola em Uberlândia. Contudo, a pesquisa se concretizou por meio da coleta dos dados encontrados nos periódicos da cidade de Uberlândia, observação e análise de notícias sobre a referida instituição, bem como desse município, contidas em um dos jornais veiculados no período: o *Correio de Uberlândia*. Também se utilizou a história oral, por meio de oito entrevistas, sendo quatro com ex-alunas do SENAC de Uberlândia e quatro com ex-professores dessa

instituição.

É preciso, contudo, explicitar alguns fatos ocorridos no início da pesquisa, bem como justificar o uso de mais uma técnica – a iconografia – para se obter mais elementos sobre o objeto dado e mostrar como essa técnica alavancou a pesquisa.

Na primeira visita à instituição, no ano de 2005, ao conversar com o Diretor Geral daquela época, Marco Aurélio Minafra, foi exposto o que já se sabia a respeito da gênese do SENAC em Uberlândia, em vista da pesquisa empírica já ter sido iniciada – dados colhidos nos periódicos da cidade. Ele se mostrou surpreso pelo que foi apresentado, pois até então, a informação que havia era a de que o SENAC de Uberlândia teria sido criado em 1974. Assim, muito entusiasmado com as novas informações, o diretor disponibilizou caixas cheias de fotografias (únicas fontes documentais presentes na escola sobre os referidos anos). Todavia, poucas delas continham datas ou nomes. Foi preciso, então, proceder como Samuel aponta:

A desconstrução, usando fotos em conjunto com testemunho oral e documentos escritos, juntando diferentes classes de evidência, ou usando uma para expor os silêncios e as ausências da outra, é um procedimento que historiadores podem usar para sustentá-los na explicação e interpretação de velhas fotos (SAMUEL, 1997, p. 65).

Começou-se, então, um trabalho moroso e minucioso de observação das fotos, no intento de situá-las no tempo e no espaço, o que apontou diversos indícios e imprimiu à pesquisa uma nova direção, utilizando o “saber indiciário”, que é um método de conhecimento cuja força está na observação do pormenor revelador, mais do que na dedução. Nesse sentido, considera-se o conhecimento histórico como indireto e indiciário (GINZBURG, 1989).

Ginzburg ainda acrescenta que “(...) o historiador é comparável ao médico, que utiliza os quadros nosográficos para analisar o mal específico de cada doente. E, como o do médico, o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjetural” (GINZBURG, 1989, p. 157).

O fato de não se ter arquivos, em Uberlândia, que documentem a atuação inicial do SENAC pode denotar duas hipóteses. Uma primeira seria o “apagamento” intencional da memória, já que a escola ainda não obtinha tanto êxito, como hoje, por exemplo. Outra seria apenas um descaso com a documentação da época. No entanto, é preciso levantar as causas de ser provável uma ou outra hipótese, o que será feito no transcorrer do trabalho, realizando o cruzamento e a análise interpretativa das fontes. Todorov, quando trata sobre os apagamentos da memória, afirma que:

não basta buscar esse passado para que ele se inscreva mecanicamente no presente. De todo modo, subsistem apenas alguns sinais, materiais e psíquicos, daquilo que aconteceu: entre os fatos em si mesmos e os sinais que eles deixam, desenrola-se um processo de seleção que escapa à vontade dos indivíduos. Agora, a isso se acrescenta um segundo processo de seleção, consciente e voluntária dessa vez: de todos os sinais deixados pelo passado, escolheremos só reter e só consignar alguns, julgando-os, por uma razão ou por outra, dignos de ser perpetuados. Esse trabalho de seleção é necessariamente secundado por outro, de disposição e portanto de hierarquização dos fatos assim estabelecidos: alguns serão destacados e outros, lançados à periferia (TODOROV, 2002, p.143).

Contudo, é preciso lembrar, diante dos “apagamentos” intencionais da memória. Mesmo que muitos fatos e acontecimentos tenham “escapado” da memória (por motivos particulares ou não) eles são necessários na construção e tessitura da história.

Mesmo que mal conservadas ou apenas mal organizadas, existem, no SENAC, diversas fotografias. Esse fato foi essencial para haver melhor encaminhamento e desenrolar da pesquisa.

Sabe-se que a fotografia pode ser utilizada como fonte histórica. Da análise das imagens pode-se chegar a diversos indícios. Conforme Mogarro, a “apreensão da vida escolar, ‘orientada por noções básicas de espaço, tempo e grupo social, ganha sentido histórico’, principalmente quando utilizadas as fotografias de turmas de alunos e eventos escolares; material rico em sugestões para o trabalho histórico e de memória” (MOGARRO, 2005, p. 131-132).

Muitas vezes, os pesquisadores que optam por utilizar a fotografia na reconstrução da história não percebem

a ambigüidade das informações contidas nas representações fotográficas. Resulta de tal desconhecimento, ou despreparo, o emprego das imagens do passado apenas como ‘ilustrações’ dos textos: o potencial do documento não é explorado, suas informações não são decodificadas, posto que, não raro, se encontram além da própria imagem (KOSSOY, 1999, p. 20-21).

No entanto, pretendeu-se, nesta pesquisa, fugir da cilada de encarar a fotografia como mera ilustração do contexto histórico. A pretensão foi buscar sinais que pudessem ser complementados com as demais fontes levantadas, no sentido de atribuir significados aos fatos históricos sobre o SENAC. Diversos autores vêm estudando a iconografia e seu uso vem sendo mais explorado pelos pesquisadores. Kossoy afirma que:

As imagens sem conta produzidas no último século e meio dos microaspectos captados de diferentes contextos sócio-geográficos têm preservado a memória

visual de inúmeros fragmentos do mundo, dos seus cenários e personagens, dos seus eventos contínuos, de suas transformações ininterruptas. (...) É a fotografia um intrigante documento visual cujo conteúdo é a um só tempo revelador de informações e detonador de emoções. Segunda via perene e imóvel preservando a miniatura de seu referente: reflexos de vida congelados pelo ato fotográfico (KOSSOY, 1989, p. 16).

Os estudos desse autor se convergem para a necessidade de que as instituições não só guardem este tipo de documentação, mas percebam que:

à medida que esta se distancia da época em que foi produzida, mais difíceis as possibilidades de suas informações visuais serem resgatadas, e portanto menos úteis serão ao conhecimento, justamente por não terem sido estudadas convenientemente desde o momento em que passaram a integrar as coleções (KOSSOY, 1989, p. 17).

Espera-se que esta pesquisa contribua com a instituição pesquisada, para que ela, com as idéias aqui discutidas, se preocupe mais com seu acervo, visto que são documentos de grande importância para a reconstrução de sua própria história.

Conservar, conhecer, criticar e comunicar a herança da actividade educativa, hoje indispensável nas nossas sociedades, exige investigação histórica e cuidados específicos. Conservar os arquivos escolares e musealizar objectos da atividade escolar aparecem como tarefas que os historiadores da educação não podem descurar (FELGUEIRAS, 2005, p. 87).

Sobre arquivos escolares, Mogarro (2005) afirma que:

Atualmente, os arquivos escolares motivam profundas preocupações relativamente à salvaguarda e preservação dos seus documentos, que constituem instrumentos fundamentais para a construção da memória educativa. A existência desses arquivos ganhará verdadeiramente um sentido quando o acesso às informações que possuem for garantido, através da sua instalação em condições adequadas e de uma organização correcta dos seus documentos. Os arquivos escolares constituem o repositório das fontes de informação directamente relacionadas com o funcionamento das instituições educativas, o que lhes confere uma importância acrescida nos novos caminhos da investigação em educação, que colocam essas instituições numa posição de grande centralidade para a compreensão dos fenómenos educativos e dos processos de socialização das gerações mais jovens (MOGARRO, 2005, p.103).

Feitas essas observações, volta-se a atenção à importância da fotografia nas pesquisas históricas. Mauad (*apud* Ciavatta e Alves, 2004, p. 26) afirma que do “ponto de vista temporal, a imagem fotográfica permite a presentificação do passado, como uma mensagem que se processa através do tempo, colocando, por conseguinte, um novo problema ao historiador que, além de lidar com as competências (...), deve lidar com a sua própria competência, na situação de um leitor de imagens do passado”. É preciso que o historiador tenha uma postura crítica diante de suas análises e não se esquecer de que a “imagem não fala por si só; é necessário que perguntas sejam feitas”.

Quem são os sujeitos apresentados na fotografia? Qual sua relação com o SENAC? Como os alunos eram dispostos na sala de aula? Existem indícios para a compreensão da imagem fotográfica? Essas e muitas outras perguntas foram feitas às fotografias e conseguiu-se bastante êxito com a técnica iconográfica.

Na imagem apresentada a seguir, por exemplo, vêem-se os formandos de 1967, ou seja, verifica-se que nessa época o SENAC oferecia o Curso Ginásial e logo abaixo, há os nomes dos alunos freqüentes nesse curso. Dessa imagem, já foi possível levantar pistas do funcionamento do SENAC, bem como de características do seu ensino, que não era apenas técnico.



Foto 1. Fonte: Arquivo do SENAC de Uberlândia. Data: 1967

Munidos de lupas, guia de endereços da cidade e outros “adereços investigativos”, deu-se início às observações e ao contato com esses alunos, os quais sinalizaram outros sujeitos presentes na história dessa instituição.

Os alunos presentes nessa imagem são: Jerônima L. Mendes, Ivete R. Zanon, Valda Sueli de Vasconcelos, Ronaldo Fernandes Pereira, Ailton Rodrigues, Natália

Santos, Eley R. Souto, Maria Terezinha Garcia, Edna M. Silva, Hélio Vargas, João F. Filho, Paulo César e Mudir J. Dias. Dessa turma, duas alunas foram encontradas e entrevistadas, as quais são: Valda Sueli de Vasconcelos e Maria Terezinha Garcia.

Como já ressaltado, alguns dos entrevistados tinham seus nomes nas fotografias, como é o caso de Arcelino Pereira dos Santos. Já Maria Querubina Damis Cunha tinha seu nome em uma notícia do Jornal Correio de Uberlândia, sobre uma comemoração ocorrida no SENAC, no ano 1963. Depois de entrevistada, a ex-professora indicou o nome de outra professora da época: Yvonne de Souza, a qual sinalizou o nome de duas alunas, Valda Sueli de Vasconcelos e Maria Terezinha Garcia, cujos nomes já tinham sido vistos na fotografia anterior.

Na fotografia a seguir, também se encontraram indícios. Esta é a turma de formandos do ano 1966. Pela observação da pesquisadora, notou-se uma pessoa de seu convívio, Maria Augusta Lima, com a qual entrou em contato, para realizar uma entrevista.



Foto 2: Turma de formandos. Ano 1966.

O encontro com a outra entrevistada, Maucia Reis aconteceu de forma diferenciada. No início da investigação, quando esta pesquisadora estava à procura de fontes históricas sobre o SENAC ela foi ao Centro de Documentação Histórica (CDHIS), da Universidade Federal de Uberlândia. Apesar de não haver, nesse local, fontes para essa pesquisa, encontrou-se com uma ex-aluna do SENAC, a qual se propôs

a auxiliar na investigação. Já o ex-professor Francisco Lucas de Souza foi encontrado devido ao auxílio prestado por uma pessoa que já havia feito palestras no SENAC, nos anos 1980.

Além de nomes dos sujeitos da pesquisa, ainda foi possível notar diversos indícios, por meio das fotografias, como na imagem seguinte. Esta solenidade ocorreu no ano de 1961 e realizou-se devido ao término do curso de Adestramento para funções de escritório. Com esse dado, nota-se um dos cursos e o ano em que foi oferecido.



Foto 3. Fonte: Arquivo do SENAC de Uberlândia. Data: 1961

Na próxima imagem nota-se a presença do SENAC em outro endereço, que, segundo o *Jornal Correio de Uberlândia*, refere-se à época em que esta instituição localizava-se à Praça Rui Barbosa, número 18, no Centro da cidade de Uberlândia. Como não foi possível identificar a data da fotografia, foi preciso cruzar os dados obtidos.



Foto 4. Fonte: Arquivo do SENAC de Uberlândia. Data: 1971

Assim, observando as fotografias, pôde-se notar locais, dados ainda desconhecidos, cartazes e alguns nomes de pessoas, com as quais se contactou para fazer entrevistas. Essas pessoas muito auxiliaram na investigação.

Para completar os espaços deixados pela técnica iconográfica, foram ainda pesquisados os jornais, como já se adiantou, o que será tratado a seguir.

O estudo a partir da imprensa, mais precisamente do *Jornal Correio*, tornou-se de extrema importância, devido ao fato (já mencionado) de não haver no SENAC de Uberlândia fontes impressas (documentos) que retratassem a fase inicial dessa instituição. Em uma primeira visita à instituição pesquisada, bem como em observação do *site* da mesma<sup>5</sup>, pôde-se notar que o surgimento do SENAC é considerado somente nos anos 1970. Todavia, ao pesquisar o *Correio de Uberlândia*, vê-se que o marco da atuação dessa escola na cidade data do ano de 1954, contradizendo, portanto, o pensamento presente até o momento na própria escola. Provavelmente instituir os anos 1970 como período de fundação do SENAC uberlandense derivou da idéia de que nesse momento essa instituição teve mais “visibilidade”, pois havia conseguido sede própria.

A partir desse ano encontram-se, no *Jornal Correio de Uberlândia*, notícias constantes a respeito do SENAC de Uberlândia. Desse modo, as informações encontradas possibilitaram traçar as análises e possibilidades de reconstrução de sua

---

<sup>5</sup> [www.mg.senac.br](http://www.mg.senac.br), consultado no dia 10 de abril de 2003.

história.

A imprensa é um recurso de muita importância para se entender a história das sociedades. Constitui uma via privilegiada de acesso às mais variadas informações. Por meio desse veículo, é possível recuperar diversos fatos significativos da vida social que contribuem para se observarem as transformações da humanidade no tempo.

Cambi (1999) considera que a Imprensa periódica agiu na Modernidade, agitando problemas políticos, sociais e culturais e foi assumindo o aspecto articulado hoje conhecido, dirigindo-se com os periódicos, sobretudo, às diversas “figuras” sociais. Amplo circuito de papel impresso foi posto em movimento, penetrando em todos os setores da vida social, difundindo atitudes e palavras de ordem e operando ativamente no imaginário social, desenvolvendo, portanto, uma obra educativa bastante intensa e tenaz.

Acrescenta-se que a imprensa, em geral, é um instrumento que atua sobre a construção de identidades sociais, criando múltiplas ideologias e interpretações sociais.

Desde os primórdios, a imprensa se impôs como uma força política. Os governos e os poderosos sempre a utilizam e temem, por isso adulam, vigiam, controlam e punem os jornais. “Os que manejam a arma-jornal têm uma variada gama de opções entre o domínio das consciências e a liberdade; os alvos que procuram atingir são definidos antes da luta, mas o próprio movimento da história os leva, muitas vezes, a mudar de rumo” (CAPELATO, 1994, p.13).

Como imprensa entendem-se folhetos, revistas, livros, etc., mas, nesse caso; será representada pelos jornais, uma das principais fontes de informação histórica e que merecem grande consideração por parte dos historiadores.

Esse recurso vem conquistando espaço, principalmente nas pesquisas em *História da Educação*, já que o estudo realizado por meio de fontes primárias permite que se conheçam e se analisem diversos aspectos que permeiam a vida social, e a importância ou não da disseminação desses valores para se atingir objetivos específicos.

Por meio da leitura de discursos presentes nos jornais, é possível notar e analisar o movimento das idéias que circulam na época. Capelato afirma que a análise do ideário e da prática política dos representantes da imprensa revela a complexidade da luta social.

Grupos se aproximam e se distanciam segundo as conveniências do momento, seus projetos se interpenetram, se mesclam e são matizados. Os conflitos desencadeados para a efetivação dos diferentes projetos se inserem numa luta mais ampla que perpassa a sociedade por inteiro. O confronto das falas, que

exprimem idéias e práticas, permite ao pesquisador captar, com riqueza de detalhes, o significado de diferentes grupos que se orientam por interesses específicos (CAPELATO, 1994, p. 34).

Assim sendo, os jornais não devem ser vistos como fontes objetivas de “verdade histórica”, mas como esclarecedores e construtores de parte dessa “verdade”, exatamente por meio da subjetividade implícita num órgão de imprensa não meramente informativo e sim formativo de opinião.

Principalmente por meio da imprensa divulgam-se e consolidam-se diversos modos de se interpretar a realidade social. Dessa forma, o jornal torna-se um elemento fundamental para se perceber certos significados postos em determinado período. Contudo, para utilizá-lo como fonte na pesquisa, é preciso notá-lo não como sendo a própria realidade: o exercício da dúvida deve, sempre, fazer-se presente quando se analisa interpretações do passado.

No jornal *Correio de Uberlândia*, é feita uma alusão à influência da imprensa sobre o leitor, afirmando que ela orienta e até certo ponto influi na opinião pública, que dirige para fins visados. O próprio *Correio* menciona a existência de mais dois jornais na cidade – *O Repórter* e *O Triângulo* – os quais, segundo o mesmo, recebiam o apoio do povo uberlandense: “Ora, esse apoio é reflexo da mentalidade evoluída da população que se faz leitora e anunciante” (*Correio de Uberlândia*, 10 de jan. de 1956, p. 6).

Contudo, utilizar os jornais considerando que eles “falam por si mesmos” é um equívoco: é preciso analisar cuidadosamente os fatos veiculados, para que se incorra menos em “erros”. Ademais, será preciso cruzar os fatos obtidos por essa fonte (imprensa) com informações, advindas de outras técnicas, como da História Oral.

A História Oral é um método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos, articulados entre si, no intuito de registrar experiências humanas (FREITAS, 2002, p. 18). É um método tão antigo quanto a própria História; todavia, seu uso mais acentuado nas pesquisas é novo e, segundo Thompson (1992), possui diversas implicações para o futuro, já que oferece à história um futuro livre de significação cultural do documento histórico, além de devolver ao historiador a mais antiga habilidade de seu ofício.

Esse tipo de história tem grande importância para a busca de entendimento da vida social, não só quando os documentos escritos são escassos ou inexistentes, conforme já se informou nesta pesquisa. Serve também como uma forma de cruzar dados obtidos na pesquisa, bem como de conhecer vários fatos não documentados

graficamente.

História oral é um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e que continuam com a definição de um grupo de pessoas (ou colônia) a serem entrevistadas, com o planejamento da condução das gravações, com a transcrição, conferência do depoimento, com a autorização para o uso, arquivamento e, sempre que possível, com a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas (MEIHY, 1996, p. 29).

No Brasil, o uso da história oral é recente e, segundo Meihy (1996), o desenvolvimento tardio foi devido à “falta de tradições institucionais não-acadêmicas (...) e a ausência de laços universitários com os localismos e com a cultura popular” (MEIHY, 1996, p. 45). Ainda acrescenta que:

Quando a história oral se mostrou como recurso capaz de ser considerado “uma outra história”, ou “contra história”, ou ainda “história vista de baixo”, é que ela começou a ganhar espaço como elemento que vem adquirindo sentido no rol dos registros e estudos dos silenciados e dos excluídos dos mecanismos de registro da história. No plano internacional, a história oral flui nos anos 60, motivada pela contracultura e combinada com os avanços tecnológicos que na esteira das pesquisas espaciais estiveram atentas à gravação de sons, fotografias e outras formas de registros visuais e auditivos. Foi necessário um movimento contestador da exclusividade da letra escrita como documento para que a história oral se emergisse (MEIHY, 1996, p. 44).

Segundo FREITAS (2002), a história oral pode ser dividida em três diferentes gêneros: a tradição oral, a história de vida e a história temática. No caso desta pesquisa, o gênero utilizado foi a história temática, na qual a entrevista é realizada com um grupo de pessoas, sobre um assunto específico, o que permite ao entrevistado fornecer mais detalhes a respeito do tema.

Certamente, as oito entrevistas realizadas com as quatro ex-alunas e os quatro ex-professores do SENAC permitiram conhecer mais sobre a instituição, facilitando a percepção de suas práticas e as interpretações, que serão discutidas no decorrer deste trabalho.

### 3. Estrutura do trabalho

Na construção dessa pesquisa os seguintes problemas foram levantados, em relação ao SENAC:

- Qual a relação da escola com o meio em que ela se insere, tanto na realidade mais distante, como na realidade mais próxima (cidade de Uberlândia)?
- Que bases legais estiveram no âmbito da política de criação do SENAC em

Uberlândia?

- Que práticas e interpretações foram construídas no interior da escola, por parte dos agentes diretamente ligados à sua dinâmica: alunos e professores que atuaram na época?

Para responder tais questionamentos, dividiu-se a exposição em três capítulos. No primeiro fez-se uma breve história do SENAC, contextualizando-o nos cenários nacional, estadual e municipal e ressaltando sua gênese nesse município, bem como algumas de suas características durante o período pesquisado.

Já no segundo capítulo, a pretensão foi analisar as leis educacionais que vigoravam nesse período para, finalmente, no terceiro capítulo, analisar os fazeres e as interpretações construídas pelos sujeitos sociais responsáveis pela dinâmica da instituição.

## CAPÍTULO 1

### *PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS ACERCA DA CRIAÇÃO DO SENAC EM UBERLÂNDIA*

Pretende-se, neste capítulo, apresentar uma breve história da gênese e da consolidação do SENAC de Uberlândia, mostrando algumas características dessa instituição, no período de 1954-1974. Nesse sentido, atentou-se para a inserção desse objeto no tempo e no espaço em que foi implantado no País, no Estado de Minas Gerais e em Uberlândia, uma vez que, como já se adiantou na Introdução, uma instituição tem ligações não só com o contexto local, imediato, mas com o contexto nacional e internacional também.

#### **1.1. Olhares em torno da gênese do SENAC nos contextos nacional, regional e municipal**

O estudo sobre as instituições de educação profissionalizante tem sido bastante valorizado no meio acadêmico. Existem diversas pesquisas que, como esta, buscam reconstruir a história desse tipo de ensino.<sup>6</sup>

Ao analisar a História das Civilizações, pode-se perceber o trabalho como meio necessário para a sobrevivência e a organização das sociedades. Dessa forma, vê-se que ele possui uma grande importância; sendo uma força social, pela qual se produzem bens e serviços; uma fonte de economia e um instrumento de inserção social.

Ademais, o trabalho determina as relações entre os grupos sociais e por meio dele surgem as formas como as pessoas se relacionam, sendo também um objeto de ação e de intervenção de políticas governamentais.

---

<sup>6</sup> Cf.: BORGES (2005), que trata do SENAI, Escola Agrotécnica Federal e E.E. Américo René Gianetti, sendo todas essas instituições da cidade de Uberlândia, MG. GARCIA (2006), RESENDE (2006), GURGEL (2006) – Os três últimos autores indicados apresentaram seus trabalhos no VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, em Uberlândia, no ano de 2006.

Segundo Manfredi (2002), parte significativa dos teóricos (sejam eles economistas, sociólogos, antropólogos ou historiadores) também concordaria que a noção de trabalho e as diferentes formas concretas de sua efetivação são históricas. Isso significa que as formas vão se construindo e se reconstruindo, ao longo da história das sociedades e variam de acordo com os modos de organização da produção e de distribuição de riqueza e poder.

Além desses condicionantes estruturais, também intervêm outros fatores, tais como crenças, valores e atitudes que conduzem às práticas adotadas, gerando como consequência interpretações sobre o assunto.

O trabalho nem sempre teve uma conotação positiva. Algumas pessoas chegavam a acreditar que ele era um castigo, imposto por Deus, no início da criação, mas necessário para a salvação da alma. Outros viam o trabalho como um dever, não sendo um castigo, mas também não sendo tão bom. Assim, foram criados diversos significados para o trabalho, com o passar dos tempos. No Brasil, por exemplo, devido à escravidão, o trabalho manual era considerado algo negativo, sendo mais valorizado o trabalho intelectual.

Com o Liberalismo, no Brasil, essa idéia perdeu força e começou-se a valorizar o trabalho manual, sendo que para executá-lo, seria necessário que o trabalhador se aprimorasse, por meio da educação. “O trabalho, que antes aviltava porque ‘coisa de escravo’, passa a ter sua noção redefinida. Agora ele é a atividade ‘enobrecedora’ por excelência, porque através dele e do esforço individual é que os homens podem ter acesso à fortuna e aos benefícios sociais que ela oferece” (SALLES, 1986, p. 136). E para concluir a idéia, a autora ainda afirma que a ideologia que perpassa essa noção de progresso objetiva convencer os homens da importância de se vender sua força de trabalho. Segundo MACHADO (1990), os discursos veiculados pelos grupos dominantes sobre o trabalho, de forma geral,

creditam ao trabalho e à racionalidade a base e o sustentáculo de todo o progresso econômico, e à ordem, entendida como a convivência harmoniosa entre capital e o trabalho, o caminho para a modernidade e a resolução de todos os problemas sociais. ‘ordem e progresso’, uma empreitada positivista, que requer projetos políticos que pressuponham o desenvolvimento econômico, alinhavado a um espaço urbano, disciplinarizado. Autoritarismo e tutela, que disseminados, penetram por todos os poros da sociedade burguesa, construindo uma moral do dever e da honra, através da obediência a um código pelo qual só aqueles inseridos formalmente no mundo do trabalho, como trabalhadores efetivos, podem ser dignos do respeito (MACHADO, 1990, p. 34).

Esse discurso de progresso teve suas raízes na República, momento em que os

grupos dominantes precisaram repensar estratégias de dominação. A sociedade uberlandense também se apropriou de tais interpretações sobre o trabalho. Segundo estudos de MACHADO (1990), sobre a cidade, os jornais muitas vezes veiculavam diversas dessas interpretações, como se pode ver a seguir:

Porém a Uberlândia de 1961, a cidade trepidante, monumental Uberlândia do progresso e do trabalho, do asfalto e do gás neon dista longa, longa etapa do vilarejo fundado por um mestre-escola.

Hoje é Uberlândia capital miniaturizada, um aglomerado de pessoas que trabalham incessantemente. Uma agitação constante. Arranha-céus se erguem.

O tapete de asfalto cobre o solo, onde o progresso transita sobre rodas de borracha.

É a Uberlândia regorgitante de luz quando sua noite maravilhosa estende o céu bordado de estrelas.

O neon multicolorido, a cidade em apelos de vendas, anunciando e atraindo.

Uma cidade comercial que se compromete. É encantadora aos olhos dos visitantes. Formosa por sua beleza (COSTA, 1961, p. 01).

O trabalho não é uma novidade, como assim também não o é a indolência. Ambos em lados diametralmente opostos, vêm dos primeiros clarões do mundo espalhando a semente do bem e do mal. Porque é um dos dogmas da virtude, e do bem, o trabalho produz a flor das searas, o lampejo da felicidade e o caminho sereno sobre a altura divina do belo, da honra e do dever. A sua tenda incomensurável estende-se pelos campos e montanhas, pelas vilas e cidades, pelos mares e pelos ares, voa o azul. Do suor que roreja de sua fronte levantou-se as fábricas, os monumentos, as catedrais, o comércio, a lavoura, a indústria enfim.

É o ouro, é fortuna, é alegria. É a luz que mais resplandece, é a música que mais encanta, é o hino da vida.

Sem o concurso de sua força, murcham-se as flores, empoeiram-se as fábricas, desaparece a vida, o mundo morre (FONTOURA, 15 de jun. de 1924, n. 248, ano V).

Machado (1990) conclui, em seus estudos sobre Uberlândia, que esses discursos morais, produzidos pela sociedade uberlandense a respeito do trabalho, transformaram-se em uma verdadeira apologia, uma oração que indica o caminho para o bem.

Em princípio, esses discursos em favor da positividade do trabalho reapropriam a dualidade bem/ mal, expressa no discurso religioso cristão. O mal é a indolência, a preguiça, a miséria social. Para onde aponta o caminho do bem? Para o trabalho, entendido como bálsamo para as feridas da alma, o suporte da honra e do dever, a alegria e a riqueza – a única estrada possível para a felicidade social –; o trabalho é a fonte de toda a vida (MACHADO, 1990, p. 39).

Antes de continuar tal assunto, considerou-se importante dissertar sobre mudanças advindas da Idade Moderna, que se apresentam, segundo Cambi (1999), como um salto em relação ao passado e renascimento de uma nova ordem. Para esse

autor, a Modernidade surgiu no sentido de responder de forma adequada à passagem do mundo tradicional para o mundo moderno. Possui, assim, várias características que a diferem do período anterior. Conforme Paula (2000):

A modernidade significou a emergência de instituições, de valores, de concepções, de atitudes, de modos específicos de vivência do tempo, de apropriações do espaço, de produção e reprodução material, de organização da vida política, de vivências subjetivas, que redefiniram, de fato, o projeto civilizatório ocidental (PAULA, 2000, p. 15).

A ruptura da Modernidade apresenta-se, portanto, como uma revolução em muitos âmbitos: geográfico, econômico, político, social, ideológico, cultural e pedagógico; de fato, também no âmbito pedagógico (CAMBI, 1999).

Como revolução social, entendeu-se a formação e a afirmação de uma nova classe: a burguesia, que nasceu nas cidades e promoveu o novo processo econômico (capitalista), assim como delineou uma nova concepção do mundo (laica e racionalista) e novas relações de poder, opondo-se à aristocracia feudal e aliando-se à coroa, depois entrando em conflito aberto com esta e com seu modelo de Estado-patrimonial e de exército absoluto do poder.

Do ponto de vista ideológico-cultural, a Modernidade opera uma dupla transformação: primeiro de laicização, emancipando a mentalidade (...) da visão religiosa do mundo e da vida humana e ligando o homem à história e à direção do seu processo (a liberdade, o progresso); segundo, de racionalização, produzindo uma revolução profunda nos saberes que legitimam e se organizam através de um livre uso da razão, a qual segue apenas seus vínculos internos (sejam eles lógicos ou científicos, isto é, analíticos ou experimentais), opondo-se a toda forma de preconceito (CAMBI, 1999, p. 198).

Burkhardt (1994, *apud* PAULA, 2000), quando reflete sobre a História, destaca três grandes fatores da civilização: o Estado, a religião e a cultura, e que o elemento dinâmico, o que se transforma e transforma os dois outros é a cultura. Nesse sentido, a modernidade seria o resultado da ação da cultura sobre o Estado e a religião, bem como as interações das influências recíprocas daí determinantes, e as maneiras como afetam os indivíduos e as coletividades.

Como valores burgueses ressaltados, havia o racionalismo, o cientificismo e a valorização do homem como sujeito atuante na sociedade. Essas alterações trouxeram consigo novos questionamentos, o que exigiu novas posturas, novas normas a serem estabelecidas pelos sujeitos sociais. Todas essas mudanças produziram também uma revolução na educação e na pedagogia, ou seja, houve uma preocupação em se formar o *Homo faber*, o sujeito como indivíduo produtivo, que deve estar o tempo todo a serviço

do progresso social. A escola e a família também sofreram transformações, tornando-se mais centrais na experiência formativa dos indivíduos e na própria reprodução (cultural, ideológica e profissional) da sociedade, sendo ambas ligadas diretamente à formação pessoal e social ao mesmo tempo.

Nesse sentido, não bastava somente instruir a sociedade, mas conformá-la de acordo com os valores que estavam sendo requeridos pela época, principalmente para formar pessoas disciplinadas. Buscava-se também a ordenação dos espaços e condutas, pois se acreditava que isso era um pré-requisito para a harmonia.

Imprimiu-se, também nessa época, um novo método de estudo, no qual a técnica ganhou um lugar especial. Esperava-se, assim, que a educação formasse o homem em contato com a matéria, em vista da sua participação nas atividades do mundo. “Com Locke, a cultura técnica – mesmo como hobby – foi integrada no *curriculum* formativo. Será depois Rousseau quem a retomará e a levará muito além de Locke, esboçando uma educação profissional” (CAMBI, 1999, p. 210).

Houve também algumas manifestações, como o Iluminismo (século XVIII), que representou o auge das transformações culturais iniciadas no século XIV pelo movimento renascentista. Movimento esse que levou muitas pessoas a questionarem seus valores, seus conhecimentos e começaram a sobressair valores modernos, burgueses, como o otimismo, o individualismo, o naturalismo, o hedonismo e o neoplatonismo. Mas o elemento central do Renascimento foi o humanismo, isto é, o homem como o centro do universo; antropocentrismo, a valorização da vida terrena e da natureza, o humano ocupando o lugar cultural até então dominado pelo divino e extraterreno. Quanto ao Iluminismo, este se caracterizou principalmente pela defesa do racionalismo e pelo princípio da liberdade individual.

Será o iluminismo que caracterizará de modo orgânico e explícito este novo modelo de mentalidade e de cultura, com sua fé no *sapere aude* e na *raison* como crítica; com sua oposição metafísica e seu vínculo estreitíssimo com a ciência e o seu lógico e experimental (CAMBI, 1999, p. 198).

Com o nascimento do sistema escolar moderno, embora não totalmente desenvolvido nas suas potencialidades, suas características essenciais já estavam presentes. Segundo Cambi (1999), já existia uma articulação entre escola elementar, escola média ou secundária (formativa ou profissional), a instrução superior ou universitária que se abriu para as profissões superiores ou liberais. Os diversos graus não tinham ainda uma gestão comum, concentrada nas mãos do Estado, mas apresentavam sintomas precisos de um processo nessa direção, como a criação de

escolas técnicas superiores, como as de artilharia, de engenharia, etc.; ou instituições culturais laicas, instituições dedicadas, em primeiro lugar, ao cultivo da língua e da literatura, e segundo, ao desenvolvimento das ciências naturais.

Mais adiante, houve na pedagogia uma explícita e radical ligação entre instrução e trabalho, o que impôs uma aquisição de profissionalismos diversos. Em torno do tema do trabalho houve algumas indagações, mudanças no currículo, nos programas de estudo, como ocorreu

no ativismo (um movimento mundial, que no século XX, até os anos 1950, teorizou e experimentou modelos de ‘escolas novas’ e uma reintegração entre pensamento e ação) ou no marxismo soviético (um movimento pedagógico que se desenvolveu sobre o modelo politécnico<sup>7</sup> de escola e de instrução, teorizado por Marx, e conjugando formação cultural e trabalho produtivo em fábrica). (CAMBI, 1999, p. 396).

Diante de tais estudos sobre a Idade Moderna, foi possível notar que nesse contexto nasceu um novo sistema econômico e cultural, a partir do qual a sociedade se desenvolveu. Na modernidade houve uma revolução constante de técnicas de produção e incorporação de conhecimentos como força produtiva, na qual utilizou-se o homem como meio econômico, enquanto apêndice e suporte das novas tecnologias.

Na sociedade capitalista, a Ciência se transformou em potência material, por meio da indústria. Desse modo, o conhecimento se converteu em força produtiva e, portanto, em meio de produção. A escola passou a ter como responsabilidade o preparo de pessoas para o mercado de trabalho, pois a sociedade precisou de uma entidade que exercesse tal função. Houve, assim, uma mudança na própria educação profissional, que ocorria, a princípio com o próprio contato com a prática e depois, com a tecnologia. Fez-se necessário, então, ampliar as técnicas e ensinar práticas mais sistemáticas nas escolas.

Essas escolas eram, inicialmente, escolas de artes e ofícios, onde a aprendizagem se dava junto com a produção. Com a divisão do trabalho, este passou a ser mecânico e individual. Fora preciso criar um espírito de “cooperação”, para que os trabalhadores seguissem as instruções, e também se relacionassem com os outros funcionários.

As escolas de artes e ofícios tornaram-se escolas técnicas, onde a

---

<sup>7</sup> Modelo politécnico ou politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. A noção de politecnia deriva basicamente da problemática do trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral (SAVIANI, 1989).

aprendizagem ocorria completamente separada do espaço da produção. Para tanto, a escola profissional passou por mudanças, implantadas também por meio da adoção de uma metodologia de ensino, a qual objetivava a rápida qualificação do trabalhador. Abriu-se, então, espaço no currículo das escolas profissionais para as disciplinas de formação geral, com o objetivo de disciplinar a própria formação profissional, enquadrando-a nos padrões dos sistemas escolares. Sobre esse assunto, Manfredi (2002) afirma que:

A concepção de Educação Profissional para o trabalho assalariado e para o emprego (...) vai se tornando hegemônica, pois a organização do ensino profissional e os métodos de ensino, antes exclusivamente empíricos e espontâneos das práticas artesanais de aprendizagem, foram adquirindo uma racionalidade técnica, em função do predomínio da 'organização científica (capitalista) do trabalho (MANFREDI, 2002, p. 94).

Notou-se, dessa forma, o percurso que o ensino profissionalizante sofreu, da fase em que ele se dava no próprio espaço de trabalho, sendo que em outro momento, a teoria se desligou da prática, ou seja, o ensino e a aprendizagem não eram executados no processo de produção. Isso ocorreu devido às transformações no modo de produção, bem como às mudanças culturais. Em relação à educação voltada ao trabalho, observa-se que no Brasil, no período da Primeira República

ao lado da concepção assistencialista e compensatória, surgiram a concepção católico-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem e às idéias revolucionárias; a concepção anarco-sindicalista de educação integral e, finalmente, a visão de formação profissional para o mercado de trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado capitalista (MANFREDI, p.94).

A partir da crise de 1930, o Brasil passou por uma fase em que predominava o modelo de substituição das importações e isso também impulsionou o processo de industrialização. Houve, assim, pesados investimentos públicos na criação da infraestrutura necessária ao desenvolvimento do parque industrial brasileiro.

A preocupação era criar uma unidade nacional. Getúlio Vargas, então presidente, tentou formá-la, unificando a cultura com disseminação de ideologias para convencer as pessoas. Existia também a prática de repressões sociais, a propaganda política e o nacionalismo (patriotismo e ideologia do caráter nacional) que era bastante ressaltado. Procurava-se construir um conjunto de idéias racionais para incutir uma unidade nacional, o mesmo espírito a todos os brasileiros e, como práticas acionadas, houve a unificação do ensino da língua pátria, obrigatoriedade do ensino de Geografia e História do Brasil, dentre outros.

Essa fase teve alguns resultados como a criação de grandes companhias estatais e também a constituição de aparelhos burocráticos de administração pública em todos os setores de atividades. Algumas medidas relativas à preparação da mão-de-obra eram necessárias. Todavia, o sistema de ensino não possuía infra-estrutura necessária à implantação, em larga escala, do ensino profissional. Outro ponto, importante de se destacar é que as classes médias (as quais faziam crescer a demanda social de educação) não estavam interessadas no ensino profissional de grau médio. Nesse contexto, a indústria exigia de seus funcionários uma qualificação mínima, sendo que esta deveria ser realizada de forma rápida e prática (ROMANELLI, 2003).

O centro da política implantada no Estado Novo foi a reformulação do ensino regular, legitimando o ensino secundário como preparatório e propedêutico ao ensino superior, separado dos cursos profissionalizantes. Nessa fase, houve um incentivo à articulação de políticas, que beneficiaram os setores empresariais privados e às nascentes estatais, em detrimento dos interesses dos grupos populares.

Houve, nesse contexto, a criação de um sistema paralelo ao sistema público, organizado e gerido pelos organismos sindicais patronais – o Sistema S<sup>8</sup> – criado pelo Governo e organizado em convênio com as indústrias e por meio de seu órgão máximo de representação: a Confederação Nacional das Indústrias.

A organização do sistema “S” estava intimamente vinculada à educação profissionalizante, à qual deu-se mais atenção durante e após a Segunda Guerra Mundial, quando emergiram os avanços tecnológicos da segunda revolução industrial. O Presidente Getúlio Vargas tratou de criar as bases necessárias ao parque industrial brasileiro, ao mesmo tempo em que cuidava da preparação da mão-de-obra qualificada, mediante a implantação das escolas de aprendizes (Constituição de 1937), a obrigatoriedade dos cursos de aperfeiçoamento profissional (Decreto-Lei nº 1.238/1939) e, mais tarde, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Decreto-Lei nº 4.048/1942).

Por meio do Sistema “S”, passou a ser obrigação das empresas industriais e comerciais ministrar, em cooperação com o Estado, a aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos seus empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diversos sistemas de ensino.

De acordo com Xavier (1990), da análise desse sistema paralelo, surgem

---

<sup>8</sup> Segundo Manfredi (2002), o Sistema S configura-se como uma rede de Educação Profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais de representação empresarial.

algumas indagações, como esta: Qual o significado da criação e da manutenção de um sistema paralelo ao sistema oficial de ensino? Para responder tal pergunta, é preciso remeter-se a algumas conseqüências advindas dessa situação, a qual é tanto fruto de uma contingência quanto decorria da necessidade de controle por parte da sociedade, relacionada à expansão do ensino das elites, limitando seu acesso às camadas médias e altas e criando o sistema paralelo para conter a ascensão das camadas populares, que fatalmente procurariam as escolas do sistema, se estas lhes fossem acessíveis.

Notou-se, a partir de 1942, a reformulação de alguns ramos do ensino, por meio das Leis Orgânicas do Ensino Secundário, também conhecidas como Reformas Capanema, as quais deram prosseguimento ao trabalho de renovação e elevação do ensino secundário, iniciado com a Reforma Campos.

Com as Reformas Capanema, algumas características, que já imperavam na época, foram ressaltadas, tais como o nacionalismo estratégico e de cunho ideológico. Com elas buscou-se implantar normas e valores que justificassem as medidas tomadas pelo Estado. Sendo assim, o ensino secundário propedêutico deveria preparar as elites condutoras e, concomitantemente, esclarecer a população de seu significado e importância para o destino da nação. Além disso, com as Reformas Capanema organizou-se nacionalmente o ensino técnico-profissional, tanto na área industrial, como na área agrícola e na comercial.

Sobre a formação da consciência patriótica, Xavier (1990) afirma que a importância de sua formação, no ensino secundário, decorreu da própria função que as elites desempenhariam na condução da vida nacional e no esclarecimento da consciência popular, função não só admitida, como reforçada pelo movimento renovador. Segundo Xavier, o ensino técnico-profissional oficial objetivava garantir

a formação do trabalhador, além de sua formação técnica ou profissional, o suprimento das diferentes áreas da economia nacional de mão-de-obra, 'suficiente e adequada' e de profissionais aptos a desempenhar as suas atividades e a 'mobilização contínua' de 'eficientes construtores' da economia e da cultura nacionais (XAVIER, 1990, p. 112).

A partir da promulgação das Leis orgânicas, das Reformas Capanema, o ensino profissional passou a ministrar cursos de formação semelhante à do ensino secundário e cursos de aprendizagem, de preparo rápido e cursos de especialização e aperfeiçoamento, de duração variável.

Em maio de 1945, os empresários do comércio reuniram-se na cidade de Teresópolis, no Rio de Janeiro, para se dedicarem a um exame minucioso dos

problemas da economia nacional, no evento chamado “Conferência das classes produtoras do Brasil”. Um dos resultados mais importantes dessa Conferência foi a divulgação do documento “Carta Econômica de Teresópolis”, que recomendava ao governo federal, dentre outras coisas, medidas para atenuar a complexidade crescente das funções especializadas na área mercantil, sugerindo a intensificação e o aperfeiçoamento do ensino médio e superior de comércio, economia e administração, além do estímulo à criação de escolas (Revista SESC SENAC, 1956).

Em 1946, o presidente Eurico Gaspar Dutra baixou os Decretos-Lei nº 8621 e 8622, os quais autorizavam à Confederação Nacional do Comércio instalar e administrar, em todo o País, escolas de aprendizagem comercial para trabalhadores menores, entre 14 e 18 anos, bem como cursos de continuação e especialização para comerciários adultos, e faziam determinações sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelecendo os deveres dos empregadores e dos trabalhadores.

Estava, dessa forma, delegada à Confederação do Comércio a responsabilidade de estruturar e administrar, em âmbito nacional, escolas de aprendizagem comercial para funcionários e interessados em conquistar emprego no comércio. Surgiu então o SENAC, uma instituição direcionada para a qualificação profissional de adultos e de formação de jovens aprendizes, sediado na capital federal (Rio de Janeiro) e descentralizado por meio de Conselhos Regionais e Departamentos regionais em cada um dos Estados da União.

Cabe ressaltar que, da análise e interpretação dos acontecimentos em diversas épocas, foi possível inferir que as mudanças no ensino técnico decorreram muitas vezes, das necessidades da conjuntura econômica, como bem ilustra a política de substituição das importações, que implicou numa:

integração maior à estrutura econômica mundial, pela participação das empresas multinacionais em nosso País. Esta opção de desenvolvimento implicou, assim, expansão e consolidação do capitalismo dependente, no Brasil, indo ao encontro das necessidades da própria reprodução capitalista mundial (MACHADO, 1982, p. 51).

Para orientar e controlar a política econômica governamental foi lançado o Plano de Metas, sendo uma dessas metas o Programa de formação de pessoal técnico, a fim de atender às necessidades da expansão industrial. “Nesse sentido, a concessão de ampla liberdade ao capital estrangeiro trouxe como consequência a modernização do setor industrial a partir da implantação de fábricas de automóveis, tratores, material elétrico e eletrônico e produtos químicos” (MACHADO, 1982, p. 51).

Certamente, as necessidades da conjuntura econômica interferem nas mudanças do ensino técnico, todavia, é preciso relembrar que a cultura também interfere bastante nos rumos tomados pela Educação. Nesse momento, na história do Brasil, notou-se, por exemplo, a abertura ao capital estrangeiro, o que denotou a necessidade de um sentimento de aceitação do imigrante, sem desconfianças.

Com a tomada do poder pelos militares, em 1964, os mesmos objetivavam garantir o controle ideológico, a estabilidade política, que passa a ser fundamental na nova estratégia de entrada dos investimentos estrangeiros. Nesse período, as agências formadoras do Sistema S tiveram maior expansão, apesar de que desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, essas agências tiveram campo de atuação.

Desde 1964, vivia-se a Ditadura Militar e como características dessa fase, havia a repressão e o autoritarismo sob a ideologia da “integração nacional”, com rodovias nacionais e cidades monumentais, uma vez que destinadas a atrair o grande capital internacional (CHAUÍ, 2001).

Cunha (1977), ao se referir a esse contexto histórico, afirma que a política econômica adotada pelo Estado fez-se no sentido de dificultar, cada vez mais, a existência de possibilidades não educacionais de ascensão para os indivíduos das camadas médias. Ficou cada vez mais difícil a existência e a abertura de novos estabelecimentos do comércio, da indústria e artesãos. A ascensão de indivíduos de camadas médias ficava dependente da ascensão nas burocracias públicas e privadas, e nesse sentido, a instrução de nível superior tornava-se um requisito cada vez mais importante.

Assim, percebeu-se a necessidade de aumentar o número de vagas nas universidades e a política econômica fez com que a necessidade crescesse ainda mais. Ocorreu que o número de vagas cresceu menos que o demandado e o Ensino Médio ganhou uma nova função: conter o aumento da demanda de vagas nos cursos superiores, com a habilitação profissional de todos os concluintes do Ensino Médio. Conforme Cunha (1977), a Lei implementada nessa época (5.692/71) representava uma tentativa de reorientar o Ensino Médio, no sentido de que ele desempenhasse uma função contenedora, desvinculando-se da função propedêutica.

Essa lei privilegiava a Educação profissional, tentando superar a fragmentação deixada pelas leis anteriores. No entanto, resultou em degradação das Escolas técnicas, da escola pública de ensino médio e um conseqüente fortalecimento das escolas

privadas, que se impuseram como via de acesso às universidades públicas.

Cunha (1977) ainda acrescenta que o ensino médio profissional encontraria sua razão de ser na necessidade de combater a frustração dos seus concluintes que não conseguissem ou não quisessem ingressar em cursos superiores.

Feito esse esboço histórico, ressalta-se a criação do SENAC de Minas Gerais. Depois de ser construída a unidade em Belo Horizonte, em 1948, procedeu-se a uma análise da situação de algumas cidades desse estado, verificando seu comércio e indústria e, dessa análise, resolveu-se criar unidades também em Juiz de Fora e Uberlândia (Revista SESC-SENAC, 1956).

Em 1955 já se encontravam diversas unidades do SENAC espalhadas pelo estado mineiro, como em Caeté, Sete Lagoas, Andradas, Tiros, São Gotardo, Arcos, Campestre, Prata, Lajinha, Dores do Campo, Poço Fundo, Boa Esperança, Dom Silvério, Pará de Minas, Brasília de Minas, Santa Bárbara, Almenara, Peçanha e Patos de Minas. Há notícia de que em 1956 o SENAC oferecia cursos em cooperação com 32 municípios mineiros. Sobre a expansão do SENAC, Tancredo Guimarães afirma:

Com essa política, defendida e aceita em todos os conclaves do SENAC (...) cremos estar realizando um trabalho objetivo em benefício da classe comerciária, que dispersa no interior, tem oportunidades de aperfeiçoar-se na sua atividade profissional, sendo que a formação de mão de obra constitui um dos pontos altos de nosso programa. Como prova do que afirmamos, o SENAC está agora promovendo um curso volante de especialização no interior, aperfeiçoando, desse modo, os serviços de contabilidade e mecanografia em inúmeros municípios mineiros, com grande êxito, conforme atesta a correspondência que temos recebido (Revista SESC-SENAC, 1956, p. 2-3).

Na continuação de seu discurso, Tancredo Guimarães reforça a importância do SENAC:

uma das mais importantes atuações do SENAC em Minas Gerais foi no sentido de incrementar o ensino de formação. Basta dizer em números estatísticos que, em 1948, quando instalado o SENAC em nosso estado, havia apenas 43 cursos de comércio e, assim mesmo, enquistados em outros cursos, ao passo que, hoje, há 160 unidades autônomas e independentes. Daí se pode aquilatar da influência benéfica do SENAC nessa parte do ensino profissional técnico, sendo que o comércio montanhês, especialmente o da Capital, já sente os resultados salutareos dessa destacada atuação do SENAC (Revista SESC-SENAC, 1956, p. 04)

João Daud't D'Oliveira, um dos idealizadores do SENAC, em um discurso afirmava que feliz será o dia em que se puder afirmar que, em cada município, ao lado das escolas primárias, exista pelo menos um curso de comércio em que se preparam os homens necessários a movimentar a produção e incrementar a circulação das riquezas

(Documento Memória do SENAC MG, 2001).

Com esse ideal de difundir as unidades do SENAC, criou-se uma unidade em Uberlândia, cuja atuação inicial data do ano de 1954. A primeira notícia a seu respeito foi veiculada no mesmo ano (1954), anunciando a vinda, a esta cidade, do doutor Tancredo Guimarães, diretor geral do SENAC em Minas Gerais, para instalar aqui a Delegacia Municipal dessa instituição.

Virá a Uberlândia o doutor Tancredo Guimarães, Diretor Geral do SENAC em Minas.

Deverá chegar a esta cidade, a fim de instalar a Delegacia Municipal do SENAC em Uberlândia, o Sr. Tancredo Guimarães, membro do Conselho Regional de Contribuintes.

A instalação desse importante serviço se fará em solenidade marcada para o dia 5, deste, 20h., à Praça da República, 181, sobrado, no mesmo dia em que se inaugura a Escola Comercial Major Eustáquio, do Sindicato dos Contabilistas de Uberlândia, em cooperação com o SENAC (*Correio de Uberlândia*, 03 de nov. de 1954, p. 01).

Fazem-se aqui algumas considerações sobre a cidade de Uberlândia, para que se possa compreender melhor o contexto do objeto em estudo. Uberlândia é uma cidade localizada no estado de Minas Gerais, na região conhecida como Triângulo Mineiro.

Segundo estudos de historiadores como Rodrigues (1989), Oliveira (1992), Machado (1990), dentre outros; esta cidade possui uma história que denota um grande desenvolvimento, sendo este ligado, quase sempre, à indústria e ao comércio. De fato, a cidade de Uberlândia é uma das maiores e mais importantes do Triângulo Mineiro. Possui uma forte atividade econômica, dinamizada nos setores de serviços, dos comércios atacadista e varejista, da agroindústria de transformação e de construção civil. Esses e outros indicadores colocam tal cidade entre as consideradas de melhor qualidade do país. Contudo, há que se atentar para o fato da existência de um discurso de modernização em torno da cidade, o qual pode ser percebido em diversos artigos inseridos no Jornal *Correio de Uberlândia*.

Há, neste jornal, certa previsão de que a referida cidade seria bastante desenvolvida, como se vê hoje (2007). Em um artigo inserido no Jornal *Correio*, publicado no ano de 1954 e divulgado pela Associação Comercial, Industrial e Agropecuária de Uberlândia, fica clara a crença de que esta é uma cidade destinada a um grande futuro, porque, segundo essa associação, a cidade já demonstrou ter possibilidade para conseguir um desenvolvimento considerável, principalmente pela expressão econômica conseguida com o passar dos tempos. Segundo o mesmo jornal, no ano de 1955:

Poucas são as cidades com comércio tão intenso e lucrativo quanto Uberlândia. Uberlândia é, sem dúvida, senão a 1<sup>a</sup> do interior, uma das primeiras a crescer vertiginosamente no Brasil. Este desenvolvimento e a crescente arrancada de nossa cidade é o atestado inequívoco de que Uberlândia crescerá sempre (*Correio de Uberlândia*, de 21 de jul. de 1955, p.4).

Percebeu-se, assim, a presença, nesse jornal, de um discurso de enaltecimento em torno da cidade, como se seu comércio fosse realmente intenso e lucrativo. Todavia, por meio do estudo de sua história, nota-se que apenas após o ano de 1960 é que a cidade teve um crescimento mais significativo, passando por um surto desenvolvimentista – comercial e industrial – decorrido da criação de Brasília.

Nesse período, acentua-se a implantação da indústria pesada no Brasil, mas ganha também novas formas a entrada de capital internacional, por meio da implantação de filiais de multinacionais (ROMANELLI, 2003). Além da construção de Brasília, com vistas a acelerar a integração do País, foram desenvolvidas algumas ações no que tange ao melhoramento, construção e ampliação de estradas, devido ao aumento da frota. Essa foi uma época em que o Brasil vivenciou uma intensa industrialização, o que refletia também nos municípios, como Uberlândia que, com sua localização geográfica favorável, era considerada um entreposto comercial.

Uberlândia é o centro de convergência natural das vias de transporte que interligam as regiões Centro-Sul, Centro-Oeste e Norte do Brasil (...). Constituído-se um núcleo importante de origem e destino de mercadorias, o Município centraliza a distribuição de um grande volume de cargas rodoviárias entre os principais centros produtores e consumidores do país (NASCIMENTO, 2000, p. 75).

Certamente, sua localização geográfica era propícia à disseminação de produtos para outras regiões (GO, SP, MT) e para a própria região de Minas Gerais, o que possibilitaria à Uberlândia o exclusivismo do movimento agrícola e comercial entre essas regiões, conforme mapa a seguir.



Foto 5. Fonte: Jornal *Correio de Uberlândia*, do dia 13 de fev. de 1956, p. 07.

Ainda há algumas inscrições abaixo do mapa: “Adquira em Uberlândia o que necessita. Prestígio o comércio de sua cidade comprando em Uberlândia. Assim você estará colaborando para a grandeza e o progresso da Cidade Jardim”. Essas palavras denotam também a valorização dos bens e serviços da própria cidade, o que contribuiria para o seu crescimento.

Nesse sentido, houve a criação de estradas que interligaram Uberlândia a outras regiões e, com isso, houve maior desenvolvimento do município, pois com sua posição geográfica favoreceu para que se constituísse um importante centro de origem e destino de mercadorias e um dos principais produtores e consumidores deste estado.

Com relação ao “progresso” e à “modernidade” de Uberlândia, Oliveira (1992) afirma que esse discurso era utilizado como mecanismo propulsor das modificações relacionadas ao desenvolvimento da cidade. Nesse sentido, para Uberlândia concorrer com Uberaba não restavam muitas opções a não ser o discurso da modernização, baseado nas atividades comerciais e industriais. Tratou-se, portanto, da construção de um discurso que buscava unir vários elementos para dar coesão à elite local e que justificasse a sua liderança, mais do que isso, que transformasse o seu discurso no discurso da cidade.

Conforme Oliveira (1992), houve um empenho em se efetivar o projeto de implantação da cidade industrial. Virgílio Galassi, então vereador neste município, afirmava:

Nós buscávamos as indústrias. Pegávamos a laço. Nós tínhamos um grupo viajando constantemente. Levávamos filmes sobre Uberlândia. Chegamos a fazer reuniões de grande expressão, inclusive em Porto Alegre. Estivemos com mais ou menos cinquenta industriais na Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Sul. Com filmes, projetores, slides, isso foi feito no Brasil inteiro. Viajamos milhares e milhares de quilômetros. Foi um esforço extraordinário (apud SILVA, 1985, p. 58).

Além desses esforços, segundo estudos históricos sobre a cidade, a Associação Comercial buscou a ajuda de estabelecimentos de ensino profissionalizante, para formar mão-de-obra especializada para as futuras demandas da Cidade Industrial. Essa iniciativa decorreu da idéia de que não bastava somente criar condições materiais para a implantação da Cidade Industrial; era necessário também formar trabalhadores especializados. Dessa forma, a luta pela industrialização da cidade uniu esforços de muitos setores da sociedade - Associação Comercial, escolas, Câmara Municipal, entre outros.

Rodrigues afirma que as aspirações/sonhos daqueles que vieram de outras cidades da região em busca de trabalho, ou mesmo aqueles que nasceram em Uberlândia,

são em muito, as aspirações contidas dentro do próprio universo burguês: valores e comportamentos de uma classe que consegue impor seus padrões, que acabaram se tornando o ideal que a sociedade em geral almeja alcançar (...). A construção do mundo do trabalho, o tema da industrialização e a formação do conceito de classe trabalhadora, o projeto político da cidade expressou-se através de uma linguagem calcada (...) na valorização das instituições sociais, ressaltando valores éticos e morais, firmados, sobretudo, no trabalho e na ordem (RODRIGUES, 1989, p. 96-97).

As reformas urbanas e os projetos de modernização, que vigoraram em Uberlândia, foram pensados em razão da posição estratégica que esta cidade poderia ocupar, em relação aos processos de reordenação das relações e da dinâmica assumidas pelos interesses ligados à expansão do capital, responsáveis pelo deslocamento e investimentos nesta região do país (RODRIGUES, 1989).

Notou-se que a cidade de Uberlândia tinha uma grande preocupação em desenvolver sua área comercial. No período inicial, delimitado para a pesquisa, verificou-se, além do SENAC, mais duas instituições de ensino profissionalizante na área comercial: Academia do Comércio, anexa ao Liceu de Uberlândia e Escola Major Eustáquio<sup>9</sup>. Segue aqui o raciocínio de que, se havia na cidade um incentivo à área

---

<sup>9</sup> Mais adiante, nos próprios jornais, viu-se que essas escolas foram designadas por outros nomes.

comercial, seria preciso capacitar os trabalhadores para atuarem nos estabelecimentos que estavam sendo criados. Como existia um discurso de modernização nessa cidade, é possível que o SENAC tenha sido criado devido à idéia, muito propagada, de que a educação seria a saída privilegiada para se alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento.

Outra questão importante a se ressaltar é que a Delegacia do SENAC de Minas Gerais atuava primeiramente em parcerias com outras escolas comerciais. Daí a necessidade de se instalar em lugares que já houvesse escolas destinadas a esse ensino.

Muitos dos cursos da unidade uberlandense também foram oferecidos em parceria com as escolas profissionalizantes já existentes na cidade, sendo uma das parcerias com a Escola Comercial Major Eustáquio. Em uma passagem no jornal *Correio de Uberlândia*, encontrou-se a seguinte informação:

Como é de conhecimento público, em fins de outubro, acompanhado pelo diretor geral do departamento regional do SENAC, chegou a esta cidade, o professor Waldemar Cangussú, que veio especialmente para organizar e ministrar as aulas de um curso breve e intensivo denominado Adestramento para escritório.

O curso teve bastante êxito, foi realizado em duas turmas, uma na Escola Técnica do Comércio de Uberlândia e a outra na Escola Técnica de Comércio Brasil Central (*Correio de Uberlândia*, 10 de dez. de 1957, p. 05).

Além de reforçar que o trabalho do SENAC era viabilizado mediante parcerias com outras escolas comerciais atuantes na cidade, essa notícia veio contribuir mais, informando-nos de que professores de outras cidades eram trazidos para organizar e ministrar as aulas dos cursos.

O SENAC de Uberlândia, como outras unidades já mencionadas, objetivava qualificar e/ou formar mão-de-obra necessária ao comércio desse município. Em uma entrevista concedida por Santos<sup>10</sup> (2005), um dos ex-professores e fundadores dessa instituição em Uberlândia, soube-se que ela foi criada devido à lei “que dava assistência ao menor de 15, 16, 17 anos, que tinha que passar por um trabalho de treinamento do comércio para o comerciário, então as firmas tinham que conduzir o menor ao SENAC para treinamento,” como se pode observar na própria Lei, a qual menciona:

Art. 1<sup>o</sup> Os estabelecimentos comerciais de qualquer natureza, que possuírem mais de nove empregados, são obrigados a empregar e matricular nas escolas de aprendizagem do SENAC, um número de trabalhadores menores como

---

<sup>10</sup> Arcelino Pereira dos Santos trabalhou no SENAC de 1954 a 1969. Foi professor, secretário, além de ter auxiliado na fundação do SENAC em Uberlândia.

praticantes, que será determinado pelo seu Conselho Nacional, de acordo com as práticas ou funções que demandem formação profissional, até o limite máximo de dez por cento do total de empregados de todas as categorias em serviço no estabelecimento. (Decreto-Lei nº 8.622, de 10 de jan. de 1946).

Por esta Lei, pôde-se apreender que a primeira clientela dessa instituição foi o menor aprendiz, empregado no comércio. Esse aprendiz era dispensado por meio período para estudar, sem prejuízo salarial, com controle pela empresa, da frequência às aulas. Segundo Santos (2005), os comerciantes não “gostavam” de seguir a referida Lei. Não gostavam de mandar os funcionários para o SENAC por acreditarem que perdiam tempo, mas foram aceitando e acabavam conduzindo seus funcionários menores de idade para o SENAC.

A idéia que imperava entre os comerciantes era de que se o menor fosse estudar no SENAC à tarde, ficar lá de 13:00 as 16:00, ele perdia, mas não pensavam que o menor estaria ganhando, já que estaria se aperfeiçoando, para melhorar o seu próprio comércio. Isto, com o tempo, eles foram perdendo e o SENAC foi crescendo, foi tendo muito alunos, alunos que aproveitaram realmente a ida para o SENAC (SANTOS, 2005).

Por outro lado, pode-se aventar a hipótese de que também havia o temor, não explicitado, de se virem na obrigação de aumentar o salário, em se tratando de funcionários melhor qualificados. Cabe ressaltar, aqui, a Teoria do Capital Humano, a qual, de forma resumida, denota que o progresso de um país é alavancado pelo investimento em pessoas (SCHULTZ, 1973). No Brasil, esta teoria foi vista como de grande importância para o desenvolvimento e equalização social e influenciou tomadas de decisão quanto à formulação de políticas educacionais, principalmente após 1964. Ainda, segundo Santos,

O SENAC, no começo, deu um grande trabalho, porque não tinha ninguém pra trabalhar, então um colega Contador é que assumiu o comando, nem propriamente era o SENAC, era da assistência aos menores. Ele começou com o Sindicato dos Contabilistas, que dava apoio pra ele, aí ele começou desenvolvendo, os comerciantes começaram realmente a mandar os menores e com isso teve que admitir professores (SANTOS, 2005).

Essa informação a respeito do Sindicato dos Contabilistas ter trazido o SENAC para Uberlândia não foi confirmada, nem mesmo no próprio sindicato. Todavia, muitas vezes foram encontradas, no Jornal *Correio de Uberlândia*, notícias sobre uma provável cooperação entre essas duas instituições.

Durante os próximos anos têm-se notícias constantes, no Jornal *Correio de Uberlândia*, sobre o funcionamento de cursos técnicos, concomitantemente ao curso ginásial, já que o SENAC mantinha seu “Ginásio Comercial”. Em meados dos anos 70,

antes mesmo de ter sede própria, o curso ginásial foi extinto e a entidade passou a ministrar apenas cursos técnico-profissionalizantes, agora não só para a formação do trabalhador menor de idade, mas também para empresários, o que denota uma preocupação em oferecer uma formação mais complexa. Há, no jornal *Correio de Uberlândia*, uma informação também importante para a discussão, como se vê adiante:

Vários componentes do SENAC de Belo Horizonte estão em Uberlândia fazendo levantamento cadastral das empresas industriais uberlandenses, cuja finalidade é exatamente verificar a viabilidade de instalar aqui um Ginásio SENAC. Para que o estabelecimento de ensino tenha condições de funcionamento, será muito necessária a colaboração de empresários no fornecimento dos dados para a conclusão da pesquisa (*Correio de Uberlândia*, 22 de nov. de 1970, p. 01).

Diante dessa informação, surgiram algumas questões. Se já existia o Ginásio SENAC, por que os componentes do SENAC de Belo Horizonte estariam verificando a viabilidade de instalá-lo? Ou a idéia que quiseram passar aos leitores referia-se à instalação de um Ginásio SENAC na sede própria que estavam construindo?

Mesmo sem uma resposta efetiva para essas questões, nota-se que com a construção do novo prédio, não houve nele a criação do Ginásio Comercial, o que, segundo Cunha (2006)<sup>11</sup>, foi algo que mesmo os professores não compreenderam. A hipótese que ela defende é que o Ginásio Comercial não estava atendendo mais às aspirações da sociedade e que o “forte” do SENAC seriam os cursos técnicos profissionalizantes. Sobre essa situação, Santos afirmou:

Eu acho que o Ginásio Comercial do SENAC acabou porque o que interessava eram as aulas técnicas, as práticas, aulas de interesse imediato pro comércio. O Ginásio não era isto, pois preparava o aluno para o futuro, não dava tanta prática. E o comércio de Uberlândia estava em expansão, então precisava de mão-de-obra preparada para trabalhar (SANTOS, 2005).

Na pesquisa sobre essa instituição de ensino, as fontes utilizadas, apesar de serem poucas no início, ofereceram uma riqueza considerável. Além dos indícios já destacados, por meio da leitura das fotos surgiu a idéia de se analisar, também, a arquitetura escolar, já que este é um traço marcante na instituição pesquisada.

Antes de analisar a arquitetura do SENAC de Uberlândia, será feita uma breve contextualização da “invenção” da escola e do uso da arquitetura escolar nas pesquisas em história da educação. É importante ressaltar que ao analisar a História da Arquitetura Escolar das instituições escolares, será importante “orientar-se no sentido de que as

---

<sup>11</sup> Maria Querubina Damis Cunha foi professora de Matemática nessa instituição no período de 1963 a 1970.

construções estão inseridas no ambiente urbano, repleto de símbolos, permitindo identificar, em parte, as questões postas pela realidade social de uma época” (CORREIA, in BENCOSTA, 2005, p. 220-221).

Os lugares em que se davam os processos de ensino e aprendizagem eram, inicialmente, as casas, as igrejas, etc. Não havia um lugar específico para se ministrarem aulas. Na República isso deixa de ocorrer, pois começaram a existir espaços específicos para as aulas. E com o intuito de se desvencilhar das características do período anterior, houve uma preocupação com a arquitetura desses espaços, tornando os prédios mais ativos. Segundo Bencosta,

a construção de edifícios específicos para os grupos escolares foi uma preocupação das administrações dos estados que tinha no urbano o espaço privilegiado para a sua edificação, em especial, nas capitais e cidades prósperas economicamente. Em regra geral, a localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornasse visível, enquanto signo de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime (BENCOSTA, 2005, p. 97).

O convívio com a arquitetura monumental, com as diversas características comuns nesse período visava incutir nos alunos o apreço à educação racional e científica, valorizando uma simbologia estética, cultural e ideológica constituída pelas luzes da República (CORREIA, in BENCOSTA, 2005).

A arquitetura escolar é permeada de interpretações. Segundo Correia (in Benconsta, 2005), a arquitetura escolar chegou a desempenhar um papel de simbolização, pois, ao passar pelas instituições educativas, as pessoas sabiam a quem se destinavam e imediatamente ligavam-nas às idéias políticas dominantes de determinado momento.

A escola, tanto pedagógica quanto arquitetonicamente, sofre influências e mudanças baseadas nos discursos e projetos políticos dos governos dos períodos históricos. Na sua origem, os grupos escolares eram arquitetonicamente imponentes, objetos de grande atenção das políticas republicanas, ainda que atendessem uma parcela muito restrita da população. Os processos de mudanças urbanas e econômicas, somados ao crescimento demográfico, impuseram a necessidade quantitativa de escolas, de características mais funcionais, baratas e com arquitetura simples (CORREIA, in BENCOSTA, 2005, p. 254).

Segundo Correia (2005), a partir dos anos 1940-1950 os edifícios escolares públicos foram se modificando: as edificações ficaram mais simples, todavia, ainda havia a preocupação com o tamanho das salas, bem como com os aspectos técnicos da construção, tais como: “orientação, iluminação, ventilação, pisos, corredores, escadas, posições do quadro-negro e instalações sanitárias, e essas importantes técnicas

construtivas deveriam fazer parte de todos os projetos escolares” (CORREIA, in BENCOSTA, 2005, p. 254).

Feito esse esboço, volta-se a atenção diretamente ao objeto dessa pesquisa, uma vez que por meio da arquitetura do SENAC, também se pôde conhecer e interpretar sua história. Bencosta (2005), em seus estudos sobre a arquitetura escolar, utilizou a fotografia como suporte material da memória e testemunho de informação histórica. Dessa forma, o autor buscou apreender o potencial explicativo dessa fonte. Esse trabalho cuidadoso revelou informações fundamentais para a compreensão da linguagem arquitetônica. Da mesma forma, essa fonte foi aqui utilizada, já que existiam fotografias importantes que mostravam o edifício do SENAC.

Durante o período de 1954 a 1973, o SENAC alugava salas em Uberlândia, para ministrar suas aulas, já que nessa época ainda não possuía prédio próprio, obtendo-o, por doação da prefeitura, em 1971. Assim, mudou muitas vezes de endereço, mas permaneceu no mesmo bairro: o Centro de Uberlândia. Mesmo hoje, ele se encontra em um bairro bem próximo ao Centro da Cidade: o Bairro Martins. Primeiramente, teve sede à Praça Tubal Vilela; depois à Av. Floriano Peixoto, 570; à Praça Rui Barbosa, 18 e, finalmente, à R. Belo Horizonte, 525, onde permanece até os dias atuais.



Foto 6. Fachada do SENAC. Fonte: Arquivo do SENAC, 1971

Esta foi a única fotografia encontrada da fachada do SENAC neste endereço – Praça Rui Barbosa, nº18. Da imagem pôde-se apreender outras características pertinentes ao assunto. Percebeu-se que apesar de ser uma construção antiga, possuía traços que a distinguia de outras construções próximas a este espaço: não é uma simples casa, onde se ministra aulas, mas um local mais elegante, composto por mais de um andar. Como já foi citado, ainda ocupava um lugar privilegiado e de fácil acesso, o centro da cidade de Uberlândia. No ano de 1971, o SENAC começou a construir um prédio para abrigar a sua unidade de Uberlândia.

O investimento será da ordem de 600 mil cruzeiros. A condição que o órgão impôs é o oferecimento do terreno pela cidade, condição que já foi satisfeita pelo prefeito municipal. Para tanto, já autorizou, o prefeito, ao deputado estadual Dr. Pedro Gustin que seja o seu porta-voz, junto à direção do SENAC para informar que a Prefeitura Municipal vai fazer a doação do terreno. As instalações do centro de aprendizagem que o SENAC irá construir serão nos mais modernos moldes. (*Correio de Uberlândia*, 25 de 04 de 1971).

Ainda sobre o novo prédio, há mais notícias:

Até o fim do ano, poderão estar prontas as novas instalações do SENAC de Uberlândia.

As obras do novo prédio do SENAC, localizado na Av. belo Horizonte, ocupam uma área de 1680 metros quadrados.

Suas salas serão instaladas em 3 pavimentos, destinados ao ensino comercial, desde o empresário até o empregado, abrigando um mínimo de dois mil e quinhentos alunos em três turnos. O novo SENAC entrará em funcionamento no começo de janeiro do ano que vem. Nele serão atendidos interessados de todo o Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. O Serviço de Aprendizagem precisa ainda com urgência de mais um terreno onde será construída área verde com quadras esportivas. No SENAC, além dos cursos de preparação de profissionais, vão funcionar ainda, seminários para a formação de esteticistas e profissionais de salões de beleza, entrando também nos setores de Hotelaria e cozinha (*Correio de Uberlândia*, 11 de 08 de 1973, p. 01).

Em outra reportagem: “o SENAC pretende dar a Uberlândia uma sede própria à altura da importância da cidade, onde a autarquia vem encontrando um grande progresso em todas as suas atividades” (*Correio de Uberlândia*, 04 de set. de 1973 p. 01); Sede própria do SENAC, num monumental edifício (...) deverá ser inaugurado no próximo mês. (*Correio de Uberlândia*, 09 de fev. de 1974 p. 02).

Logo abaixo, a maquete do SENAC de Uberlândia, feita assim que a Prefeitura Municipal doou o terreno para a construção dessa instituição escolar. Logo a seguir, a fotografia do prédio já construído.



Foto 7. Maquete do SENAC de Uberlândia. Fonte: Arquivo do SENAC de Uberlândia.



Foto 8. Vista do SENAC em sede própria. Fonte: Arquivo do SENAC de Uberlândia.

Nota-se que sempre existiu esse pensamento de construir algo grandioso. Até hoje, pode-se perceber que o prédio que abriga o SENAC é bastante luxuoso e os funcionários se portam como se estivessem em uma empresa, devidamente uniformizados, o que passa a idéia ao aluno de que ele já está em seu local de trabalho e que o SENAC está “conectado” com a realidade, que ali ensina-se justamente o que o mercado de trabalho exige e fazer um curso no SENAC é garantia de sucesso na jornada profissional.

É necessário lembrar que a arquitetura do SENAC de Uberlândia foge àquelas pomposidades do início do século XX, quando havia prédios cheios de ornamentos, detalhes feitos com materiais diferentes. O prédio do SENAC tem traços mais retos, formas geométricas simples, adotando uma arquitetura mais moderna. A fachada seguiu as mesmas linhas, com formas simples, principalmente linhas retas, que marcam, sobretudo, a horizontalidade.

Sobre a clientela atendida por essa instituição, pôde-se verificar que, mais no início de atuação, não ultrapassava os comerciários e seus filhos. As outras pessoas não tinham acesso, pois a estrutura física não abarcava muitas pessoas, já que as classes eram limitadas e as salas, pequenas. Nas palavras de Santos (2005), “Eram cursos para os trabalhadores, portanto, pessoas simples”. Cunha (2006) acrescentou que “os filhos de comerciários tinham prioridade para preencher as vagas, mas estudavam lá também os menores trabalhadores”. Nesse sentido, Souza<sup>12</sup> (2006) afirmou que:

O aluno do SENAC era praticamente pessoa da classe pobre e que não tinha meios de fazer curso superior e vinha para o SENAC. Alunos da periferia. A cidade era muito pequena e praticamente todos os alunos daquela época, de classe mais baixa, faziam curso no SENAC, porque era a melhor maneira de se profissionalizar. Exemplo, pessoas domésticas que queriam ingressar no comércio, pessoas que vinham de outras cidades, sem qualificação nenhuma, mas vinham ingressar no mercado de trabalho, faziam aqueles cursos, que eram básicos, dava um embasamento muito bom para trabalhar no comércio.

Reis<sup>13</sup> (2006), quando questionada sobre “quem era o aluno do SENAC”, afirmou:

Definitivamente eram aqueles que não conseguiam estar naquele momento no Museu, que era uma escola muito famosa, que não conseguia estar em alguma escola particular, como o Liceu de Uberlândia, o colégio Tereza Valsé já estava funcionando a todo vapor. Então, era a maioria alunos pobres e tinha essa conotação de ser do comércio, mas realmente eu não sei por que eu fui parar lá.

---

<sup>12</sup> Francisco Lucas Souza foi professor no SENAC de 1972 a 1992. Ministrava aulas nos cursos técnico-profissionalizantes.

<sup>13</sup> Maucia Vieira dos Reis estudou no Ginásio Comercial do SENAC, nos anos de 1964 e 1965.

Sobre essa questão Lima (2006)<sup>14</sup> expôs: “A maioria [dos alunos] era do comércio, por isso que eu fui pra lá. Tinha uns alunos que trabalhavam meio período e estudavam meio período, tinha um programa de meia jornada de trabalho. Aí descontava no INPS, as mesmas coisas, igual hoje”.

Em algumas passagens dos jornais, constam convênios firmados com outras entidades, como os casos seguintes, que visavam à profissionalização dos seus alunos, principalmente os do noturno e desempregados.

O Centro de Formação Profissional SENAC em Uberlândia está ministrando em convênio com o Ministério do Trabalho e Previdência Social (Departamento Nacional de mão de obra) os cursos de Auxiliar de Vendas (vendedor) inteiramente gratuitos, dando ainda aos participantes uma remuneração a título de bolsa-de-estudo. Somente para o curso de Auxiliar de escritório é que se exige o curso Ginásial completo. As aulas têm início a 1º de fevereiro em dois horários: de 7 a 11 hs. e de 17 a 20 hs.

Os interessados devem ser desempregados, maiores de 18 anos, portadores de carteira profissional, e, para os do sexo masculino, certificado militar. As inscrições já estão abertas à praça Rui Barbosa, 18, de manhã e à noite. Os elementos já inscritos devem comparecer a partir de 15 de janeiro (*Correio de Uberlândia*, 12 de 01 de 1971, p. 06).

Em outra reportagem, tem-se que:

No SENAC serão realizados vários cursos em convênio com o Ministério do Trabalho e Previdência Social, através do Departamento Nacional de Mão de obra de qualificação profissional de curta duração.

Os candidatos desempregados poderão procurar a secretaria do SENAC à praça Rui Barbosa, 18, nos três períodos, para obter maiores detalhes. O curso, além de inteiramente gratuito, ainda oferecerá bolsa auxílio a todos os alunos (*Correio de Uberlândia*, 14 de 04 de 1973, p. 01).

Mais do que formação e qualificação da mão-de-obra para o comércio, o SENAC de Uberlândia preocupou-se em oferecer aos alunos momentos de reflexões espirituais, como pode-se verificar nos trechos a seguir:

Na noite do último sábado, teve lugar na sede da escola do SENAC, à praça da República, a cerimônia de entronização dos sagrados corações de Jesus e Maria, levada a efeito por Monsenhor Eduardo A. dos Santos.

(...) na ocasião, a professora Lourdes Carvalho, que vem de assumir a direção da delegacia do SENAC de Uberlândia, pronunciou breve e expressiva saudação sobre a solenidade e sobre a ação que pretende desenvolver à frente da escola (*Correio de Uberlândia*, 18 de 03 de 1958, p. 01).

“Páscoa dos alunos SENAC: Missa realizada na Igreja Nossa Senhora Aparecida: SENAC, renomado estabelecimento de ensino comercial proporciona aos seus alunos momentos de sublime importância espiritual, além do didático propriamente

---

<sup>14</sup> Maria Augusta Lima estudou no Ginásio Comercial do SENAC, nos anos de 1963 a 1966.

dito” (*Correio de Uberlândia*, 05 de 06 de 1962, p. 08).

Outras informações denotam exaltação ao serviço oferecido por essa escola, como se vê a seguir, que por meio dos cursos ministrados, os comerciários, bem como seus filhos recebem grandes vantagens, como se a vinda desta escola para Uberlândia fosse uma resposta aos anseios da população, como ressalva a notícia: “Inúmeras vantagens oferecidas pelo SENAC – benefícios que os comerciários e seus filhos têm gratuitamente pelo SENAC, que mantém cursos de formação e treinamento para o comércio local” (*Correio de Uberlândia*, 11 de jun. de 1960).

O Jornal ressalta, ainda, as características das instalações da escola, as quais eram adequadas e a higiene satisfatória, como deveria ser uma escola de qualidade requerida pela cidade.

A escola, em certo sentido, foi pensada para ser um espaço laboratorial, disciplinarizador difusor de práticas higiênicas e também moralizantes, afirma Marques (1994)<sup>15</sup>, em seu trabalho sobre o discurso médico-pedagógico acerca da eugenia, na década de 1920, na cidade de São Paulo. Essa visão de escola modeladora, continua Marques, ‘não só aperfeiçoava o espírito, como também conformava o corpo, fazia ver como era indispensável a presença de novos saberes a compor o universo da escola’ (1994, p. 101). Portanto, esses profissionais da educação orientaram os poderes públicos a pensar segundo uma ótica de disciplinarização da educação que contribuiria na organização do próprio espaço escolar (BENCOSTA, 2005, p. 106).

Mesmo não havendo notícias constantes sobre o SENAC de Uberlândia, normalmente há uma exaltação de seus serviços, como se vê: “É de se destacar que o SENAC desta cidade vem obtendo grandes resultados, instituindo u’ a mentalidade nova na mocidade trabalhadora da Cidade Jardim” (*Correio de Uberlândia*, 20 de jan. de 1962, p. 01).

Essas informações a respeito do SENAC facilitaram a sua caracterização, mas é preciso analisar melhor essas características. Até o momento, nota-se que os cursos oferecidos vieram contribuir para a formação e divisão do trabalho, conforme a ordem capitalista vigente. Há claramente, aqui, a idéia da divisão entre os que pensam e os que executam, ficando para o SENAC, a responsabilidade de formar estes últimos.

Segundo Dangevile “ao dividir o trabalho, divide-se igualmente o homem, sendo todas as outras potencialidades intelectuais e físicas sacrificadas ao aperfeiçoamento de atividade única” (in MARX e ENGELS, 1978, p. 10).

Os cursos eram altamente práticos e breves, como já foi ressaltado, o que

---

<sup>15</sup> MARQUES, V.R.B. A medicalização da raça: médicos, educadores e discurso eugênico. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

denota também uma necessidade em se ter, em curto prazo, “mão-de-obra” especializada para exercer as funções necessárias para o comércio local em expansão.

Da análise das características dos cursos oferecidos pode-se inferir que eram mais voltados para a prática, ficando a teoria em segundo plano. A esse respeito, recordam-se algumas idéias de Adam Smith (*apud* SAVIANI, 1989) o qual concebia que os trabalhadores deveriam receber uma instrução; todavia, ela deveria ser em “doses homeopáticas”, o que significa que os trabalhadores deveriam dominar um conhecimento mínimo, que permitisse a eficiência no processo e não ultrapassassem esse limite.

Essa idéia esteve (e ainda está) presente em diferentes períodos; contrapõe-se à politecnia, pois esta defende que o processo de trabalho deve se desenvolver numa unidade indissolúvel os aspectos manuais e intelectuais e advém da concepção de que não existe trabalho manual puro, e nem trabalho intelectual puro.

A politecnia baseia-se em determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, pois, de posse desses, supõe-se que o trabalhador teria condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência.

Essa concepção é contrária ao trabalho apenas mecânico, no qual o trabalhador é adestrado para executar com esmero determinada tarefa, e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Defende, portanto, um desenvolvimento multilateral, “um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que domina aqueles princípios, aqueles fundamentos que estão na base da organização da produção moderna” (SAVIANI, 1989, p. 17).

Nesse sentido, a formação do trabalhador seria tanto teórica quanto prática. Ele aprenderia praticando e ao praticar adquiriria, de forma cada vez mais aprofundada, o conhecimento teórico dos princípios que estão na base da organização do trabalho e que permitem compreender o seu funcionamento.

Uma formação assim garantiria ao aluno o exercício de qualquer função específica, pois ele teria os fundamentos e os pressupostos para poder exercê-la com uma compreensão plena do lugar que ela ocupa na totalidade do social. Esse é o princípio básico da articulação teoria e prática, que não é uma formação prática em que a teoria é compreendida como algo que informa a prática.

Contudo, o estabelecimento estudado não oferecia uma formação politécnica, e

isso cria uma dependência do aluno aos cursos, ou seja, com as rápidas mudanças impostas pelo mercado de trabalho, os funcionários precisam passar por constantes aperfeiçoamentos, ficando assim dependentes de agências que oferecem cursos técnicos, como o SENAC.

Esse assunto não será aprofundado devido ao fato de a politecnia ser contrária ao capitalismo. Assim, as instituições de ensino, no sistema capitalista, provavelmente não oferecerão uma formação desse tipo, apesar de ser um desejo de diversas pessoas, que visam a uma formação mais completa e eficaz para o caminho profissional que pretendem seguir.

Para melhor compreender as características dos cursos do SENAC de Uberlândia, foi preciso fazer as entrevistas, bem como pesquisar o Jornal *Correio de Uberlândia*, da época em estudo, e confrontar diferentes categorias, dentre as quais foram escolhidas: ex-alunos e ex-professores da instituição, para que eles clareiem a visão sobre as práticas e as significações dos cursos e possibilitem uma análise aprofundada.

## CAPÍTULO 2

### *A EDUCAÇÃO SOB O ASPECTO POLÍTICO E SUAS REPERCUSSÕES NO SENAC*

*O passado é, por definição, um dado que coisa alguma pode modificar. Mas o conhecimento do passado é coisa em progresso, que ininterruptamente se transforma e se aperfeiçoa.  
(BLOCH, 1974)*

Analisar o contexto histórico em que o objeto se insere é muito importante e, complementando este estudo, a fim de obter um melhor entendimento do que ocorria no SENAC, no período pesquisado, será feita uma análise das leis educacionais que vigoravam neste.

A legislação define a própria estrutura da escola e decorre do embate de forças desse tempo. Pode ser compreendida como uma interpretação da realidade, pois é reflexo do pensamento predominante em determinada época. A legislação traz consigo normas e valores que direcionam as práticas da escola, o modelo que ela vai seguir. Por meio dos debates políticos são criadas as leis, que geram práticas, interpretações e significados.

#### **2.1. As leis que embasaram o ensino: 1942-1974**

No estudo sobre o SENAC considerou-se importante discutir a partir do período denominado Estado Novo (1937-1945), pois foi um tempo marcado por tentativas de se sair de problemas gerados pela crise de 1929, buscando acelerar o processo de industrialização.

Com o crescimento da indústria, aumentaria o número de trabalhadores e estes

exigiriam seus direitos. Para conter esses trabalhadores, o Estado atuaria de forma autoritária e, ao mesmo tempo, conseguiria sua confiança por meio de leis sociais e de muita propaganda ideológica.

Getúlio Vargas, enquanto Presidente da República da época, criou leis trabalhistas, férias remuneradas e instituiu o salário mínimo, o que agradou a diversos ramos da população. Seu Estado era populista, centralizador, visava o desenvolvimento econômico por meio do modelo de substituição das importações. Acionou práticas autoritárias, propaganda política e nacionalismo populista, o que favoreceu os interesses dos empresários privados e das recém-criadas estatais, em detrimento dos trabalhadores (BORGES, 2005).

No decorrer de todo o período do Estado Novo, embora segundo a Constituição constituísse o primeiro dever do Estado, o ensino técnico-profissional continuou a ocupar uma posição subalterna em relação ao ensino secundário: era este que representava a estrada real que conduzia os filhos das classes dominantes à Universidade. Quem fizesse o curso profissional e pretendesse continuar seus estudos em nível superior, só poderia fazê-lo se completasse o curso secundário integral. Ou seja, nenhuma utilidade tinha o curso profissional em termos de continuidade dos estudos. Era um curso de segunda categoria, ‘destinado às classes menos favorecidas’. De qualquer forma, foi só a partir da década de 40 que os diversos ramos do ensino profissional passaram a ter uma legislação nacional – as chamadas leis orgânicas (PILETTI, 1991, p. 91).

No campo da Educação, as principais reformas foram feitas por Gustavo Capanema, que modificou o ensino secundário com os cursos clássico e científico. Foi a partir das Reformas Capanema que os diversos ramos do ensino profissional passaram a ter uma legislação nacional. Para o grupo mais pobre da sociedade não era reservado um estudo aprofundado. A escola deveria estimulá-lo a se profissionalizar. Com esse intuito, foi criado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), em 1942, e o SENAC, em 1946, após o Estado Novo. O propósito dessas instituições era formar mão-de-obra disciplinada e eficiente.

Segundo Pilette (1991), quanto às finalidades do ensino profissional, os decretos coincidiam em relação a três delas, que são as seguintes:

1. Formar profissionais aptos ao exercício de atividades específicas do setor;
2. Dar aos trabalhadores jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade;
3. Aperfeiçoar os conhecimentos e habilidades técnicas de trabalhadores diplomados ou habilitados.

Essas finalidades estabelecem a equivalência como preceito legal, apesar de a segmentação continuar presente na orientação curricular propedêutica para o ensino secundário e terminal para o ensino técnico.

As Reformas Capanema foram reflexo do período em que elas surgiram. Tinham uma proposta autoritária, em que a partir do ensino superior pregava-se uma ideologia nacional, fazendo com que a população aceitasse os ideais e exercesse a sua função social, tendo como interesse a coletividade. Para tanto, era dever da elite conduzir e formar o espírito nacional, mas também rejeitar aqueles que não aceitassem e não desempenhassem a sua função social.

As Reformas pregavam também a unidade de ação em torno de ideais comuns e patrióticos para a reconstrução nacional, bem como a unidade de formação de professores e unidade de espírito. As idéias introduzidas por essas reformas não representavam uma novidade para o pensamento progressista, contudo elas trouxeram uma radicalização de algumas tendências desse pensamento. Isso ocorreu devido às injunções políticas internas e externas que o país sofria, o que acarretou a existência de um governo economicamente progressista e politicamente autoritário.

Algumas mudanças foram realizadas na Educação, visando permitir um alcance maior de brasileiros, porém a estrutura do ensino secundário continuou a mesma. Este era dividido em dois ciclos: o fundamental e o complementar. O ciclo fundamental recebeu a denominação de Ginásial e oferecia uma base comum a todos.

No que tange ao ciclo complementar, denominado de médio, havia três tipos de ensino: científico (3 anos), clássico (3 anos) e técnico (em média de 4 anos). Dessa forma, o ensino secundário tinha a função de preparar para o ensino superior (educação voltada para a elite) e preparar para o trabalho (à população das camadas médias e baixas).

As Reformas Capanema trouxeram algumas medidas novas para a Educação, tais como o ensino das disciplinas de História e Geografia, que garantiriam um estudo mais aprofundado e eficiente da realidade do país; o estudo do espanhol, para favorecer a relação do país com as nações vizinhas, bem como o estudo de outras línguas modernas, além do inglês e do francês, em caráter facultativo.

Desejava-se suprir a mão de obra de forma suficiente e adequada às diferentes áreas da produção, mobilizando a construção da economia e da cultura nacionais. Os cursos técnicos profissionais foram organizados em dois ciclos: o Fundamental, de quatro anos e o propriamente Técnico, diversificado, de três a quatro anos, sendo que

três eram os ramos desse ensino: o Industrial, o Comercial e o Agrícola.

Xavier (1990) defende que a Reforma Capanema não atendeu de forma adequada às aspirações sociais relacionadas a esses ramos do ensino e algumas críticas surgiram, tais como a não-garantia legal e a infra-estrutura necessária à sua implantação, tornando esses cursos inadequados às exigências do mercado de trabalho e, devido à sua longa duração, acabou afastando a maioria da população, que teve que ingressar precocemente no mercado de trabalho. Esse tipo de ensino não convinha aos anseios de ascensão social das camadas médias que desejavam freqüentar as universidades, já que legalmente ele não permitia o acesso ao Ensino Superior.

A tentativa de solução para esse problema foi garantida pela própria legislação e as Reformas Capanema criaram o SENAC, para que pudesse servir às exigências do mercado de trabalho. Como o governo não possuía a infra-estrutura necessária à implantação do ensino profissional em larga escala, recorreu-se à implantação de um sistema paralelo (Sistema S) de convênios com as indústrias. A intenção era de que as próprias empresas fossem responsáveis pelos cursos de treinamento rápidos e reciclagem, bem como o aperfeiçoamento e especialização de seus empregados.

Embora tenham representado um esforço de sistematização da política educacional brasileira, os textos das Leis Orgânicas da Educação Nacional mantêm o caráter dualista da educação ao afirmar como objetivo do Ensino Secundário e Normal: “formar as elites condutoras do país”, cabendo ao Ensino Profissional oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”.

Nesse contexto, a linha de ação de instituições como Senac e Senai baseou-se, durante muito tempo, no treinamento das técnicas para preenchimento de postos de trabalho bem definidos, com ênfase na preparação para o fazer, sem preocupação especial com o questionar, propor, criar, avaliar (<http://www.senac.br/conheca/referenciais/ref2.htm>, consultado no dia 25 de setembro de 2006).

Nesse sentido, fica claro que o ensino secundário era destinado a formar os grupos dirigentes, enquanto os ramos profissionalizantes do Ensino Médio se destinavam a fornecer a força de trabalho para os setores da produção e da burocracia.

Segundo Borges,

Até as Reformas Capanema (Leis Orgânicas do Ensino), de 1942 a 1946, os cursos profissionalizantes do ensino médio, que atendiam as classes menos favorecidas, não tinham qualquer articulação com o curso secundário, que era propedêutico ao curso superior e se destinava aos setores privilegiados da sociedade, legitimando a divisão do trabalho manual e trabalho intelectual (BORGES, 2005, p. 40).

Seguindo esse raciocínio, a mesma autora ressalta que:

As Leis Orgânicas, por razões econômicas e ideológicas, objetivam a formação da força de trabalho para fomentar o projeto desenvolvimentista e procuraram ‘montar um quadro geral e simétrico que abrangesse todos os tipos de ensino’. Ao lado do ensino secundário (para formar os grupos dirigentes), os ramos profissionalizantes do ensino médio (industrial, comercial e agrícola) para fornecer a força de trabalho para os setores da produção e a burocracia (BORGES, 2005, p. 40).

A organização do ensino segmentou as pessoas que iriam fazer cursos para “pensarem” (grupos dirigentes) e as outras para executarem as ações. A ideologia utilizada no governo de Getúlio Vargas legitimava essa divisão: cada um em seu espaço, executando a sua função.

A política do Estado Novo não se limitou à simples legislação e à sua implantação. Essa política objetivava transformar o sistema educacional em um instrumento eficiente de manipulação dos grupos menos favorecidos. Antes totalmente excluídas do acesso ao sistema educacional agora se lhes “abre uma chance”. São criadas escolas técnicas profissionalizantes, cuja verdadeira razão se encontra nas mudanças ocorridas na infra-estrutura econômica, com a diversificação da produção.

A partir das Reformas Capanema iniciou-se um debate sobre a Educação que se prolongou por treze anos consecutivos na tentativa de desenvolver um anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). O pano de fundo dessa nova tentativa de reformar o ensino brasileiro foi revestido de divergências em torno da descentralização ou não do ensino; porém, as discussões tornaram-se mais veementes após a apresentação, pelo deputado Carlos Lacerda, de um substitutivo, cujo teor versava sobre a liberdade de ensino, passando este a estimular a iniciativa privada<sup>16</sup>.

A seguir, voltando a atenção para o SENAC, tem-se um quadro que objetiva fornecer uma idéia da atuação dessa entidade, no período ora estudado, em cada estado brasileiro, por meio da concessão de bolsas de estudo.

---

<sup>16</sup> <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1448>, consultado no dia 15 de maio de 2006.

Quadro 1: Bolsas de estudo concedidas pelo SENAC de 1947 a 1955

Anos Órgãos regionais	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955	Total
	Alagoas	-	8	46	-	11	54	28	79	35
Amazonas	-	137	245	216	273	189	206	333	190	1789
Bahia	-	89	165	86	152	163	149	185	187	1176
Ceará	-	-	168	86	94	64	115	124	25	676
Distrito Federal	-	-	-	100	-	126	-	-	-	226
Espírito Santo	-	-	83	55	160	151	-	128	324	901
Goiás	100	85	155	143	171	223	229	228	71	1405
Maranhão	200	200	200	140	164	181	184	354	-	1623
Mato Grosso	50	50	56	65	48	25	-	-	84	378
Minas Gerais	-	-	20	215	758	1105	1186	1487	1070	5841
Pará	300	166	265	200	134	180	208	350	178	1981
Paraíba	-	10	-	26	73	51	120	362	118	760
Paraná	200	-	100	34	25	86	124	158	161	888
Pernambuco	-	46	72	82	65	66	93	142	99	665
Piauí	121	122	126	97	87	104	174	137	126	1094
Rio de Janeiro	133	-	165	85	205	289	356	339	356	1928
Rio Grande do Norte	-	10	-	-	21	100	161	238	257	787
Rio Grande do Sul	194	218	285	191	195	76	116	115	84	1474
Santa Catarina	300	302	218	147	188	138	206	258	272	2029
São Paulo	182	-	-	-	28	56	387	341	248	1242
Sergipe	-	-	-	9	20	46	30	19	24	148
	1780	1443	2369	1977	2872	3473	4072	5377	3909	27272

Fonte: Correio do SENAC, 1951-1959.

Foi possível observar que o estado de Minas Gerais foi o que mais ofereceu bolsas, principalmente a partir dos anos 1950 e 1951, quando houve um grande salto, comparado aos anos anteriores. Esse período foi de grande desenvolvimento econômico, de preocupações com a industrialização e comercialização. Minas Gerais incorporou a ideologia de que é pela comercialização e industrialização que se conseguiria o desenvolvimento, como se verá a seguir:

A diferença entre a distribuição de bolsas do SENAC em Minas Gerais e nos outros estados é claramente visível. O estado que ficou em segundo lugar nessa distribuição foi Santa Catarina, com 2.029, o que comparado ao estado mineiro ainda foi bem pequena. Outro fato chamativo é que, em muitos estados, o SENAC começou a distribuir um certo número de bolsas e, com o passar do tempo foi diminuindo esses números, enquanto em Minas os números diminuíram apenas em 1955, passando de 1.487 a 1.070.

Na política, em 1951, Getúlio Vargas retornou ao poder. Seu governo promoveu várias medidas destinadas a incentivar o desenvolvimento econômico, enfatizando a industrialização de diversas formas. Nesse mesmo ano, Juscelino Kubistchek (JK) foi empossado como Governador de Minas Gerais. Um de seus objetivos era tirar esse estado do estágio agropastoril em que se encontrava (Revista Manchete Especial, 2001). Segundo Leroy (1987) esse governo obteve êxito, pois conseguiu um convívio harmonioso entre o “clientelismo” e a ideologia modernizante, sendo que essa característica modernizante coadunava-se, perfeitamente, com o modelo político que vivia o país.

No ano posterior ao falecimento de Vargas, em 1955, JK ganhou as eleições presidenciais, fazendo frente a uma campanha baseada na “necessidade de avançar no rumo do desenvolvimento econômico, com apoio do capital público e privado” (FAUSTO, 2002, p. 232). Seu programa de Metas visava desenvolver “50 anos em 5”, para tirar o país da lista dos subdesenvolvidos e, abrangia objetivos distribuídos nas áreas de: energia, transporte, alimentação, indústrias de base, educação e a construção de Brasília. Para isso, houve grandes investimentos, abriram-se as portas para o capital estrangeiro, concedendo incentivos para as multinacionais se instalarem no Brasil.

Considerou-se importante fazer uma ressalva sobre a construção de Brasília: Segundo Oliveira (1992), Uberlândia era favorável a essa construção e se colocava como a porta do “Brasil novo, do Brasil que caminha para Brasília”. Para atingir esse objetivo, uma questão se apresentava como fundamental: a ligação da cidade com

Brasília, sobretudo por meio das rodovias. Assim sendo, em 1957, os deputados Rondon Pacheco (de Uberlândia) e Wagner Estêvão (de Goiás) apresentaram emenda no Congresso para que fosse destinada verba para a União para a construção dessa rodovia.

Além disso, a Associação Comercial também reivindicou que o traçado Ribeirão Preto – Uberaba – Uberlândia – Araguari – Catalão – Cristalina fosse incluído como um dos caminhos para Brasília. A interiorização da capital da República foi um projeto que teve o apoio de Uberlândia e constituiu-se em fator fundamental para o crescimento da cidade e da região (OLIVEIRA, 1992). Existia uma crença de que a construção de Brasília traria muito desenvolvimento para Uberlândia, e isso pode ser notado a partir de trechos de reportagens da época, tais como esta:

De fato, Uberlândia, pelo seu progresso, pelo seu dinamismo, pela sua limpeza e principalmente, pela sua posição geográfica, irá experimentar um grande surto de constante desenvolvimento nestes próximos dez anos, dado a sua condição de cidade chave na rota de Brasília (*Uberlândia Ilustrada*, jun. de 1958, p. 20).

Na verdade, como já explicitado, Uberlândia teve um grande surto de desenvolvimento nesse período, o que refletia o crescimento do País.

De maneira geral, no “início dos anos 50, nosso empresariado abrigava um conjunto reduzido de capitalistas de maior porte. Eram, sobretudo, banqueiros ou homens ligados diretamente ao comércio de exportação e importação” (MELO; NOVAIS, 1998, p. 589). A industrialização e a urbanização aumentaram bastante as oportunidades de investimento à disposição do empresariado nacional.

O desenvolvimento econômico rápido da década de 50 criou uma ampla gama de oportunidades de investimento, especialmente no governo Juscelino Kubitschek (1956-60). O Plano de Metas de Juscelino, que tinha como lema 50 anos em 5, objetivava implantar no Brasil os setores industriais mais avançados, como a indústria elétrica pesada, a química pesada, a nova indústria farmacêutica, a de máquinas e equipamentos (...) (MELO; NOVAIS, 1998, p. 589-590).

Em Uberlândia, os anos 1950 foram de bastante discussão a respeito da industrialização, que era vista como necessidade básica para assegurar a economia do município e a sua diversificação. Conforme Rodrigues (1989), foram realizados diversos empreendimentos, no sentido de eliminar os principais obstáculos à concretização da grande indústria: “carência de energia elétrica (por meio da importação de equipamentos técnicos); melhoria das estradas que permitissem um escoamento mais rápido da produção (...); o alto custo de vida, gerando uma pobreza que dificultava o consumo (...)” (RODRIGUES, 1989, p. 73). Além dos esforços da sociedade local,

houve também o esforço de empresários de outros centros industriais do país.

O período em que JK governou o País foi um momento em que se deu o processo mais acelerado de substituição de importações, por meio da entrada e proteção dos capitais estrangeiros e do necessário acordo entre parte do empresariado nacional e o empresariado internacional, o que provocou um deslocamento da economia do país: dos ramos tradicionais dos bens de consumo (vestuário e alimentação) para os ramos mais modernos dos bens de consumo duráveis (automóveis e eletrodomésticos). Isso fez com que fossem reorientados tanto a produção como o mercado interno do País (BEZERRA; BRANDÃO, 1982, p.17).

Uberlândia também desejava se industrializar, tanto é que em 1959 foi criada a Comissão de Defesa dos Interesses de Uberlândia. Um dos principais objetivos dessa comissão era a luta para a criação de uma cidade industrial nesse município (OLIVEIRA, 1992), a qual se efetivou nos anos 1960. O tema da industrialização era visto como uma forma de sanar a pobreza e a miséria, por meio do trabalho e das condições materiais advindas de um surto industrial (RODRIGUES, 1989).

Segundo Rodrigues, no “conjunto do crescimento econômico, podemos perceber uma relevância da atividade comercial no desenvolvimento global da economia urbana. Desde o início deste século, com relação ao número de estabelecimentos, a participação do comércio já era significativa” (RODRIGUES, 1989, p. 35). Mesmo havendo um grande crescimento no setor da indústria, “o comércio demonstrou um maior dinamismo, haja vista o número de pessoal ocupado e o número de estabelecimentos, o que, sem sombra de dúvida, incrementou os diversos setores da economia urbana” (RODRIGUES, 1989, p. 35). Essas informações podem ser melhor analisadas com os dados deste quadro, contido na pesquisa de Rodrigues (1989).

Quadro 2 – Distribuição de estabelecimentos e pessoal ocupado no comércio (1940-1960).<sup>17</sup>

	ANOS		
	1940	1950	1960
Número de Estabelecimentos	305	457	842
Pessoal ocupado	707	1945	2891

<sup>17</sup> Quadro organizado por Rodrigues (1989), com título da autora dessa dissertação.

Retornando à realidade nacional, no ano de 1960 foi promulgada a Lei nº 4024, cuja história remonta a outras tentativas de reformas do ensino. Em 1948 o primeiro projeto de lei foi enviado à Câmara pelo então ministro da educação, Clemente Mariani. Seu projeto expressava as preocupações populistas do governo, procurava corresponder a certas ambições das classes subalternas. Esse projeto foi engavetado, retomado em 1957 e substituído pelo Substitutivo Lacerda. Possuiu assim algumas mudanças como reduzir ao máximo o controle da sociedade política sobre a escola, restituindo-a como instituição privada, à sociedade civil (FREITAG, 1980).

O projeto Lacerda propunha que a Educação fosse predominantemente ministrada em instituições particulares e somente de forma complementar pelo Estado. O resultado dessa medida foi a exclusão dos grupos subalternos de um mecanismo de ascensão. Houve muitos debates em torno desses projetos e resultou, finalmente, na Lei nº 4024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na qual o ensino técnico do grau médio abrangia três cursos, a saber: industrial, agrícola e comercial, os quais seriam ministrados em dois ciclos: o ginásial e o colegial, tendo duração de quatro anos e três anos, respectivamente. As pessoas que optassem por esses cursos não poderiam se submeter a provas de vestibular. O ensino técnico assumiu, então, um caráter terminal.

Ainda de acordo com tal lei, viu-se que era obrigação das empresas industriais e comerciais ministrarem, em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos seus empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diversos sistemas de ensino.

A LDB reflete assim as contradições e os conflitos que caracterizam as próprias frações de classe da burguesia brasileira. Apesar de ainda conter certos elementos populistas, essa lei não deixa de ter um caráter elitista. Ela, ao mesmo tempo que dissolve formalmente a dualidade anterior do ensino (cursos propedêuticos para as classes dominantes e profissionais para as classes dominadas) pela equivalência e flexibilidade dos cursos de nível médio, cria nesse mesmo nível uma barreira quase que intransponível, assegurando ao setor privado a continuidade do controle do mesmo. Assim, a criança pobre, incapaz de pagar as taxas de escolarização cobradas pela rede, não pode seguir estudando (FREITAG, 1980, p. 58-59).

Da análise das características desse período, percebeu-se que, nesta lei, os três níveis de ensino preparavam sua clientela para certas hierarquias profissionais, dentro da sociedade. Nesse sentido, para cargos dirigentes seria necessário curso superior, sendo que só a elite tinha condições de fazê-lo. Já para os cargos subalternos, seria preciso pouca ou nenhuma educação formal. Sendo assim, essa lei reproduziu e reforçou

as estrutura de classes, além de perpetuar as relações de trabalho que produziram essa estrutura, ou seja, a divisão do trabalho separou o trabalho manual do intelectual.

Essa nova estrutura, resultante da promulgação de uma LDBEN e que promovera intensa discussão e esclarecimentos sobre a privatização versus publicização do ensino, resultou na consolidação do elitismo na política educacional nacional e acabou dissimulando o dualismo e produzindo a “conciliação” do público-privado na LDBEN de 1961. Esse processo acompanhou os interesses dominantes e a expansão industrial, gerado pela consolidação do “modelo” peculiar da ordem capitalista brasileira, que se expressou na estratégia “desenvolvimentista internacionalista” que ganhou efetiva materialização a partir do Governo JK e se consagrou com o Golpe Militar, de 1964.

No Jornal *Correio de Uberlândia* também se encontraram alguns esclarecimentos no que tange ao encaminhamento dos empregados menores de idade às escolas do SENAC, como se pode observar:

A Federação do Comércio do Estado de Minas Gerais avisa aos empregadores no comércio que, em atendimento à legislação que obriga a aprendizagem metódica (Artigo 80, parágrafo único da Consolidação das leis do trabalho, art. 168, inciso IV, da Constituição Federal, decreto-lei federal 8.622, artigo 1º, decreto federal 31.546, a lei federal 4.024, artigo 51) devem encaminhar à matrícula nas Escolas do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), os seus empregados menores, no corrente mês.

Esta providência evitará reclamações futuras na Justiça do Trabalho, acerca do pagamento do salário do menor aprendiz (*Correio de Uberlândia*, 03 de mar. de 1962, p. 08).

Com relação aos esclarecimentos, o *Correio* do SENAC foi bem enfático, minucioso e repetitivo em suas explicações sobre a obrigatoriedade de admissão de praticantes e de sua matrícula nos cursos do SENAC, como se pode observar em notícia abaixo transcrita:

1. A EMPRÊSA DE MAIS DE NOVE (9) EMPREGADOS E SEUS ENCARGOS – Decreto-lei nº 8622, de 10-01-46, considerando a estrutura das **empresas comerciais de mais de nove (9) empregados** atribuiu-lhes um encargo e um ônus que não incidem sobre as demais organizações mercantis: o de admitirem um certo número de praticantes (trabalhadores menores) e o de os matricularem nos cursos do SENAC.

Há, assim, um triplice ônus para a empresa de mais de nove (9) empregados:

1º - o do pagamento de 1% do montante mensal de sua folha de salários para manter o SENAC;

2º - o da admissão (ainda que o seu proprietário não o queira ou necessite de menores na empresa) de um certo tipo de menores: os ‘praticantes do comércio’;

3º - o da matrícula desses mesmos menores em cursos do SENAC funcionando durante o horário de trabalho, - o que equivale a duas horas

diárias para cada menor; para uma empresa com 60 empregados, de que seis se classifiquem como ‘praticantes’, tal ônus corresponde a 12 horas diárias de trabalho dos menores dedicados ao estudo – isto é, a um encargo equivalente a 2 outros menores, a 6 horas cada um.

Comparando-se o pequeno número de empresas comerciais com mais de NOVE EMPREGADOS – com o extraordinário contingente das outras, - que não tem os encargos 2º e 3º, acima citados, - verifica-se que há uma desigualdade de tratamento, resultante do Decreto-lei 8.622, dentro do quadro geral das empresas mercantis.

2. NÚMERO DE PRATICANTES (TRABALHADORES MENORES) NO COMÉRCIO E NA EMPRESA COMERCIAL – A lei fixa, para a empresa de mais de nove empregados, as seguintes diretrizes:

a) a de admitir em seus quadros um certo número de praticantes a serem encaminhados à aprendizagem metódica do SENAC, - no regime da matrícula compulsória;

b) tal número será fixado pelo Conselho Nacional do SENAC;

c) na determinação desse número para a empresa (tendo em vista, é claro, a sua estrutura, etc etc. art. 6º do Decreto-lei nº 8.622, de 10-01-46, o ramo de comércio) poderá ser exigido um contingente até 10% do total de seus empregados;

d) dito número (o qual será determinado pelo Conselho Nacional do SENAC) só se poderá estabelecer de acordo com as práticas e funções que demandem formação profissional.

Ante o exposto é a própria lei que proíbe a exigência de a empresa admitir e matricular no SENAC um contingente de menores equivalente a 10% do total de empregados de todas as categorias em serviço no estabelecimento. E proíbe por que ao invés de estabelecer a obrigatoriedade maciça da percentagem limite (10%), prefere dizer um número de trabalhadores menores como praticantes, que será determinado pelo Conselho Nacional. Logo, o Conselho Nacional é que, considerando a estrutura das empresas dos diferentes ramos de comércio deverá fixar o número de praticantes a serem admitidos pela empresa de mais de NOVE EMPREGADOS e por ela matriculados no SENAC.

O problema agrava-se, ainda mais, quando consideramos que o número e a percentagem dos praticantes a serem admitidos e matriculados estão condicionados às práticas ou funções que exigem formação metódica. E agrava-se o problema pelo fato de apresentar relativamente pequeno o grupo das ‘práticas e funções que exigem formação metódica’ no comércio (Correio do SENAC, 1953, p. 3 n. 129).

As características dessas notícias podem representar uma forma de conseguir mais alunos para o SENAC, em vista da exigência da lei no sentido de que se matriculassem os menores aprendizes. Provavelmente, essa lei ainda não se cumprira de fato até então, mesmo pelo fato de que existiam poucas unidades do SENAC. Ainda no *Jornal Correio de Uberlândia* aparece a reportagem abaixo transcrita, que traz as principais diretrizes e bases para o ensino comercial:

RIO (SE): O ministro da Educação e Cultura, visando a regular a aplicação das normas fixadas pela Lei de diretrizes e bases da educação, baixou no dia 2 a portaria n. 69. Segundo ela, a Lei Orgânica do Ensino Comercial deve ser aplicada ‘em tudo que não contrariar expressa determinação da lei de Diretrizes e Bases’. De acordo com a lei, o ensino escolar deverá ter, no mínimo, 180 dias

de efetivo trabalho escolar; para os cursos noturnos, esse período fica reduzido para 160 dias. Com a dispensa da Educação Física surge a obrigatoriedade de pelo menos vinte horas semanais de trabalhos efetivos. As escolas deverão apresentar, obrigatoriamente, até 31 de maio os seus planos de ensino.

Ainda de acordo com a portaria do ministro da educação, o primeiro ciclo terá denominação de Ginásio Comercial, e o segundo passará a ser Colégio Comercial. O Ginásio Comercial, nas duas primeiras séries, deverá ter, obrigatoriamente, em seu currículo, as seguintes matérias: Português, Geografia, História, Matemática e Iniciação à Ciência, ficando a critério dos diretores dos estabelecimentos de ensino a escolha de uma das seguintes: Desenho, Línguas estrangeiras modernas, Língua clássica, Canto orfeônico, Iniciação a Técnicas Comerciais e Noções gerais do Comércio. O ato do titular da educação regulamenta ainda os cursos do Colégio comercial e do Curso de Contabilidade; os cursos Técnico de Estatística e Técnico do Comércio e Propaganda também foram regulados (*Correio de Uberlândia*, 10 de mar. de 1962, p. 03).

Por meio da observação do Histórico Escolar de uma das entrevistadas, verificou-se o currículo do Curso Ginásial, durante os anos de 1963 a 1966, qual seja:

Quadro 3. Currículo do curso ginásial, 1963 a 1966

1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano
Português	Português	Português	Português
Inglês	Inglês	Inglês	Inglês
Matemática	Ciências	Matemática	Matemática
Geografia	Geografia do Brasil	Desenho	Ciências
História	História	Prática de escritório	Prática comercial
Noções gerais do comércio	Introdução à técnica do comércio	Prática do comércio	

Quadro organizado pela pesquisadora a partir de dados fornecidos por Lima (2006), entrevistada no dia 23 de setembro de 2006.

Verificou-se, portanto, que as disposições contidas nas “Diretrizes e Bases para o Ensino Comercial” eram cumpridas. As matérias obrigatórias eram oferecidas e as matérias optativas eram relacionadas à prática comercial, elemento característico da escola.

De acordo com o Artigo 36, da Lei 4.024, o “ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende da aprovação em exame de admissão em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo”.

O SENAC de Uberlândia seguia essa disposição, tanto é que, quando se

começou a entrevistar ex-alunos dessa instituição, percebeu-se que eles tinham que passar por uma prova que incluía questões escritas e orais. De acordo com a entrevistada Lima (2006): “Fiz o exame de admissão, que tinha questões de Português, Matemática, Geografia e História do Brasil. Havia questões escritas e orais e eu era boa em questões orais, então passei”.

Além desse exame, outra exigência era feita – a indicação por parte de uma empresa -, como se percebe no depoimento de Vasconcelos (2006): “Tinha um exame chamado admissional. Era uma prova com conhecimentos gerais, e depois *you had to be recommended*. Mesmo se passasse nesse exame, você devia ter uma indicação por uma empresa, pra você ser admitida. O exame era obrigatório, seria uma quinta série do primário” (GRIFOS MEUS).

Voltando ao contexto histórico, os anos 1960, principalmente o seu início, foi problemático para as elites brasileiras, pois os país enfrentava uma crise econômica e política de grandes proporções (GERMANO, 2000).

Na verdade, a industrialização – via processo de substituição das importações – havia se completado com a implantação do chamado Departamento I da economia, ou seja, do setor responsável pela produção de meios de produção (máquinas, equipamentos, insumos destinados à produção), enfim, da indústria pesada. Nessa perspectiva, o Estado populista, com a sua ambigüidade, não correspondia às necessidades requeridas pelo novo patamar de acumulação de capital. As mobilizações populares em favor de reformas na estrutura da sociedade brasileira intensificaram-se e o conflito entre capital e trabalho acentuou-se, agravando a crise de direção política do Estado (GERMANO, 2000, p.50).

Tudo isso foi gerando uma crise, que culminou no Golpe de 64, movimento militar que perdurou até 1985, o qual teve como principais características a falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, perseguição política, censura e repressão aos que eram contra o regime militar. A sociedade brasileira assistiu a uma mudança no modelo econômico, social e político de desenvolvimento. Nesse contexto, a Educação era vista como uma forma de construir uma sociedade aberta, em que inexistissem barreiras objetivas que impedissem qualquer indivíduo de realizar suas potencialidades pessoais.

A imagem da escola é a de um mecanismo pelo qual os talentos inatos são transformados em habilitações cambiáveis, por sua vez, em renda, sob a forma de salário ou lucro. A sociedade aberta é aquela que permite aos indivíduos de cada qualidade/quantidade de talento atingirem o seu degrau (CUNHA, 1989, p. 52).

A educação profissional passa a ter uma grande importância. Ela é encarada

como meio de se resolverem problemas graves, como, por exemplo, o desemprego. Este deixa de ser uma conseqüência dos mecanismos impessoais, complexos, estruturais da economia, e se transforma numa carência; o desemprego, ou melhor, o subemprego, deixa de existir. Dessa maneira, fica eliminada mais uma barreira à igualdade de oportunidades no país (CUNHA, 1989).

Algumas medidas tomadas para isso foram: a introdução de disciplinas calcadas na Ideologia Nacional, o fechamento dos diretórios e grêmios estudantis e sua respectiva substituição pelos denominados “centros cívicos escolares”, devidamente tutelados e submetidos às autoridades oficiais. Tudo isso visava à segurança do País contra possíveis ataques comunistas.

Na Ditadura Militar a atuação do Estado privilegiou demasiadamente o capital e um dos reflexos disso foi a exclusão das classes subalternas. Do ponto de vista social, notou-se um aguçamento da concentração de renda (GERMANO, 2000).

Principalmente os dez anos, compreendidos entre 1964 e 1974, compuseram uma “fase crítica da ditadura, de extrema repressão e arbitrariedade, verificando-se uma relação direta entre Educação e contexto econômico, tendo a primeira função de formar as habilidades necessárias para o trabalho urbano-industrial, numa visão empresarial da mesma” (BORGES, 2005, p. 50).

O objetivo, a partir de 1964, era garantir o controle ideológico, a estabilidade política, que passa a ser fundamental na nova estratégia de desenvolvimento, pois é condição de entrada dos investimentos estrangeiros.

o ensino técnico e a educação brasileira em geral (...) passam a se reorganizar no sentido de atender às novas necessidades criadas pela transformação na base econômica, qual seja, as transformações operadas para dinamizar a economia na direção do avanço da (re) produção da acumulação capitalista, agora ainda mais integrada ao capitalismo a nível mundial (MACHADO, 1982, p.65-66).

A preocupação com o aperfeiçoamento técnico da mão-de-obra significava que uma quantidade maior de mais-valia<sup>18</sup> poderia ser extraída, sem que se necessitasse intensificar o trabalho, por meio do aumento da jornada diária ou pela intensificação da velocidade das máquinas.

Sobre a lei gerada nesse período – LDB 5692/71 – esta, segundo Cunha e Góes (2002), foi uma conciliação dos projetos Mariani e Lacerda e veio regulamentar a lei anterior. “Assim, o ensino no Brasil é direito tanto do poder público quanto da iniciativa

---

<sup>18</sup> Segundo Marx (1971), mais valia é a diferença entre o valor produzido pelo trabalho e o salário pago ao trabalhador. É considerada a base da exploração no sistema capitalista.

privada (art. 2). A gratuidade do ensino, conquista constitucional, fica sem explicitação. Abre-se a porta para o Estado financiar a escola privada (Art. 95). Do projeto Mariani, permanece a proposta de equiparação dos cursos de nível médio dentro de uma articulação flexível” (CUNHA e GÓES, 2002, p. 13).

Segundo Germano (2000), a Lei 5692/71 possuiu dois pontos fundamentais: extensão da escolaridade obrigatória, compreendendo agora o denominado ensino de 1º grau, junção do primário com o ginásio e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau. A medida de se prolongar a escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos foi tomada para absorver temporariamente a força de trabalho “supérflua” contribuindo, dessa forma, para regular o mercado de trabalho.

Visou também “atender uma demanda social, pois à medida que o sistema escolar se expande, os empregadores tendem a exigir uma elevação dos requisitos educacionais da força de trabalho, embora isso não signifique que as tarefas se tornaram mais exigentes” (GERMANO, 2000, p. 165). O problema subjacente à promulgação dessa lei era conter o grande fluxo de alunos rumo à universidade. A teoria do capital humano, um dos eixos ideológicos do Regime Militar, teria que resolver a difícil situação criada.

(...) o que está em jogo realmente, na política educacional, é a manutenção da estrutura da desigualdade social, na medida em que procura estabelecer uma relação direta e imediatamente interessada com a produção capitalista. Trata-se, portanto, de subordinar diretamente o sistema educacional ao sistema ocupacional (GERMANO, 2000, p. 181).

Como tornar possível o pressuposto liberal de assegurar a igualdade escolar num quadro dominado pela apropriação diferencial da riqueza material?

Na verdade, trata-se de uma estratégia que se propõe – conforme a teoria do capital humano – a introduzir modificações na ordem econômica, sem efetuar transformações estruturais. Para tanto, é fundamental uma ampliação dos investimentos em educação, elevando assim a escolarização dos indivíduos e transformando-os, inclusive os trabalhadores, em capitalistas, a medida que adquirem “conhecimento e diversas habilidades que representam o valor econômico”<sup>19</sup> (GERMANO, 2000, 182).

Houve com essa lei a reforma dos ensinos fundamental e médio no país. Foi instituída a profissionalização compulsória para todo curso secundário, equiparando os cursos técnicos aos profissionalizantes e lhes assegurando acesso ao superior. Daí em diante as escolas técnicas passaram a oferecer somente cursos técnicos em nível de segundo grau.

---

<sup>19</sup> Schults, T. W. O valor econômico da educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973. p. 13.

Adotar a profissionalização de forma generalizada e compulsória no ensino de 2º grau faria com que os alunos saíssem mais cedo do sistema escolar e ingressassem no mercado de trabalho. O intuito disso era diminuir a demanda para o Ensino Superior.

A educação profissionalizante vai sendo privilegiada, uma vez que a formação nas escolas profissionalizantes passou a ser equiparada ao ensino secundário regular, o qual passou por um declínio. Esta medida de profissionalização, adotada pelo Estado de forma generalizada no 2º grau, foi resultado da preocupação característica da sociedade para a preparação para o trabalho.

“Como fazer o controle do sistema educacional, através de técnicas que facilitassem a divulgação da nova ideologia condizente com os interesses do capitalismo? Novos mecanismos foram desencadeados: a repressão se abateu sobre os intelectuais comprometidos com as reformas, e o Estado foi buscar meios de criar novos quadros” (GERMANO, 2000, p. 31).

A LDB “traduz no seu texto a estratégia típica da classe dominante que, ao mesmo tempo que institucionaliza a desigualdade social, ao nível da ideologia, postula a sua inexistência; o sistema educacional além de contribuir para reproduzir a estrutura de classes e as relações de trabalho, também reproduz essa ideologia da igualdade (CUNHA; GÓES, 2002).

Nesse período, houve uma grande interferência norte-americana na educação nacional, camuflada de assistência técnica. Manifestou-se mais no final dos governos Dutra e JK. Os acordos cobriram toda a organização educacional: os ensinos primário, médio e superior; a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos (CUNHA; GÓES, 2002).

Antes da Lei 5692/71 havia nítida separação entre a escola primária e a escola média de 1º ciclo – ginásio – agora, com a escola de 1º grau, desaparece essa divisão não só por causa da abolição do exame de admissão de uma para outra, mas, especialmente, por causa da continuidade de propósitos que formam a nova escola de oito anos estabelecida pela Lei (NAGLE, 1976).

Os resultados desta lei, com relação à formação para o trabalho, não foram bons, pois esse ensino se caracterizou por proporcionar uma formação escolar insuficiente e uma qualificação mínima para a inserção no mercado de trabalho. Além disso, a lei, na teoria, era da generalização da profissionalização para todos, só que na prática, assumia uma função discriminatória.

Nessa época, o SENAC uberlandense oferecia apenas cursos técnicos

profissionalizantes, portanto, não sofreu tanto os resultados da lei, pois ela referia-se primordialmente ao ensino de 2º grau.

Nesse período, havia uma grande propaganda a respeito do SENAC. Havia um empenho em trazer mais alunos para essa escola, como afirmou Souza<sup>a</sup> (2006), bem como de esclarecer os empregadores sobre seus deveres para com os empregados.

O SENAC, nessa época, era muito divulgado, através de propagandas pela direção. Ele era muito social. Fazia um trabalho social, principalmente com a direção do José Pereira Pires. Ele divulgava o SENAC em todo o sentido: pessoalmente, fazia propaganda, seleção e era pra esses alunos que não tinham qualificação e isso trouxe um resultado muito positivo.

## **2.2. A formação dos professores do SENAC em relação à lei**

Neste momento, será feita uma breve apresentação legal para tentar captar se o SENAC de Uberlândia seguia as leis relacionadas à formação dos professores que ministravam aulas nessa instituição escolar. Em cada época era requerido um tipo de professor, uma formação docente. Com a Lei 4.024/61, de acordo com o Art. 59: “A formação de professor para o ensino médio será feita nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a de professôres de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica”.

Já na Lei 5.692/71, no artigo 29: “A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudos ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos”.

Artigo 30: “Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 5ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

Parágrafo 1º: Os professores a que se refere a letra “a” poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, obtida em curso de curta duração;

Parágrafo 2º: Os professores que se referem à letra “b” poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo;

Parágrafo 3º: Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Após análise das características presentes nas leis e na dinâmica da escola

pesquisada, constatou-se que ela seguia as orientações legais relacionadas à formação de seus docentes.

Durante os anos pesquisados, para ministrar aulas no SENAC de Uberlândia, nos cursos técnicos, os professores deveriam ter formação técnica; sendo a mais citada entre os entrevistados, a formação em Técnico em Contabilidade. Uma curiosidade é que todos os professores entrevistados possuíam curso superior em Direito, cada um com sua complementação. Uma hipótese é a de que o campo para as pessoas formadas nesse curso não era muito amplo, por isso optavam por ministrar aulas.

Em alguns anos, principalmente nos 1950 e 1960, os professores faziam um curso e eram habilitados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) para darem aula na disciplina escolhida. Cunha (2006) acrescenta que o funcionamento desse órgão era em Uberaba. “Então o professor se preparava, durante um mês, ele ia lá fazer umas provas, para receber a autorização da disciplina que ele gostaria de lecionar. Isso para poder dar aulas” (CUNHA, 2006).

Em concordância com essa disposição, estava uma reportagem do jornal *Correio de Uberlândia*, onde foi anunciado que estavam abertas vagas para professores e, nesses anúncios, nota-se a qualificação requerida para o cargo: “*devem ter registro no MEC ou diploma pela Faculdade de Filosofia para lecionarem no Curso Ginásial mantido pela entidade*” (*Correio de Uberlândia*, 13 de fev. de 1963) (GRIFOS MEUS).

As contratações, num primeiro momento, eram feitas pelos próprios diretores de cada época. Não havia concurso, as pessoas interessadas no serviço passavam por uma entrevista. Posteriormente, os professores começaram a fazer concursos. Cunha (2006) relembrou de sua época, em 1963: “Tinha a D. Lourdes Carvalho, a diretora, que contratava, mas era através de Belo Horizonte. Belo Horizonte que contratava (...) Eu iniciei lá com concurso, fiz uma prova onde tinha muitos candidatos, a sala cheia”.

Para Souza (2006): “A contratação foi feita por um concurso. Eu fui ex-aluno e depois teve o concurso, eu saí em segundo lugar. Na época, foram 13 candidatos, uns para cargos administrativos, outros como professores, e eu fui contratado quase de imediato”.

Como havia uma grande vinculação entre a unidade de Uberlândia e a de Belo Horizonte havia também indicações, feitas normalmente por funcionários do SENAC de Belo Horizonte, como foi o caso de Sousa (2006)<sup>20</sup>: “As contratações eram feitas em

---

<sup>20</sup> Yvonne de Sousa foi professora no SENAC de 1958 a 1968. Ministrava aula nas disciplinas de caráter comercial, para o Ginásio.

Belo Horizonte. Na época tinha um presidente do SENAC que fazia essa contratação”.

No jornal *Correio de Uberlândia*, existem alguns modos de pensar sobre os professores do SENAC, como se pode ver a seguir:

Possui capacitado corpo de professores, pois são admitidos somente através de exames psicotécnicos, haja visto no começo do corrente ano, esteve nesta cidade, o professor Glision Rodrigues da Cunha, um dos maiores orientadores pedagógicos de Minas que fez a seleção de vários mestres (*Correio de Uberlândia*, 25 e 26 de maio de 1965, p. 1).

Na época ainda não havia na cidade profissionais gabaritados para o que o SENAC de Belo Horizonte requeria, por isso, sempre que necessário, profissionais daquela unidade vinham a Uberlândia para resolver diversas questões sobre a unidade uberlandense.

Ainda com relação à formação docente, o que se notou é que sempre houve uma preocupação em formar o professor, torná-lo apto ao exercício do magistério, tanto é que todos os professores entrevistados lembraram que eles faziam cursos, periodicamente, em Belo Horizonte, para se capacitarem, de acordo com o que o SENAC requeria.

## CAPÍTULO 3

### *O SENAC DE UBERLÂNDIA NO PENSAMENTO DE EX-ALUNOS E EX-PROFESSORES*



#### **Decálogo do aluno Senaqueano**

1. O aluno da Escola SENAC é pontual e exato em suas obrigações.
2. É amigo da ordem e da disciplina.
3. Acata e respeita seus pais e mestres; é polido com seus colegas.
4. Economiza o material escolar e não desperdiça tempo.
5. Trabalha com capricho e executa as tarefas com limpeza e correção.
6. Revê sempre o trabalho que faz; corrige-o, aperfeiçoa-o.
7. Honra sempre o nome da Escola SENAC, em qualquer lugar que se encontre.
8. Porta-se com dignidade e elegância, em todas as circunstâncias.
9. Venera a Bandeira Nacional e conhece o hino de sua Pátria.
10. É nobre em pensamentos, palavras e atos (Correio do SENAC, 1956).

O presente capítulo traz uma discussão acerca das práticas vividas no SENAC de Uberlândia e das interpretações advindas dessas práticas por aqueles que as vivenciaram no período investigado, tanto professores quanto alunos. Nessa perspectiva, as práticas relatadas e as suas interpretações denotam características de uma época em que se via a escola como uma entidade que estava instituindo novos significados (valores, comportamentos, sentimentos) e práticas na mocidade trabalhadora.

Preocupa-se, assim, com as formas, com os significados que foram construídos, com as práticas e com os usos que foram feitos. Como foram apropriados? Como foram trabalhados? O professor trabalhava em que sentido? Como ele se apropriava daquele conteúdo? E o aluno, como ele via? O que significou o SENAC para

o professor? E para o aluno? E o aluno, de que forma entendeu tudo isso? Se para o professor os cursos do SENAC foram percebidos como importantes para a inserção do aluno no trabalho, o que o aluno achou disso? Essas questões serão trabalhadas neste capítulo.

### **3.1. Análise documental à luz das práticas e interpretações**

Para melhor desenvolver esta etapa, foi preciso ir ao SENAC de Belo Horizonte, uma vez que, por meio de entrevistas, percebeu-se que nesta unidade poderia haver documentos sobre o SENAC de Uberlândia. Todavia, nem mesmo em Belo Horizonte foram encontrados documentos de grande valor sobre a Unidade de Uberlândia. Encontraram-se apenas poucos dados sobre ela.

Ao ler o *Correio do SENAC* nacional, do período de 1951 a 1959, de edição mensal, percebeu-se a importância dada a alguns aspectos dessa instituição, como: artigos sobre a orientação educacional; Educação, índices intelectuais do Brasil em relação a outros países; reuniões dos diretores regionais; crônicas; matérias sobre os cursos oferecidos; notícias do SENAC (as informações eram divididas pelas regiões); matérias sobre as conferências nacionais e até internacionais; Atos Oficiais (o primeiro a ser visto foi de abril de 1955) que se dividiam em Atos do Judiciário, Atos do Executivo e Atos do Legislativo, os quais interferiram na educação profissional; seção de psicologia aplicada e outra de ensino. Os cursos mais evidenciados na época eram os de Contabilidade, Magistério e Turismo. Outros, também citados, eram os de massagista e de vitrinista.

Com certeza, essas informações são de grande importância para o estudo sobre o SENAC de maneira geral, mas no caso específico, como ora apresentado, pôde-se contar apenas com alguns dados esclarecedores referentes à unidade uberlandense. Foi então, principalmente com as entrevistas, a imprensa e a iconografia que se pôde perceber como era o SENAC de Uberlândia.

#### **3.1.1. Interpretações sobre o “bom professor”**

Como já se adiantou, as mudanças na forma de organização da sociedade, tanto culturais quanto econômicas, resultaram na forma de organização do ensino. Essa afirmação pode ser melhor entendida com a retomada da constituição dos chamados

sistemas nacionais de ensino. Essa constituição data do século XIX, e foi inspirada no princípio de que a Educação era direito de todos e dever do Estado.

O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do ‘Antigo Regime’, e ascender a um tipo de sociedade, fundada no contrato social celebrado ‘livremente’ entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres, porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Através do ensino. A escola é erigida, pois, no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos, ‘redimindo’ os homens de seu duplo pecado histórico: a ignorância, miséria moral e a opressão, miséria política (ZANOTTI, 1972, p. 22-23, *apud* SAVIANI, 1993, p. 18).

A respeito desse assunto, Saviani (1993) acrescenta que a escola surgiu, então, como um antídoto à ignorância. Seu papel era difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola era o artífice dessa grande obra. A escola se organizava, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmitia, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes, cabia assimilar os conhecimentos que eram transmitidos.

Tais objetivos correspondiam à determinada forma de organizar a escola. O papel do professor era imprescindível. Sua ação era determinante e, por isso, o mesmo deveria ser bem preparado. As escolas eram organizadas em classes, “cada uma com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente”. (SAVIANI, 1993, p. 18)

O ensino nessa tendência é centrado no professor, ao qual cabe transmitir aos alunos os conteúdos prontos e acabados, que se apresentam sistematizados nos livros didáticos. O aluno possui um papel passivo na aprendizagem.

Os conhecimentos do ensino são os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações e repassados para os alunos como verdades. A escola tradicional também era bastante autoritária, e isso era percebido nas regras rígidas da organização do trabalho, no conteúdo determinado de forma arbitrária, fragmentado e defasado em relação à realidade.

Esse tipo de escola perdurou por muitos anos, ou melhor, muitas décadas, sendo utilizado até na atualidade por diversos professores, que acreditam ser o centro da aprendizagem. Nessa teoria, há a crença de que se o professor for bem preparado, o ensino e a aprendizagem serão efetivados. Pouco importa a ação dos alunos, pois os mesmos devem apenas receber os ensinamentos do professor, atuando assim como

meros receptores de conhecimento. Há a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual. A aprendizagem nessa teoria é mecânica e é conseguida por meio da repetição, recapitulação da matéria e do treino.

Por acreditar que essa pedagogia estava defasada, muitas críticas foram feitas e os educadores esboçaram uma nova maneira de se pensar a Educação. Essa teoria é conhecida na atualidade como Pedagogia Nova (Escola Nova). Mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social.

Essa maneira de entender a educação deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1993, p. 21).

A Pedagogia nova foi fundamentada pela teoria do novo liberalismo americano. Chegou ao Brasil nos anos 1920, quando ocorriam diversas transformações sociais. Os intelectuais mais interessados nessa teoria eram os que advogavam a modernização do País por meio da industrialização e urbanização. Nesse sentido, na educação algumas alterações foram feitas:

Em lugar de classes confiadas a professores que dominavam as grandes áreas do conhecimento revelando-se capazes de colocar os alunos em contato com os grandes textos que eram tomados como modelos a serem imitados e progressivamente assimilados pelos alunos, a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre (SAVIANI, 1993, p. 21).

Nessa teoria, o professor possuía o papel de estimular e orientar a aprendizagem. Contudo, a iniciativa principal caberia aos próprios alunos.

Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. Para tanto, cada professor teria que trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe etc. Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre (SAVIANI, 1993, p. 21).

Esse tipo de escola não alterou significativamente a Educação. Implicava em altos custos, dentre outras razões e teve conseqüências mais negativas do que positivas. Com o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de

conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais, muito frequentemente, têm na escola o único acesso ao conhecimento elaborado. Uma crença dessa escola era a seguinte: “(...) é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos” (SAVIANI, 1993, p. 22) e essa idéia contribuiu para que a escola fosse destinada a poucas pessoas.

Mesmo havendo processos de reciclagem, em meados dos anos 1950, a Escola Nova foi perdendo forças e, segundo Ghiraldelli, todo “esse movimento da Pedagogia Nova canalizou energias para o parto de uma outra tendência: a Pedagogia Tecnicista, que se tornou teoria educacional oficial após o Golpe de 64” (GHIRALDELLI, 2001, p. 127). Na teoria tecnicista, para que a educação cumpra seu dever, a partir do momento em que forma indivíduos eficientes, que contribuam para a produtividade de seu país.

cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo processo social. A educação será concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficiente é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte (SAVIANI, 1993, p. 25).

Os fundamentos do tecnicismo remontam ao início do século XX, “com as teorizações sobre administração de Frederick W. Taylor e Henri Fayol; posteriormente com a pesquisa sobre o controle e a comunicação entre os animais (...), com a análise de sistemas, (...) com as concepções de ensino ligadas à utilização de recursos audiovisuais (...), com a psicologia comportamentalista de educação, de B. F. Skinner (ARAÚJO, 1991, p. 16).

Skinner (1972) se preocupava com a Educação e com uma forma de torná-la mais eficaz. Acreditava que os currículos precisavam ser revistos e simplificados, os livros didáticos e as técnicas de ensino melhoradas. Para tanto, considerou importante o uso das “máquinas de ensinar” (com materiais programados), que segundo ele, além de apresentarem a matéria, encorajariam os alunos a participarem ativamente do processo educacional. As “máquinas de ensinar” foram comparadas, por Skinner, a um professor particular, sendo essa comparação mantida em vários aspectos:

1. Há um intercâmbio constante entre o programa e o aluno. Ao contrário das aulas, livros didáticos e recursos áudio-visuais, as máquinas provocam a atividade contínua. O aluno está sempre alerta e trabalhando.
2. Como bom tutor, a máquina insiste em que dado ponto seja completamente entendido, quer quadro por quadro, quer série por série, antes que o aluno prossiga. As aulas manuais e os seus equivalentes mecânicos, por outro lado, vão adiante sem ter certeza de que o aluno entendeu e facilmente o deixam para trás.
3. Como o bom professor particular, a máquina só apresenta ao aluno o material

didático para o qual o aluno está preparado. Só lhe pede que dê o passo para o qual no momento ele está mais bem preparado e com maior probabilidade de dar.

4. Como hábil tutor, a máquina ajuda o aluno a atinar com a resposta certa. (...) a máquina como tutor reforça o aluno para cada resposta correta, usando este feed back imediato não só para modelar seu comportamento como para mantê-lo forte, de um modo que o leigo descreveria como “manter o interesse do aluno” (SKINNER, 1972, p. 36-37).

É importante ressaltar que o tecnicismo não se restringe ao uso de recursos tecnológicos no ensino. Mais do que isso, há a crença de que o emprego desses recursos auxiliaria ou mesmo solucionariam os problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem. Ainda mais: teriam autonomia nesses processos.

O processo pedagógico era concebido como se a ele fosse possível imprimir uma racionalidade objetivista, neutra e eficiente, aplicável em quaisquer situações. As técnicas de ensino eram concebidas como que pinçadas de um compartimento teórico para serem utilizadas em sala de aula. Acreditava-se que uma vez justificado o uso de determinadas técnicas ou de determinados recursos, obter-se-ia sucesso no ensino e, de modo voluntarista, acreditava-se na aprendizagem significativa do aluno (ARAÚJO, 1991, p. 19).

A escola começou a ser vista como uma empresa, e isso fez com que perdesse de vista a especificidade da Educação. Agora o que mais importa não é o aluno, como na perspectiva escolanovista, nem o professor, como na escola tradicional e sim a técnica, que passa a ser ponto principal no processo pedagógico.

É necessário ressaltar “uma vez ainda que a presença relevante da dimensão técnica do ensino não é apenas o resultado de um ênfase de veio tecnicista, ou anteriormente de veio escolanovista. Toda essa dinâmica pedagógica está mesmo entranhada no processo de modernização da vida brasileira” (ARAÚJO, 1991, p. 20).

Feitas as considerações a respeito das correntes pedagógicas encontradas na escola pesquisada, volta-se a atenção às interpretações criadas sobre o “bom professor”, percebidas por meio das entrevistas. Por meio destas, notou-se que houve diversos modos de pensar sobre o “bom professor”, os quais denotam sempre correspondência à determinada teoria pedagógica.

Para as alunas pesquisadas, “o bom professor” era aquela pessoa amiga, que respeitava os alunos. Devia também “impor disciplina na sala” e ser rígido com os alunos. Uma aluna chegou até a falar sobre a visão dos pais com relação a esse assunto. Para eles, o “bom professor” tinha que ser rígido, cobrar disciplina dos alunos e passar muita matéria no quadro. Tudo isso significava que o aluno iria aprender melhor.

O professor listado acima tem diversas características da escola tradicional,

como a busca pela disciplinarização dos alunos e o fato de serem “conteudistas”, ou seja, passavam uma grande quantidade de conteúdo. Professores assim, na maioria das vezes, não se preocupavam com o desenvolvimento cultural e do raciocínio dos alunos.

Pelos resultados conseguidos nessa pesquisa, foi possível observar que os professores tinham essas características, principalmente a amizade pelos alunos e pelos outros professores. As relações professor/aluno, professor/ professor e aluno/ aluno eram vistas, pelos entrevistados, como algo muito bom. Existia muita amizade entre todos, o que, na visão dos mesmos, facilitava a aprendizagem. Sobre essas relações, tanto alunos quanto professores ressaltaram; além da interação que tinham em sala de aula; eles se interagiam também em atividades extraclasse. Todos os entrevistados se lembraram das festas que ocorriam e dos passeios que faziam.

Abaixo constam algumas fotografias desses passeios, nos quais os alunos se mostram realmente satisfeitos com o momento. Esse passeio foi realizado na Praça Tubal Vilela, próxima ao SENAC, quando o mesmo se localizava à Av. Floriano Peixoto.



Foto 9. Alunos do SENAC em passeio na praça Tubal Vilela, ano 1964.



Foto 10. Alunos e Professora Maria Marques, na praça Tubal Vilela, ano 1964.



Foto 11. Professores do SENAC, na praça Tubal Vilela, ano 1964.

Na visão dos professores, para ser um bom professor era necessário

“desenvolver a matéria de acordo com os conhecimentos do próprio aluno. Havia muito respeito ao que o aluno já conhecia” (SANTOS, 2005). Essa já é uma visão escolanovista do processo, que entende a importância do aluno, do que ele traz, ou seja, sua “bagagem de conhecimento”. Outra professora também contribuiu mais nesse debate: O bom professor era “aquele que se interessava pelo desenvolvimento do aluno, que procurava levar o aluno a entender a matéria sem sacrificá-lo. Não significava que o aluno tinha que tirar boas notas, mas tinha que despertar a intelectualidade dele, o aproveitamento intelectual dele” (CUNHA, 2006). Nessa fala também não se prioriza a ação do professor e também se ressalta o respeito ao aluno. Não é preciso se preocupar tanto com formalidade, notas, se o professor percebeu que o aluno aprendeu o que foi dado.

Na época era aquela pessoa que tinha interesse, ele acompanhava o aluno, ele entrava na sala a primeira vez, dava um embasamento de 15 dias, pra ele poder cobrar do aluno aquilo que quer, ou seja, o *feed back*. Como eu vou cobrar alguma coisa que eu não ofereci? Se não conhecia matemática comercial, nada de comércio, então a gente dava aquele embasamento pra poder exigir alguma coisa do aluno. Ensina o que era um cheque, uma nota fiscal. Então o bom professor era aquele que acompanhava o aluno, tinha interesse pelo aluno, porque se você é inteligente, eu estou despreocupado com você. Mas se você tem dificuldade, eu me coloco pra te ensinar, pra você poder se desenvolver. O interesse era que você entrasse sem saber nada e quando sáisse, sáisse com um nível bom, igual os outros ou até melhor. O bom professor naquela época tinha compromisso com o SENAC. Mesmo que tivesse outra atividade lá fora, aquele horário do SENAC era sagrado. Eu, como advogado, deixei muito de viajar, de fazer trabalho fora, pra eu poder ficar com exclusividade naquele período que eu tinha pra dar aula. O bom professor queria fazer do aluno uma pessoa em condições de enfrentar o mercado de trabalho (SOUZA, 2006).

Nessa fala, o professor mostrou uma “mescla de teorias”. Ele acreditava que o professor não deveria “cobrar alguma coisa que não ofereceu”. Isso mostra a crença de que o aluno vinha para a escola sem conhecimentos relativos ao que aprenderia na escola, afirmação que não procede, de acordo com estudos recentes sobre Educação, mas que já foi utilizada por diversos momentos na História. Outra colocação do professor foi a de se preocupar apenas com os alunos que apresentavam dificuldades, sendo que com os outros, o professor não se preocuparia. Sousa (2006) teve uma resposta diferenciada, pois buscou perceber a visão do aluno sobre o professor. Nesse sentido, afirmou que os alunos consideravam um bom professor aquele que utilizava os livros didáticos, não ficasse o tempo todo copiando no quadro e o ensino fosse mais dinâmico.

Para a época, em que o comum era dar apenas aulas expositivas, um professor

que utilizasse algo diferente, como o livro didático, já chamava mais atenção e deixava a aula menos monótona, ainda mais que copiar matéria do quadro muitas vezes foi considerado um castigo. Para os professores, a possibilidade de utilizar o livro didático era bem vista, pois seu uso facilitaria o trabalho.

### **3.1.2. Interpretações sobre o bom aluno**

O SENAC surgiu e se consolidou numa época em que a responsabilidade da escola era formar o cidadão disciplinado, o qual seria útil na organização e disciplina de seu próprio trabalho. Nesse sentido, o “bom aluno” para alguns entrevistados era: “O bom aluno era aquele comportado, que respeitava os professores à altura, que colaborava com o trabalho, porque vinha de firmas que precisavam ter estes princípios” (SANTOS, 2005). Cunha (2006) também acrescentou que o “bom aluno” era aquele que demonstrava interesse e disciplina.

A gente conhecia o bom aluno pela observação direta. O bom aluno era aquele que procurava desempenhar suas tarefas com interesse. A gente observava também a frequência e a gente procurava ver quem realmente despontava naquela turma. Nós tivemos bons alunos. Tem uma aluna que entrou no escritório de contabilidade. Ela veio de Frutal, fez esse curso e foi encaminhada, chegando a ser contadora-chefe de escritório. Aliás, dessas aí são várias que chegaram à chefia de contabilidade. Mas era uma aluna caprichosa; naquela época era tudo manual, observava-se também o capricho da pessoa, a letra, a responsabilidade. Não bastava só ser um aluno inteligente. Tinha que ter um conjunto de coisas, que eram observados, porque de repente eu mando uma pessoa inteligente trabalhar no local e ela chega ali e não desempenha. Tinha que ter uma visão geral da pessoa, da responsabilidade dela, do interesse, se ela tinha vocação para o trabalho (SOUZA, 2006).

Era geralmente o aluno mais freqüente. Tinha alunos que levavam o curso a sério, estudavam mesmo. Agora o ruim é que os outros iam pela manhã, mandados pela empresa, mas já estudavam à noite em outras escolas, então tinha uns que davam muito valor aos cursos técnicos que eu ministrava. Agora os outros não davam muito valor (SOUZA, 2006).

Notou-se, nessas falas, que os professores cobravam certos valores, atitudes e comportamentos, não só os conhecimentos aprendidos. Buscavam incutir nos alunos o que as empresas exigiam e, mesmo os professores que disseram apenas “dar suas aulas”, não difundindo nenhum valor a mais, também estes exigiam diversas características. Abaixo, segue um quadro com as características citadas, nas entrevistas, pelas duas categorias utilizadas na pesquisa.

Quadro 4 – Comparação dos significados atribuídos ao BOM ALUNO, por professores e alunos do SENAC de Uberlândia

<b>BOM ALUNO</b>	
<b>Para o professor</b>	<b>Para o aluno</b>
Freqüente	Respeitava os colegas e professores
Demonstrava interesse (pela empresa e pelo estudo)	Demonstrava interesse (pela empresa e pelo estudo)
Caprichoso	Gostava de ordem
Responsável	Responsável
Inteligente	Disciplinado
Tinha vocação para o trabalho	
Comportado	
Educado	
Pontual	
Colaborador na escola e na empresa	
Disciplinado	

Quadro construído pela autora dessa pesquisa, por meio do confronto das respostas dadas nas entrevistas.

Por meio desse quadro, que objetivou comparar as respostas dadas nas duas categorias, percebeu-se que dentre os ex-alunos, a visão de “bom aluno” foi bastante semelhante ao da categoria anterior. Para eles, o bom aluno era disciplinado, gostava de ordem, era respeitoso com os colegas e com os professores, era responsável e se interessava pelo estudo e pela empresa.

Entre as duas categorias entrevistadas, a característica mais ressaltada foi a disciplina. Os professores buscavam alunos disciplinados, pois se assim fossem, aprenderiam mais e melhor. Como já ressaltado, a disciplina é uma das principais características da escola na perspectiva tradicional.

Sobre a disciplina no SENAC muito se tem a dizer. Os alunos eram submetidos a regras rígidas de disciplina, tais como castigos por desobedecerem à

ordem, à pontualidade e ao uso do uniforme. Na visão de alguns professores, os alunos já eram disciplinados, uma vez que já haviam sido formatados pelas empresas, mas o que se notou, por parte dos alunos era a imposição de certas regras, que para eles não eram naturais, como se pode observar na fala seguinte de uma das alunas: “A gente teve também muitos bons professores, rígidos mesmo, inclusive o pessoal da disciplina, que ficava vigiando no corredor, era um ‘regime militar’ mesmo” (VASCONCELOS<sup>21</sup>, 2006). Cunha (2006) também fez suas considerações, acrescentando às anteriores.

O professor tinha que chamar a atenção do aluno, para que ele se interessasse pela aula. Com relação à atualidade, os alunos eram bem mais calmos, mais obedientes, mais respeitosos. O professor também era mais disciplinado, mais voltado a dar aulas, ministrar conhecimentos aos alunos. Tinham mais interesse de aflorar o aluno nos estudos.

Conforme SOUSA (2006), a escola era muito rígida. “Numa ocasião, uma professora chegou à porta para conversar comigo e eu conversando com ela, coloquei a mão na parede pra dentro da sala. Então ela me disse que só minha mão já impunha respeito. Ninguém fazia nada, porque se fizesse, ficaria de castigo, depois do horário da aula”. Sobre esse assunto, a visão dos alunos foi diferente da visão dos professores: “Era cobrada a disciplina e o estudo dos símbolos nacionais, o respeito à pátria, como se fosse uma sociologia. Essa questão de civismo, moral, entrava também o respeito pelas pessoas, porque se você respeitar a pátria, respeita os indivíduos também” (VASCONCELOS, 2006).

Era muito cobrado da gente o uniforme, a saia comprida, o horário de chegada na escola. A questão da moralidade também era muito cobrada, a gente participava de desfiles de 7 de setembro. Aliás, não era só o SENAC. Parecia um ritual de todas as escolas estarem lá. Só que havia uma competição: A escola que tinha uma charanga melhor, se projetava. A nossa marcha ficava sempre atrás de outras charangas, de outras escolas (REIS, 2006).

---

<sup>21</sup> Valda Sueli de Vasconcelos estudou no Ginásio Comercial do SENAC, nos anos de 1964 a 1967.



Foto 12. Desfile de 7 de setembro. Ano: 1965.

Quanto ao uniforme, o diretor da época, José Pires, era mais liberal com os homens e muito exigente com as mulheres. Aconteceu uma vez que eu estava sem a meia e ele me cobrou, disse para eu voltar para casa. Acho que foi meu primeiro ato de rebeldia. Eu questionei com ele, por que os homens poderiam ir sem uniforme e nós mulheres tínhamos que obedecer. Nesse dia, todo mundo me acompanhou. Nós fomos pra casa de um dos colegas, ficamos ouvindo música. Nossos pais nunca souberam disso (BARRETO, 2006).

Com o exposto acima, ressaltou-se, além da obrigatoriedade do uso do uniforme, uma distinção na forma de tratamento entre os alunos, relacionada ao sexo. Os homens possuíam mais “regalias” que as mulheres. Outro fato importante foi esse “ato de rebeldia”, que a aluna menciona. Nesta época, o Brasil vivia em plena Ditadura Militar, e burlar as regras impostas, era considerado rebeldia.

### **3.1.3. O ensino oferecido pelo SENAC**

A criação e o funcionamento do SENAC, segundo a Revista SESC-SENAC, surgiram da necessidade de transformar a profissão comercial, tirando-a da rotina e do empirismo que a caracterizavam, para lhe dar um cunho técnico e científico, exigido pela época em que foi criado. Segundo essa revista, os cursos eram entrosados de modo a dar ao aluno uma formação integral, “harmoniosa e completa, tanto sob o aspecto teórico como prático, mas de maneira a assegurar-lhe o completo domínio da vida

profissional, quando enfrentando os problemas da prática cotidiana” (Revista SESC-SENAC, 1956, p. 07). Para isso, essa instituição mantinha cursos de adaptação, aprendizagem, continuação e especialização. Nas próprias palavras do autor dessa reportagem (sobre o qual não se teve referência na revista), esses cursos eram definidos assim:

Os cursos de adaptação têm por finalidade orientar os menores candidatos a empregos no comércio, como praticantes, ou para o ingresso no curso comercial básico.

Os cursos de aprendizagem destinam-se aos praticantes do comércio, subdividindo-se em: elementar, para praticantes, e para preparação funcional.

Os cursos de continuação, destinados aos comerciários não sujeitos à aprendizagem, também comporta uma subdivisão: fundamental, habilitação e intensivo.

Os cursos de especialização têm por escopo ampliar os conhecimentos adquiridos em outros cursos (Revista SESC-SENAC, 1956, p. 7).

Ainda acrescentou-se a essas informações as seguintes: “Como se pode perfeitamente depreender do exposto, os cursos do SENAC têm um sentido eminentemente prático, visando a orientar, guiar, preparar as crianças, os adolescentes e os moços, para a vida profissional (Revista SESC-SENAC, 1956, p. 07).

Houve aqui uma contradição, pois foi dito que os cursos buscavam oferecer ao aluno tanto teoria, quanto prática. Já na continuação da reportagem foi mencionado que os cursos do SENAC eram “eminentemente práticos”.

Como se pôde depreender da observação e análise sobre a situação do SENAC uberlandense a esse respeito, sempre foi preocupação oferecer uma formação que envolvesse teoria e prática. Percebeu-se que nos primeiros anos dessa escola, quando ainda existia nela o Curso Ginásial, a teoria predominava no ensino. Todavia, com o passar dos anos, ela ficou subjugada à prática. Santos (2005) afirmou que:

Tinha o Ginásial, mas um Ginásial mais para o ensinamento do comercial. Tinha uma professora, ela dava aula de caligrafia, desenhos, pinturas, ensinando ao aluno que ele podia fazer quadros e propagandas na sua firma, inclusive ficavam com a caligrafia melhor e ensinava como trabalhar no caixa, como fazer troco, porque eles não sabiam como fazer o troco. Tinha o curso secundário, então dentro desse curso desenvolvia a parte prática com os alunos. Este curso funcionou muitos anos.

Os cursos de admissão e ginásial eram oferecidos durante a manhã e a tarde, para atender os menores trabalhadores, pois os mesmos trabalhavam apenas em meio período. Um fato curioso sobre isso é que havia alguns alunos que já estudavam em outras escolas, mas devido à imposição da Lei, eram obrigados a se matricular também no SENAC. Sendo assim, estudavam de manhã e à noite, e trabalhavam à tarde. Nesse

sentido, houve queixa por parte de uma das professoras, que reclamava desses alunos, pois a maioria deles não se importava com o que era aprendido ali, interessava-se mais pelo que fora ministrado na outra escola. De maneira geral, entre os professores entrevistados, houve consenso sobre a qualidade do ensino no SENAC uberlandense, como se pode observar em suas falas: “Era muito bom, de qualidade, desde o começo” (SANTOS, 2005).

Era muito bom e era tratado com muito respeito. Tinha orientadores que vinham de Belo Horizonte, tinha os supervisores; eles davam muitos cursos para os professores, eles gostavam de preparar bem o professor. O aluno era uma criança bem tratada, muito bem tratada, com muito amor e o ensino bem adequado, tanto é que tinha não só o ensino regular, como tinham as disciplinas específicas do comércio (CUNHA, 2006).

Cunha (2006) ressalta a formação do professor, como sendo muito importante para a “garantia” de qualidade do ensino do SENAC. Quanto às disciplinas específicas do comércio, mencionadas pela ex-professora, eram as seguintes: Noções Gerais do Comércio, Introdução à Técnica do Comércio, Prática de Comércio, Prática de Escritório e Prática Comercial.

Já segundo Souza (2006), o ensino do SENAC:

Era muito bom. Bem dentro da realidade. Esse era um ponto defendido pela direção com unhas e dentes, que se o sujeito não tivesse um compromisso com o SENAC, de vocação, não trabalhava no SENAC. A direção do SENAC também tinha um compromisso com a aprendizagem profissional. Tinha que estar tudo afinado e os encaminhamentos que a gente fazia também. Não tinha agência de emprego, mas fazíamos encaminhamentos e dávamos referência, principalmente daqueles alunos mais dedicados, que tinham muito interesse. E era facilitado inclusive o ingresso. Se não tivesse condições, dividia seus pagamentos. Era um compromisso social muito grande.

Pelo exposto, notou-se que o compromisso lembrado pelo ex-professor referia-se, principalmente, ao auxílio da melhor forma possível na aprendizagem do aluno, para que ele tivesse mais chances de ingressar no mundo do trabalho. O compromisso referia-se, também, à ajuda dada aos alunos, de forma geral, pelo encaminhamento ao emprego e também aos alunos mais pobres, para os quais havia facilidades no pagamento.

Para Sousa (2006), o ensino do SENAC era:

Excelente, de primeira categoria. Nós professores, éramos obrigados a ir para Belo Horizonte todos os meses de janeiro a julho. No SENAC eram períodos semestrais e pra lecionar no próximo período, a gente tinha uma aprendizagem de orientação, pra chegar aqui e repassar para o aluno. Naquela época não existiam livros editados, então a gente fazia cursos, eles passavam as apostilas para gente e a gente chegava aqui e transmitia para os alunos.

Novamente, foi mencionada essa questão do SENAC se preocupar com a formação continuada dos professores. Como o ramo comercial ainda era muito empírico, e o SENAC buscava oferecer também uma parte teórica, era preciso qualificar esses professores, normalmente com cursos realizados em Belo Horizonte. Com certeza, esse ponto é bastante positivo para a escola. Qualificar seus docentes era uma forma de melhorar o empenho dos alunos.

Para os alunos, o ensino do SENAC também representou algo de grande importância. Para eles, significava um ensino completo e isso foi observado nos cadernos da época, nos quais as matérias eram abordadas de forma ampla e aprofundada, tanto que algumas alunas afirmaram que, na faculdade, sabiam de conceitos, conhecimentos adquiridos no ginásio e que outros colegas de sala não sabiam.



Foto 13. José P. Pires e alunos do SENAC. Fonte: Arquivo do SENAC de Uberlândia. Ano: 1974.

Essa fotografia contém diversos exemplos das formas de pensar sobre o SENAC. Essas propagandas, feitas pelos alunos, estão presentes em diversos materiais referentes a essa instituição. Elas indicam algumas interpretações criadas a respeito do SENAC, sendo estas, por vezes ligadas à religiosidade, aspecto ressaltado também pelo *Jornal Correio de Uberlândia*, o qual explicitou que o SENAC oferecia, além do ensino técnico, um conforto espiritual. Outra representação percebida, relaciona-se ao “bom

futuro”, garantido aos alunos formados pelo SENAC, como se constata a seguir:

“Ontem sonhos  
Hoje SENAC  
Amanhã sucesso”.

“Ou SENAC...  
Ou ser nada”.

“Ponha na cabeça uma boa opção **SENAC** e creia em seu dom”.

“SENAC: uma semente para seu campo profissional”.

“SENAC: um céu aberto em sua vida”.

“SENAC. O caminho para uma vida de triunfo: comece aqui”.

“Para o seu mínimo, o SENAC lhes oferece o bastante e vá em busca do máximo”.

“Você é feliz estudando no SENAC. Ganhando mais dinheiro e vida para você”.

“Enquanto o sol com seus raios ilumina nosso mundo, o SENAC com seus cursos ilumina e aprofunda nossa inteligência”.

“Seja um profissional. O SENAC abre as portas para o seu futuro”.

Essas propagandas foram feitas no ano de 1974, quando se formou a primeira turma do curso de Artes. Elas representam que o ensino do SENAC era uma forma de se destacar profissionalmente, de abrir as portas para um futuro melhor, de aprofundar a inteligência. Ainda ficava um alerta – Ou SENAC ou ser nada! – querendo convencer as pessoas de que a melhor opção seria mesmo estudar no SENAC.

Segue abaixo um quadro, que mostra os cursos oferecidos pela instituição no período estudado. Este quadro foi feito por meio do confronto de dados obtidos pelo *Jornal Correio de Uberlândia* e indícios conseguidos com as fotografias. A hipótese é de que foram oferecidos mais cursos por ano, mas esses foram os únicos mencionados.

**Quadro 5 – Distribuição dos cursos do SENAC – 1954-1974**

Cursos	Período de oferta	1954	1956	1961	1966	1971
		a 1955	a 1960	a 1965	a 1970	a 1974
Adestramento para funções de escritório			X			
Básico Comercial		X				
Admissão ao curso básico		X				
Datilografia			X	X		
Adaptação para comerciários e dependentes			X			
Preliminar para aprendizes do comércio			X			
Preparação ocupacional			X			
Secretário (correspondente comercial para comerciários)			X			
Secretário (correspondente auxiliar para o comércio)			X	X		
Técnica de vendas			X			
Vitrinismo			X	X		
Correspondência comercial			X			
Ginásio			X	X	X	
Aprendizagem preliminar (com nível de admissão)				X		
Prática de escritório				X		
Treinamento para balconista				X		
Admissão ao Ginásio Comercial				X		
Decoração				X		
Coquetel internacional [sic]				X		
Aperfeiçoamento para garçons				X		
Planejamento					X	
Datilografia – Rapidez					X	
Contrôle de estoque [sic]					X	X
Auxiliar de vendas (vendedor)						X
Auxiliar de escritório						X
Vendas						X
Gerência de vendas						X
Gerência de escritório						X
Administração de empresas						X
Preenchimento de declaração de rendimentos de pessoa física						X
Prevenção de incêndios						X
Aperfeiçoamento para cabeleireiro						X
Técnica de sala e bar (garçom)						X
Economia de mercado de capitais						X
Coquetéis						X
Auxiliar de Contabilidade						X
Secretariado (recepção)						X
Balconista						X
Vendedor lojista						X
Formação turística						X
Seleção e treinamento de pessoal						X
Auxiliar de vitrinismo						X
Artes						X
Prevenção de acidentes						X
Criatividade						X
Vendas e relações humanas						X

Quadro organizado pela pesquisadora a partir de dados obtidos por meio de fotos e do Jornal *Correio de*

Uberlândia.

Os cursos oferecidos por mais tempo foram: Adestramento para funções de escritório<sup>22</sup>, Datilografia, Prática de escritório e Auxiliar de Escritório. Nota-se que mais no início de atuação do SENAC eram oferecidos cursos mais voltados para a aprendizagem inicial dos alunos. Mais adiante é que começam a enfatizar cursos de aperfeiçoamento, para quem já possuía uma noção do serviço a ser executado e que precisava do conhecimento para a execução do seu trabalho.

No ano de 1960, teve-se a notícia de que Tancredo Guimarães, diretor regional do SENAC, esteve em Uberlândia, a fim de estudar, “com elementos dessa cidade, ampliação dos cursos daquela instituição mantidos em Cidade Jardim. Tancredo Guimarães mostrou-se vivamente empenhado em trazer para Uberlândia novos melhoramentos no seu setor” (*Correio de Uberlândia*, 1960, p. 1). Essa ampliação dos cursos ocorreu e então foram oferecidos alguns novos e outros de anos anteriores: Adestramento para funções de escritório, Datilografia, Adaptação (para comerciários e dependentes), Preliminar para aprendizes do comércio, Preparação ocupacional, Secretário (correspondente comercial para comerciários), Secretário (correspondente auxiliar para o comércio), Técnica de vendas, Vitrinismo e Correspondência comercial.

Como se pôde observar, por meio do quadro, os cursos oferecidos eram poucos ou nenhum, como nos anos de 1954, 1956, 1959, 1961, 1962, 1966, 1967 e 1968. O “forte” do SENAC era o curso ginásial. Quando o mesmo foi extinto (1969) é que houve a ampliação de cursos técnico-profissionalizantes. Essas mudanças sofreram interferência da realidade uberlandense, pois os anos 1970 foram de muito crescimento.

A década de 70 (...) marcará para a cidade de Uberlândia um período de grandes incursões no campo do desenvolvimento, a começar por uma concentração de esforços no setor da industrialização, levando a um maior número de pessoas – principalmente homens de capital – as vantagens de desenvolverem suas vistas para a cidade industrial uberlandense. Trata-se de um pólo industrial já dotado, praticamente de toda infra estrutura necessária, a começar pela soma de recursos que é canalizada pelo próprio poder público especialmente das faixas municipal e estadual.

Sendo uma das primeiras do Estado, a Cidade Industrial uberlandense oferece, pela sua localização estratégica, face aos mercados de produção de matéria prima e de consumo, condições extraordinárias àqueles que nela venham a acreditar o quanto antes possível. Diversas indústrias, em sua maioria de empresas de outras cidades, já estão em pleno funcionamento aqui, apesar das numerosas dificuldades que enfrentaram inicialmente, de maneira bandeirante e pioneira até atingir o crescimento de hoje (*Correio de Uberlândia*, 01 de jan. de

---

<sup>22</sup> Sobre o nome do curso “Adestramento para funções de escritório”, é preciso ressaltar que só adestramos animais, os homens são qualificados, educados.

1970, p. 01).

Segundo reportagens do *Correio de Uberlândia*, aquele foi um período em que houve um grande desenvolvimento da cidade, o que provocou como consequência o aumento na demanda de qualificação dos trabalhadores.

Sobre os cursos noturnos, os mesmos foram oferecidos a partir de 1963, para atender os trabalhadores de período integral, sendo ministrados os cursos de Prática de escritório e datilografia (noturno), que exigia a 2ª série ginasial completa e tinha duração de 4 meses; Vitrinismo e Treinamento para Balconista e Secretário Correspondente Auxiliar. Já em 1965, os cursos oferecidos eram: Prática de escritório, Datilografia, Secretário correspondente auxiliar (taquigrafia). A próxima notícia sobre cursos noturnos foi em 1972, sobre os cursos de Controle de estoque (de 3 a 7 de junho) e Administração de Empresas (17 a 28 de julho) (28 de jun. de 1972 p. 01). No restante dos anos da pesquisa, não foram encontrados registros de cursos noturnos.

### **3.1.3.1. As aulas teóricas e práticas**

Para qualquer curso ministrado, os alunos passavam por aulas teóricas e práticas. Sobre esse assunto, os professores entrevistados afirmaram o seguinte:

Tinha uma professora, ela que dava aula de caligrafia, desenhos, pinturas, ensinando ao aluno que ele podia fazer quadros e propagandas na sua firma, inclusive ficavam com uma caligrafia melhor e ensinava como trabalhar no caixa, como fazer troco, porque eles não sabiam como fazer o troco.

Depois de aulas, reuniam os alunos em uma sala e faziam palestras, discutiam problemas com eles. Isso foi uma coisa muito importante porque aqueles moços que iam para o SENAC, das firmas, através dessas reuniões, eles tomavam conhecimento bons pra levarem para as firmas e transmitiam também alguma coisa para nós. Nos contavam como eram tratados nas firmas (SANTOS, 2005).

Tinha o período de embasamento, que já foi dito. As pessoas aprendiam a tirar nota fiscal, calcular ICMS, era tudo manual. A máquina mais moderna que tinha era de calcular, que era Facit manual e umas com fita, outras não, e tinha máquina elétrica, não tinha computador ainda, que facilitaria muito o trabalho. Então, tinha que passar algumas habilidades ao aluno, no embasamento. Ia conhecer a letrinha dele, se ele era caprichoso. Saber a noção que ele tinha de matemática, A matemática curricular, normalmente ele tinha, mas a matemática financeira ele nunca tinha ouvido falar. Ninguém dava importância pra isso, apesar de ter no currículo (SOUZA, 2006).

A parte considerada como embasamento era teórica, e era vista como uma forma de oferecer ao aluno um conhecimento, para poder cobrar depois, nas aulas práticas.

As aulas teóricas eram praticamente copiadas das apostilas. O SENAC mandava, por exemplo, se o professor fosse dar uma aula naquele dia sobre cheque então a gente falava a parte teórica sobre o cheque e depois ensinava-o a preenche-lo. O SENAC fornecia o impresso para darmos as aulas práticas. Tinha salas especializadas: o escritório modelo, salas de datilografia, outros professores específicos (SOUSA, 2006).

Esta realidade não foi vivida por todos os professores, pois, dos entrevistados, Yvonne era a única que ministrava matérias específicas do comércio, para o curso Ginásial. Como não havia máquinas de tirar cópias, nem ao menos mimeógrafo, os alunos tinham que copiar do quadro. Os professores passavam por um curso no SENAC de Belo Horizonte, no qual “aprenderiam” a matéria, para passar aos alunos, por isso ela afirmou que nas aulas predominavam as cópias. No final do ano, o aluno que tivesse a “letra mais bonita”, daria de presente para a professora um caderno com a matéria copiada, para que ela utilizasse no outro ano, com as próximas turmas.

O acesso a esses cadernos possibilitou uma visão do que se estudava nas disciplinas comerciais do curso Ginásial. Primeiramente era feito um esboço histórico sobre o comércio, desde seu surgimento. Em seguida, era dada uma espécie de “dicionário do comércio”, oferecendo em cada letra do alfabeto as definições das palavras consideradas mais importantes para aquela matéria. Dos cadernos consta o seguinte programa, a ser cumprido durante o ano letivo, na disciplina Prática do Comércio:

Unidade I: Divisão do comércio.

1. Noções históricas
2. Classificação

Prática: 1. Relatório sobre as modalidades de comércio da cidade.

Unidade II: Previdência social.

1. Empregados e empregadores no comércio
2. Salário
3. Contrato de trabalho
5. Direitos e deveres de empregados e empregadores
6. C. L. T.
7. Sindicatos
8. Federações dos empregadores (comércio e indústria)
9. Associação dos empregadores

Prática:

1. Entrevista com o presidente da Associação Comercial
2. Entrevista com presidentes de sindicatos
3. Atas e relatórios

Unidade III: Empresas comerciais.

1. Comércio interno e externo
2. Transporte
3. Modalidades do comércio quanto ao volume
4. organizações comerciais
5. funções administrativas
6. feiras, mercados e bolsas
7. comércio mercantil e bancário

Prática:

1. Leitura e confecção de organograma
  2. Conhecimentos de despachos e Warrant
  3. Relatório sobre feiras e mercados;
  4. Uso e aplicação de nosso organograma dos grupos na confecção e redação de nossos trabalhos
  5. Conferência de conhecimentos e despacho
  6. Peso (bruto e líquido)
- Início de um bom vocabulário comercial

Unidade IV: Estoque de mercadorias e armazenamento

1. Noções gerais
2. Armazéns
3. Tipos e classificação
4. Silos
5. Condicionamento de mercadorias
6. Embalagens, cuidados especiais
7. Equipamento dos armazéns
8. Circulação e trânsito nos armazéns
9. Controle de estoque

Prática:

1. Organograma de armazéns sobre a circulação e segurança, quantidade e qualidade;
2. Ficha de estoque
3. Registro
4. Minuta de despacho
5. Vias de trânsito
6. Frete (conhecimentos)
7. Warrants
8. Peso (líquido e bruto)
9. Conferências e registros

Unidade V: Propaganda (Compra, venda e propaganda)

1. Seleção da compra
2. Seleção da venda
3. Importância da propaganda
4. Espécies e meios de propaganda
5. Vocabulário da propaganda
6. Veículos da propaganda

Prática:

1. Registro de compra
2. Pedidos
3. Interpretação da ficha de estoque para compra
4. Registro de vendas (à vista e a prazo)
5. Notas, faturas e duplicatas
6. Conferências
7. Redação de cartas sobre compra e venda
8. Confeção de vocabulário de propaganda
9. Visita a agências de propaganda.

Observando esses pontos, concluiu-se que os conhecimentos veiculados, apesar de simples, eram vastos e os alunos egressos, se aproveitassem a oportunidade, teriam uma grande bagagem sobre o ensino comercial. Verificou-se também que havia muitas atividades práticas e as mesmas estavam ligadas à realidade, tais como as entrevistas com pessoas mais experientes na área comercial, visitas a casas comerciais, tudo isso referente ao tema principal, apresentado em cada unidade.

O local utilizado para as aulas práticas, por vezes, era a sala de aula propriamente dita. Outras vezes aconteciam em salas especiais para tal fim, como para as aulas de datilografia e o escritório modelo, onde desenvolviam diversas atividades de cursos variados, para aprender na prática o que era dado na teoria.

Tínhamos salas ambiente, eram duas salas no meu curso, que era de Contabilidade. Tinha a sala de datilografia e tinha duas salas de Contabilidade divididas. Uma parte comercial e outra administrativa. A comercial era pra atender o cliente, aprender a atender ao telefone, a conquistar o cliente, extrair a nota fiscal, fazer conta corrente, fazer controle de estoque, movimento de caixa. Pra isso, os alunos faziam rodízio. Ficava em uma seção 3 dias, depois passaria para outra. Eram 20 seções. Quando terminasse o curso de aprendizagem, o aluno passaria em todas as seções. Ia ter noção de tudo e, é claro, gostaria mais de uma. Ia saber o que era um cheque nominal, cruzado, visado. Quando terminasse esse rodízio, a gente trocava de turma. Inclusive era o professor Wilson que trabalhava na outra turma. Ele me passava os alunos que tivessem feito o departamento administrativo, que era contabilidade, conta corrente, fechamento de caixa, balanço, departamento pessoal. E passava essa turma pra mim, essa turma de 20 e eu ia passar pra eles o departamento pessoal. E aqueles que haviam aprendido departamento pessoal comigo, que aprenderam anteriormente comigo, passariam pra ele. O aluno chegava no comércio apto a fazer o serviço (SOUZA, 2006).

Para alguns cursos, existiam salas específicas, como foi visto na fala deste professor, mas mesmo assim, eram articulados de forma a economizar espaço, pois as salas continuavam pequenas. Enquanto metade da turma aprendia certa parte da matéria, os outros aprendiam outra parte, revezando-se no espaço da sala.

Já no curso de vendas, mostrado na fotografia abaixo, as aulas eram realizadas

na própria sala de aula, havendo apenas uma reorganização das carteiras, de forma que fosse possível usá-las de apoio para aprenderem a embalar objetos. O fato de aprenderem essa atividade mostrou a preocupação em ensinar aspectos significativos da vida para os alunos, desde o básico.



Foto 14. Curso de Vendas, 1973.

Na foto a seguir, tem-se uma aula prática diferenciada, em que apenas o professor executava tarefas, enquanto os alunos observavam. Não havia tantos equipamentos para que as aulas fossem feitas de forma individual. Somente para aulas de datilografia era destinada uma máquina para cada aluno realizar suas atividades, como relembra SANTOS (2005), “Mesmo o SENAC tendo pouco espaço físico, existiam salas separadas para aulas práticas, que eram realizadas pelos pequenos aprendizes” (SANTOS, 2005).



Foto 15. Professor dando aula prática, 1968.



Foto 16. Aula de datilografia, anos 1960. Fonte: Arquivo do SENAC de Uberlândia.

O espaço destinado a cada aluno era pequeno, não havendo muita mobilidade. As carteiras eram enfileiradas, típicas de escolas tradicionais, onde não se permitiam “conversas paralelas”, pois nessa concepção o aluno deve ser extremamente disciplinado e a conversa com os colegas prejudicaria a aprendizagem. A sala também

parece ser escura, sem muita iluminação e ventilação. Algumas alunas fizeram as seguintes considerações, pertinentes à discussão:

“Era até um lugar muito pequeno, onde a gente estudava. Eu lembro que a gente era visto como alunos pobres” (REIS, 2006).

“A gente não tinha educação física na prática. Era só verbal” (LIMA, 2006).

Essas falas mostram que as salas eram realmente pequenas e o local inapropriado ao ensino, uma vez que nem podiam fazer a parte prática da educação física. Esse quadro somente foi alterado quando o SENAC conseguiu sede própria, e a escola então pôde se organizar de forma a oferecer ambientes mais arejados, iluminados e salas mais espaçosas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historiar o SENAC de Uberlândia foi uma experiência muito rica e desafiadora, cheia de constantes buscas que provocaram um amadurecimento intelectual, e com certeza contribuirá para a organização do acervo dessa instituição educacional profissionalizante. Cabe ressaltar que a História do SENAC de Uberlândia não se esgota aqui, pois ainda há diversas lacunas a serem preenchidas. Esta pesquisa é apenas um “pontapé inicial”, que objetiva provocar novos olhares e iniciativas que venham contribuir para desvendar cada vez mais as escolas de ensino profissionalizante.

Os rumos desta pesquisa sofreram alterações estruturais, pois não se conseguiam documentos escritos significativos sobre a escola, como documentos de criação e atas de reuniões do período de 1954 a 1974. No entanto, as fotografias, junto aos dados encontrados na imprensa e nas entrevistas, foram responsáveis pela nova direção tomada.

No decorrer deste trabalho foram levantadas também algumas hipóteses, como o apagamento da memória, devido à falta de tradição em se arquivarem documentos da escola ou pelo fato de tantas mudanças de endereço. Talvez por causa do desejo de se modernizar, descartaram-se esses papéis e perderam a oportunidade de contar mais sobre sua história, de forma diferente da que foi aqui contada.

Considerando as questões levantadas na Introdução, busca-se, neste momento, fazer algumas considerações sobre elas. Cabe ressaltar que, apesar de propor respondê-las, aqui não se encontram “verdades” em sua totalidade, nem “certezas absolutas”, mas possibilidades. Destaca-se que, embora se trate de um estudo objetivo – dado que respaldado em pesquisas empíricas e bibliográficas – não se pode dizer que a verdade tenha sido atingida, uma vez que não se pode atingi-la na íntegra. Podem-se atingir “partes”, “parcelas” da verdade, sendo estas passíveis de futuras re-interpretações.

Uma instituição escolar não tem ligações apenas com a realidade local, por isso foi necessário contextualizar o SENAC de Uberlândia historicamente, inserindo-o no contexto nacional, regional e local. Apesar de sua instalação em Uberlândia datar de 1954, ele tem ligações distantes no tempo, com o nascimento do modo de produção capitalista. Essa e outras mudanças na forma de organização da sociedade, tanto culturais quanto econômicas, resultaram na forma de organização do ensino. Nessa

perspectiva, a escola precisava não só instruir as pessoas, mas educá-las, conformando-as para que aceitassem a nova situação. Nesse sentido, era objetivo da escola preparar as pessoas para o mercado de trabalho. A educação profissional, que ocorria inicialmente no próprio local de trabalho, passou a ser ensinada sistematicamente nas escolas, de forma rápida.

Principalmente nos anos 1940, o crescimento da economia a partir da substituição das importações e a instalação da indústria de base reforçaram a necessidade da qualificação profissional do trabalhador. Tudo isso resultou na aprovação das Leis orgânicas do ensino secundário, as quais organizaram agências do Sistema S, como o SENAI e o SENAC.

Relacionando o SENAC com a situação uberlandense, notou-se que ele surgiu num momento em que a cidade ainda não se apresentava tão desenvolvida, apesar de tantos discursos a esse favor. Seus intuitos, criados a respeito do desenvolvimento de Uberlândia, faziam parte da retórica da elite, que desejava tornar seu discurso uma realidade, por meio da criação de uma instituição capaz de formar e qualificar os profissionais exigidos pelo comércio local uberlandense.

O desenvolvimento almejado pela elite local foi mais significativo nos anos 1960, quando ocorreram diversas mudanças, as quais já foram explicitadas e comentadas. Na realidade nacional, aquele era um momento em que se desejava industrializar o País de forma rápida, e isso seria conseguido por meio da formação e qualificação dos trabalhadores. No SENAC de Uberlândia, nessa época notaram-se também diversas mudanças, como a expansão de cursos, o que na verdade estava em perfeita sintonia com os anseios e propósitos dos dirigentes do setor produtivo de Uberlândia.

Apesar de não apresentar um grande desenvolvimento, a cidade de Uberlândia possuía algumas características, que justificaram a escolha desta cidade para a instalação da escola, como a presença de mais escolas de ensino profissionalizantes. A atuação do SENAC ocorreria por meio de parcerias com estas. Outro indício foi de que havia em Uberlândia a crença de que pela construção de escolas estimularia o crescimento da cidade, incrementando seu comércio, atividade valorizada nesse lugar.

Muitos temas foram destacados e pesquisados, referentes às práticas e interpretações criadas por ex-professores e ex-alunos dessa escola e concluiu-se que elas eram mais ou menos homogêneas, diferindo-se apenas no que se refere à disciplina. Os professores afirmaram que a disciplina dos alunos era natural para a época e para a

situação de trabalhadores, ou seja, já haviam sido “formatados” pela empresa em que trabalhavam. Mesmo assim, buscavam inculcar nos alunos atitudes e valores que as empresas requeriam. Já na visão dos alunos, a disciplina era cobrada por meio de regras e de castigos para quem desobedecesse.

O ensino oferecido pelo SENAC objetivava desenvolver nos alunos certas características requeridas para a época. Era necessário formar trabalhadores eficientes e isso seria conseguido por meio do ensinamento de valores e atitudes, para que isso refletisse na prática de seu trabalho.

Esse ensino foi visto pelas duas categorias pesquisadas como de alta qualidade e que quem fizesse os cursos, estava apto a desempenhar seu trabalho. Pôde-se notar, por meio dessa pesquisa, que a maioria dos alunos egressos entrevistados continuou na área comercial e tem um grande respeito à Instituição onde estudaram, pois ela representou uma forma de se conseguir um bom emprego.

A experiência de pesquisar tal tema foi muito valiosa. Entrevistar e confrontar as respostas dadas nas duas categorias deu ao trabalho mais qualidade, além de ter dado voz a pessoas que até então não tinham noção de sua importância como sujeitos que testemunharam a história do SENAC de Uberlândia e auxiliaram na construção dessa pesquisa.

Muito ainda há para se pesquisar sobre o SENAC de Uberlândia, todavia, espera-se ter contribuído para a reconstrução da história dessa escola. Que as considerações e indagações aqui realizadas possam servir de auxílio e estímulo para futuras pesquisas sobre a instituição, bem como no estudo sobre outras instituições educativas, em âmbito nacional, regional ou local.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANTES, Jerônimo. **Cidade dos sonhos meus: memória histórica de Uberlândia.** Uberlândia: Edufu, 2003.
- ARAÚJO, J.C.S. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, I.P.A. (org.). **Técnicas de ensino. Por que não?** 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- ARAÚJO, J.C.S. e GATTI JR, D. (orgs.) **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa.** Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.
- BENCOSTA, M. L. A. (org.) **História da educação, arquitetura e espaço escolar.** São Paulo: Cortez, 2005.
- BEZERRA, A. & BRANDÃO, C. R. (orgs.). **A questão política da educação popular.** 3ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1982.
- BLOCH, Marc. **Introdução à História.** 3 ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 1976.
- BORGES, V.L.A. A história da educação profissionalizante em Uberlândia, Minas Gerais (1946 a 1983) In: **Cadernos de História da Educação**, n.3, 2004, Uberlândia, Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2005. p. 39-52.
- BREJON, M (org.). **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus.** 7 ed. Pioneira, 1976.
- BRYAN, N. A. **Educação, trabalho e tecnologia em Marx.** Mimeo.
- BURKE, P. **A Escola dos Annales. 1929-1989.** A Revolução francesa da Historiografia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- BURKE, Peter (org.). **A escrita da história - Novas perspectivas.** São Paulo: Editora Unesp, 1992.
- CAMBI, F. **História da pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999.
- CAPELATO, M. H. **Imprensa e história do Brasil.** São Paulo, Contexto, 1994.
- CARDOSO, M. L. **Ideologia do desenvolvimento.** Brasil: JK – JQ. 2ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- CARNOY, M. & LEVIN, H. M. **Escola e trabalho no estado capitalista.** São Paulo: Cortez, 1987.
- CATANI, D. e BASTOS, M.H.C. (orgs.). **Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação.** São Paulo: Escrituras, 1997.
- CIAVATTA, M. & ALVES, N (orgs.). **A leitura de imagens na pesquisa social: História, comunicação e educação.** São Paulo: Cortez, 2004.
- CHAUI, M. **Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.
- CUNHA, L.A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** 11 ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1989.
- CUNHA, L.A. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio.** 2ed. Rio de Janeiro, Eldorado, 1977.
- CUNHA, L.A. & GÓES, M. **O golpe na educação.** Jorge Zahar Editor. 11 ed. Rio de Janeiro, 2002.

- DOSSE, F. **A história em migalhas**. Campinas, SP: Ensaio, 1992.
- FAUSTO, B. **História concisa do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2002.
- FELGUEIRAS, M. L. **Materialidade da cultura escolar. A importância da museologia na conservação/ comunicação da herança educativa**. Pró-Posições, v. 16, n. 1 (46) – jan./abr. 2005.
- FEBVRE, L. 1989 in LE GOFF, J. (1924). *História e Memória*; tradução Bernardo Leitão. 3 ed. Campinas, EdUNICAMP, 1994.
- FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade**. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREITAS, S. M. de. **História oral: possibilidades e procedimentos**. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP: Imprensa oficial do estado, 2002.
- GARCIA, D. da C. O ensino profissionalizante na história da educação brasileira: tendências e perspectivas no contexto uberlandense. Uberlândia (1964 a 1983). **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Uberlândia, MG. Universidade Federal de Uberlândia. Data: 17 a 20 de abril de 2006.
- GATTI JÚNIOR, D. Reflexões teóricas sobre história das instituições educacionais. **Revista Ícone**, Uberlândia: Centro Universitário do Triângulo, n. 6, p. 131-147, 2000.
- GATTI JR., D. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: GATTI JR., D & ARAÚJO, J.C.S. (org.) **Novos temas em história da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.
- GERMANO, W. J. **Estado militar e educação no Brasil (1954-1985)**. 3ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2000.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. Tradução: Frederico Carotti. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- GHIRALDELLI JR., P. **História da Educação**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GURGEL, R. D. de F. O ensino profissional no Rio Grande do Norte: 1909-1942. **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Uberlândia, MG. Universidade Federal de Uberlândia. Data: 17 a 20 de abril de 2006.
- INÁCIO FILHO, G. **A monografia nos cursos de graduação**. 3 ed. Uberlândia: EDUFU, 2003.
- KOSSOY, B. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 1989.
- LEROY, N. M. I. P. O gatopardismo na educação. Reformar para não mudar: “O caso de Minas Gerais”. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.
- LOWY, M. Ideologias e ciência social; elementos para uma análise marxista. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- MACHADO, L. P. de S. **Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial**. São Paulo: Cortez, 1982.
- MAGALHÃES, J. **Tecendo Nexos; história das Instituições Educativas**. Bragança Paulista: Ed. USF, 2004.
- MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- MARX, K. & ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Introdução e notas de Roger Dangeville.SP: Moraes, 1978.
- MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo, Loyola, 1996.
- MELO, J. M. C. de. e NOVAIS, F. A. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: SCHUARCZ, L. M. (org.). **História da vida privada no Brasil: Contrastes da intimidade contemporânea**. Vol. 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 559-658.
- MOGARRO, M. J. **Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas**.

**Preservar a informação, construir a memória.** Pró-Posições, v. 16, n. 1 (46) – jan./abr. 2005.

NAGLE, J. **A Reforma e o ensino.** 2 ed. São Paulo, EDART; Brasília, INL, 1976.

NASCIMENTO, D. A. do. **História de Uberlândia.** 2 ed. 2000.

PARO, V. H. **Escola e formação profissional.** São Paulo: Cultrix, 1979.

PAULA, J. A. de. **Raízes da modernidade em Minas Gerais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEIXOTO, A. M. C. A memória em Minas Gerais: entre o descarte e a preservação. In: **Educação no Brasil.** Sociedade Brasileira de História da Educação (org.). Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: SBHE, 2001 (Coleção Memória da Educação).

PILLETI, N. **História da educação no Brasil.** 3 ed. Ática: São Paulo, 1991.

REIS, J. C. **Escola dos Annales.** A inovação em história. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RESENDE, K. P. O ensino público técnico-profissionalizante em Uberlândia – MG: A Escola Estadual Américo René Gianetti (1977-1996). **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação.** Uberlândia, MG. Universidade Federal de Uberlândia. Data: 17 a 20 de abril de 2006.

RIBEIRO, M.L.S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar.** 2ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil: 1930-1973.** Petrópolis: Vozes, 1984.

SALLES, I. G. **Trabalho, progresso e a sociedade civilizada.** São Paulo: Humitec, 1986.

SAMUEL, R. **Teatros de memória.** Projeto História, São Paulo (14), fevereiro/1997. p. 41-81.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 27ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1993.

SAVIANI, D. **Instituições Escolares: Conceito, História, Historiografia e práticas.** In: Cadernos de História da Educação, n. 4, jan./dez.2006, p. 13-26.

\_\_\_\_\_. **Sobre a concepção de politécnica.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SKINNER, B.F. **Tecnologia do ensino.** Tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1972.

THOMPSON, P. **A voz do passado.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TODOROV, T. **Memória do mal, tentação do bem. Indagações sobre o século XX.** Tradução de Joana Angélica D'Avila Melo. São Paulo: Arx, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, Atlas, 1987.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e Escola no Brasil.** Campinas. Papyrus, 1990.

## LEIS

4.024/1961

5.692/1971

## DISSERTAÇÕES E TESES

ALVES, J. A. **Sociabilidades urbanas: o olhar, a voz e a memória da Praça Tubal Vilela (1930-1962).** Uberlândia, UFU, 2004 (Dissertação de mestrado em História).

CALVO, C. R. **Muitas memórias e histórias de uma cidade: experiências e**

**lembranças de viveres urbanos, Uberlândia, 1938-1990.** São Paulo, 2001 (Tese de doutorado em História).

MACHADO, Maria Clara Tomaz. **A disciplinarização da pobreza no espaço urbano burguês: assistência social institucionalizada - (Uberlândia - 1965 a 1980).** São Paulo: USP, 1990 (Dissertação de mestrado em História).

NUNES, L. J. **Cidade e imagens: progresso, trabalho e quebra-quebras – Uberlândia – 1950/1960.** PUC – São Paulo, 1993 (Dissertação de mestrado em História).

OLIVEIRA, S. F. **Crescimento urbano e ideologia burguesa. Estudo do desenvolvimento capitalista em cidades de médio porte: Uberlândia – 1992/1985.** Universidade Fluminense – Niterói, 1992 (Dissertação de mestrado em História).

RODRIGUES, J.F.S. **Trabalho, ordem e progresso: uma discussão sobre a trajetória da classe trabalhadora uberlandense; o setor de serviços (1924-1964)** USP – São Paulo, 1989 (Dissertação de mestrado em História).

### **SITES**

<http://www.senac.br/conheca/referenciais/ref2.htm>, consultado no dia 25 de setembro de 2006.

[www.mg.senac.br](http://www.mg.senac.br), consultado no dia 10 de abril de 2003.

### **ENTREVISTAS**

BARRETO, Maria Terezinha Garcia. Entrevista concedida a Graciane Gomes Santana. Uberlândia: 09 de dezembro de 2006.

CUNHA, Maria Querubina Damis. Entrevista concedida a Graciane Gomes Santana. Uberlândia: 12 de maio de 2006.

LIMA, Maria Augusta de. Entrevista concedida a Graciane Gomes Santana. Uberlândia: 23 de setembro de 2006.

REIS, Maucia. Entrevista concedida a Graciane Gomes Santana. Uberlândia: 25 de setembro de 2006.

SANTOS, Arcelino Pereira dos. Entrevista concedida a Graciane Gomes Santana. Uberlândia: 22 de setembro de 2005.

SOUZA, Francisco Lucas. Entrevista concedida a Graciane Gomes Santana. Uberlândia: 25 de setembro de 2006.

SOUSA, Yvonne. Entrevista concedida a Graciane Gomes Santana. Uberlândia: 09 de dezembro de 2006.

VASCONCELOS, Valda Sueli de. Entrevista concedida a Graciane Gomes Santana. Uberlândia: 09 de dezembro de 2006.

### **FONTES**

Cadernos das alunas: Valda Sueli de Vasconcelos e Eliana Delatôres.

CORREIO DO SENAC, 1951-1959.

COSTA, M. **Uberlândia, 73 anos de existência e trabalho.** Correio de Uberlândia, 31 de ago. de 1961, p. 01.

**Documento Memória** do SENAC MG, 2001.

**Em construção o Primeiro Quartel de Brasília.** Uberlândia Ilustrada, nº 20 (Uberlândia Ilustrada, jun. de 1958, p. 20).

FONTOURA, F. **O trabalho.** Jornal Tribuna. Uberlândia, nº 248, ano V, 15/06/1924.

GAMA FILHO, F. **Obrigatoriedade de admissão de praticantes e de sua matrícula nos cursos do SENAC** p. 3 n. 129, 1953.

Jornais **Correio de Uberlândia**: 1954-1974

JK Vida e obra do grande estadista. 100 anos. **Revista Manchete Especial**. Rio de Janeiro, nº 2.523, dez. 2001.

Revista **SESC-SENAC**. Belo Horizonte, Ago. 1956.

SILVA, A. P. da S. **ACIUB em Revista. Uberlândia**. Gráfica Sabe, 1985, p. 58.