

DA "FILANTROPIA" À HABITUAÇÃO AO TRABALHO: a proposta pedagógica da Escola Caio Martins

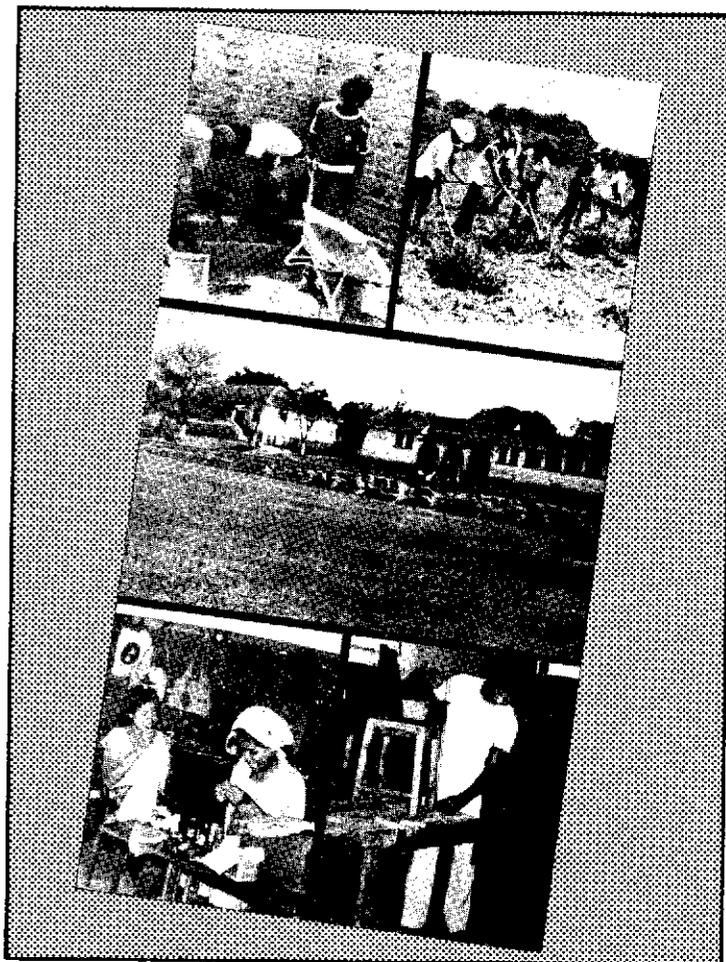
Maria Aparecida da SILVA

Coordenadora da Pesquisa – Prof^ª do
Departamento de Administração Escolar
– FAE/UFMG

Isabel de Oliveira e SILVA

Auxiliar de pesquisa

Este artigo apresenta os resultados de pesquisa realizada sobre a Granja-Escola Caio Martins, situada na zona rural do município de Esmeraldas – MG. Essa Instituição foi criada no interior da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais, em 1948, como uma das respostas do poder público à questão do menor abandonado. Focaliza, primeiramente, o quadro que possibilitou a emergência de uma instituição pedagógica no interior da PMMG. A seguir, apresenta uma análise das inter-relações entre a organização e funcionamento da escola e os pontos centrais de sua proposta pedagógica. A luz de alguns estudos já realizados sobre temas afins, procurou-se resgatar não só o significado e a importância atribuídos pela Instituição à organização familiar, como o caráter de escola de tempo integral, a proposta de relacionar Educação e trabalho, e ainda, a vida no campo, exacerbadamente valorizada em momento caracterizado por incremento do processo de industrialização no Estado de Minas Gerais.



PALAVRAS-CHAVE: Menor abandonado, Educação e trabalho, trabalho rural, disciplina, controle do tempo.

I INTRODUÇÃO

Este trabalho procurou captar os aspectos centrais da proposta pedagógica da Escola Caio Martins, de Esmeraldas-MG, ao longo dos anos – desde sua fundação, em 1948 – e detectar os fatores econômicos e político sociais da época, que contribuíram para a emergência daquela Instituição, bem como os aspectos de sua proposta, mantidos ao longo de sua existência.

Consta este estudo de duas partes fundamentais: a primeira apresenta uma breve contextualização do momento de criação da Escola Caio Martins, com uma visão geral de alguns aspectos sociais, econômicos e políticos de Minas Gerais, na época, e indica a relação dos mesmos com a estruturação e implementação da Instituição. A segunda parte identifica os principais aspectos da organização interna da escola e a articulação desses aspectos com o projeto pedagógico, e de ambos – organização e projeto pedagógico – com as relações sociais de produção na sociedade brasileira.

Os aspectos da organização interna foram analisados à luz de alguns estudos sobre o assunto, o que permitiu constatar a vinculação entre a proposta e um projeto de formação da clas-

se trabalhadora para o trabalho organizado.

A metodologia de trabalho foi-se delineando no processo de investigação. Pode-se dizer que a pesquisa se caracterizou por ser uma investigação histórica. Buscou-se (sem a pretensão de ter conseguido) ser exaustivo na coleta e na análise das fontes primárias encontradas. Aqui vale a pena citar uma advertência de CERTEAU (1988, p. 27):

"Antes de saber o que a história diz de uma sociedade, importa analisar como ela aí funciona".

De fato, o que se encontra sobre o histórico da Instituição é muito pouco. O que se sabe sobre o que ela produziu, a articulação de sua história particular com a história da sociedade é, ainda, muito restrito. Além disso, há algo a observar sobre a natureza dos dados arquivados. Predomina, nos arquivos, a posição oficial e a do "mentor intelectual" do projeto pedagógico da Instituição - Cel Manoel José de Almeida. A escassez do material sobre as posições divergentes¹ ganha relevo dentro desse quadro e merece futuras investigações. Ainda como afirma CERTEAU:

"Indubitavelmente essa combinação entre a permissão e a interdição é o ponto cego da pesquisa histórica, e a razão pela qual ela não é compatível com não importa o que. É igualmente sobre essa combinação que age o trabalho destinado a modificá-la". (1988, p. 27)

Para o autor,

"fazer história é uma prática. Sob esse ângulo podemos passar a uma perspectiva mais programática, perceber os caminhos que se abrem, e não nos prendermos à situação epistemológica revelada até agora por uma sociologia da historiografia". (1988, p. 28)

De certa forma, pode-se dizer que foi desse modo que se procedeu ao "fazer a história" da E. Caio Martins. Para a produção desse conhecimento, triangularam-se os dados obtidos nos arquivos históricos com o discurso do principal "men-

tor intelectual" do projeto institucional e com as fontes secundárias, que tratam das pesquisas - históricas ou não - pertinentes ao tema.

Procedeu-se, na análise das fontes primárias e secundárias, à busca de intenções explícitas ou latentes naquilo que manifestam os discursos da época e sobre a época. Tentou-se, através desse procedimento, caracterizar a função social da Instituição, bem como explicar a sua permanência, ao longo da história, desde 1948.

O estudo da proposta pedagógica da Escola Caio Martins² é de grande interesse, particularmente pela atualidade das questões que envolveram sua criação, bem como por suas especificidades. Trata-se de uma Fazenda-Escola, situada no município de Esperaldas, a 42 km de Belo Horizonte.

Funciona, desde sua fundação, na Fazenda Santa Tereza, de propriedade da Polícia Militar de Minas Gerais - instituição criadora e mantenedora da Escola durante 27 anos. Inaugurada a 3 de janeiro de 1948, teve como idealizador o Diretor Geral da Polícia Militar, Cel. Manoel José de Almeida, mais tarde deputado estadual e federal.

Até 1976, esteve diretamente vinculada à Polícia Militar de Minas Gerais. A partir dessa data, passou a pertencer à Fundação Educacional Caio Martins - FUCAM.

No documento básico - PROGRAMA CAIO MARTINS -, que contém a filosofia da Escola, por vezes surgem referências a Dewey³ único pensador citado. Nesse documento, vem explicitado que o objetivo geral da FUCAM é o

"... amparo e educação do MENOR CARENTE e, através deste trabalho com o menor, o soerguimento do HOMEM DO CAMPO. Sintetizando-se este trabalho, principalmente, na integração e fixação do homem à terra". FUCAM, 1979, p. 42).

Na Escola Caio Martins, foram implantadas, desde sua fundação, lares para o acolhimento das crianças. O lar constitui uma unidade familiar, composta pelos "pais" e os "filhos". Para a chefia dos lares a escolha recai em casais, (aqueles que

1. Nos arquivos consultados, foram encontrados alguns documentos que denunciavam irregularidades na administração da Granja-Escola Caio Martins, no final da década de 1950. A existência desse material ganha relevo, considerando-se que neles se destacam algumas questões sobre o caráter filantrópico da Instituição.

Tais documentos, entretanto, são pronunciamentos de apenas uma pessoa. Por paradoxal que seja, tal fato não é, em hipótese nenhuma, desprezível. Trata-se de ponto de vista divergente, em meio a um conjunto de discursos consensuais.

Entre as novas abordagens históricas, o estudo das mentalidades constitui uma vertente extremamente interessante de pesquisa. O testemunho individual é tido, por essa abordagem, como uma fonte rica e complexa, porém profundamente ambígua. Por isso mesmo, o exame desse material pressupõe investigação mais acurada, no sentido de entender o que aquela declaração poderia ter significado para a pessoa que a formulara e, ainda, em que medida essa pessoa com tal declaração estava sendo porta-voz de outras pessoas. O fato de ser uma voz divergente induz à hipótese de que é possível, através de sua análise, reconstruir a fisionomia do contexto cultural e social em que ela se moldou e qual o seu impacto no nível institucional: transformação ou repressão? Denúncia consistente ou intriga decorrente de desentendimentos interpessoais?

O fato de essas fontes não serem objeto de análise da presente pesquisa não decorre de dificuldade ideológica no trato com posições divergentes, mas de dificuldades metodológica e escassez de fontes. A título de indicação, são fontes sobre o assunto:

SILVEIRA, Geraldo Tito. Resposta ao Deputado Manuel de Almeida. Belo Horizonte, 1959.

TITO Geraldo. *A dança da Gangorra*: as escolas "Caio Martins" vistas por dentro. Belo Horizonte, s. ed., 1950.

2. O nome CAIO MARTINS é uma homenagem a um menino escoteiro que ficou conhecido por sua atitude considerada heróica durante um acidente de trem, ocorrido na Serra da Mantiqueira, em 1938, em consequência do qual veio a falecer. Essa criança - então com 11 anos de idade - teria recusado o socorro que lhe era oferecido, preferindo as seguintes palavras: "o escoteiro caminha com as próprias pernas" - idéia que veio a tornar-se o lema da instituição (ALMEIDA, 1949, p. 7).

De fato, os princípios gerais que o projeto pedagógico deveria caracterizar eram as idéias de sacrifício, filantropia e autosuficiência, enfatizadas em seu caráter individual.

3. A indicação de um único autor como referência, por si só, constitui fato que merece atenção. Quando esse autor é John Dewey, torna-se necessário fazer breve contextualização de seu pensamento na História da Educação, em geral, e na educação brasileira de modo particular.

O nome de Dewey vem associado à proposta de escola democrática e ativa, com inspiração pragmatista, segundo a qual a Educação deveria ser ação prática e útil.

O pensamento de Dewey influenciou a educação brasileira através de Anísio Teixeira, que foi seu discípulo. Ambos são reconhecidos como expoentes do movimento denominado Escola Nova. Sobre a Escola Nova, a crítica mais contundente volta-se para o seu caráter de reformismo pedagógico liberal, voltado para a reprodução e a contenção social.

Vale salientar que à época de criação da Escola Caio Martins, esse movimento estava em plena expansão no Brasil.

São referências, entre outras, para o aprofundamento sobre a influência de Dewey na educação brasileira:

- ROSSI, Wagner Gonçalves. *Pedagogia do Trabalho* - caminhos da educação socialista. vol. II, São Paulo, Moraes, 1981, p. 62-72.
- GANDINI, Raquel. *Tecnologia, Capitalismo e Educação*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980. Apud ROSSI, W. G., *op. cit.*, p. 63.
- PITOMBO, Maria Isabel M. *Conhecimento, Valor e Educação em John Dewey*. São Paulo, Pioneira, 1974. Apud ROSSI, W. G., *op. cit.*, p. 63.

exercem a função de pais), com ou sem filhos, que possibilitam ambiente familiar aos alunos a eles confiados. As crianças residirão em lares durante as 4 primeiras séries do 1º Grau. A partir da 5ª série do 1º Grau, irão residir em repúblicas.

As repúblicas são organizações existentes no interior da Granja-Escola, que funcionam nos moldes das repúblicas estudantis. Nesse caso, não há a presença dos chefes de lar ou pais, sendo a administração das repúblicas exercida por seus componentes, com rodízio para os cargos de liderança, havendo sempre um monitor responsável.

O currículo da Escola Caio Martins, de Esmeraldas, é organizado de modo a integrar a parte de Educação Geral com a produção econômica. O programa produtivo-pedagógico está estruturado em torno da concepção do projeto, do qual os alunos participam como gerentes, auxiliares técnicos ou aprendizes. Os projetos foram previstos para abranger as diversas áreas do processo produtivo. No entanto, nem todos chegaram a ser concretizados. Dentre os projetos previstos, estão aqueles ligados às atividades rurais, como criação de aves, porcos, plantação de milho, hortas, entre outros, tendo sido previstos, também, projetos para montagem de oficinas, como marcenarias, sapatarias, etc.

Esse sistema, em que as crianças teriam, num mesmo local, moradia, escola e trabalho, foi pensado para que a Granja-Escola tivesse um caráter de comunidade. Dentro do possível, todos os aspectos da vida do indivíduo estariam previstos no interior da Instituição, mantendo, entre si, uma integração e uma interdependência.

II SITUANDO A QUESTÃO DO MENOR NA REALIDADE BRASILEIRA E NA PROPOSTA DA ESCOLA CAIO MARTINS

Encontra-se em RAGO (1985) um enfoque da questão do menor no Brasil que, em muitos aspectos, responde às questões que o estudo da Escola Caio Martins apresenta. É, portanto, em sua obra, intitulada "Do Cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar (Brasil, 1890:1930)", particularmente no capítulo dedicado à questão da infância, que se foi buscar fundamentação para situar a questão histórica do menor na realidade brasileira.

RAGO (1985) mostra como, no início deste século, elaborou-se um discurso em defesa do menor carente, englobando crianças abandonadas e crianças da classe trabalhadora em geral. Procurou-se construir e difundir uma representação idealizada da criança, enquanto um ser frágil e incapaz, e que, assim considerada, deveria ser assistida de forma sistemática, com base em princípios científicos. Para a preservação da infância, recomendava-se que ela fosse educada longe dos vícios que pudessem prejudicar a sua formação, dentro dos moldes estabelecidos pela sociedade industrial que se estruturava. Nesse sentido, esforços deveriam ser envidados para que as crianças não contraíssem vícios, principalmente na rua, nos cabarés e botequins populares.

A classe operária organizada também percebia a necessidade de preservação da infância, mas apresentava raciocínio que seguia lógica bem diversa do discurso dominante. Neste último, a preservação da infância significava a garantia de homens fortes, aptos para o trabalho no futuro e, principalmente, "adeptos" do desenvolvimento e da ordem. Nesse sentido, tratou-se de tentar "convencer" a classe operária de que a esfera privada da família, em oposição aos espaços públicos (a rua, o bar), era o ambiente mais saudável, tanto para o tra-

balhador, em suas horas de folga, quanto para a criança. Assim, o "menor de rua" aparece, no ideário burguês, como o germe da desordem, ou seja, a possibilidade latente de homens descontentes e rebeldes, capazes de comprometer a estabilidade e a harmonia sociais.

Os discursos que convergiam para a questão da proteção da criança aconteciam ao mesmo tempo em que esta não era poupada no trabalho fabril, por decorrência do modo como se dava a implantação do processo de industrialização no Brasil. No início deste século, a utilização da mão-de-obra feminina e infantil tornou-se comum. Uma hipótese plausível para explicasse fato pode ser a crença de que tanto as crianças como as mulheres se submetiam - com menor resistência do que os homens adultos - a baixos salários, jornadas de trabalho excessivas e péssimas condições de trabalho (RAGO, 1985, p.137).

As crianças pobres eram, então, representadas pelo ideário burguês como "bandidos" em potencial. Pretendia-se, nesse momento, proceder ao seu recolhimento ao lar, como espaço privilegiado para a sua formação. É interessante salientar o aspecto agressivo e contraditório dessa ação "filantrópica". A mesma criança que aparecia nos discursos das autoridades como carente de proteção, pouco tempo atrás (início do século) fora "jogada" dentro das fábricas, submetida à exploração, muitas vezes maior que a dos operários adultos, e tivera negada a possibilidade de frequentar escolas.

Provenientes de um meio cuja moral não correspondia aos valores burgueses, essas crianças, não obstante, deveriam tornar-se capazes de alicerçar a construção de uma sociedade moderna, enquanto força de trabalho. Daí, ações tão contraditórias, porém compreensíveis, dentro de um projeto de sociedade capitalista. Mesmo que aparentemente contraditórias, as ações (ou intenções) representam facetas do mesmo projeto - a implantação de uma sociedade capitalista industrial para a qual deveria ser formado o trabalhador.

III A QUESTÃO DO MENOR E O PROJETO CAIO MARTINS

A discussão sobre a infância pobre no País não pára nos primórdios da industrialização, no início deste século. Aparece em vários momentos históricos, em alguns mais frequente do que em outros.

Na década de 1940 - momento de criação da Escola Caio Martins -, o avanço do capitalismo no Brasil apresentava algumas características específicas. Entre elas, destaca-se a expansão do capital industrial, aliado ao capital estrangeiro. (DINIZ, 1981)

Nesse momento, também, articulou-se um discurso em defesa da infância, voltado principalmente para a questão do menor abandonado. Foi a partir dessa preocupação que se estruturou a proposta da Granja-Escola Caio Martins.

Em momentos históricos diversos, a infância abandonada é alvo de atenções de setores representativos da classe dominante, manifestando-se, principalmente, por ações de cunho assistencialista. Identificam-se, na proposta caiomartiniense, elementos que evidenciam uma postura semelhante em relação às crianças da classe popular em seu conjunto. Essa postura é ilustrada em um dos objetivos da Instituição, constante do seu programa de ação. A proposta Caio Martins visava a

"... amparar a criança, não apenas a internada, mas toda aquela que residir na vizinhança. O garoto aban-

donado figura mais como motivo para a prática do benefício, do que mesmo como elemento beneficiado (...)" (ALMEIDA, 1949. p. 17)

Ela objetivava, ainda, uma ação mais ampla sobre a sociedade:

"Ela tem um compromisso com as regiões onde se localiza, na sua socialização e participação nos processos de aculturação social, na profilaxia e sobretudo no desenvolvimento integral de todas as áreas do complexo social no qual intervém (sic) diretamente. Qualquer comunidade pode erguer-se e se autodeterminar, desde que seja educada para tal". (FUCAM, 1979. p. 39)

Partia-se do pressuposto de que existe, nos meios populares, uma necessidade de amparo, da assistência, identificada a partir do estado de pobreza encontrado. Essa necessidade, suposta pelos idealizadores do projeto Caio Martins, colocava-se sob diversos aspectos, que não apenas os econômicos. Abrangia a forma de vida das classes populares, - considerada inferior e incorreta - às quais deveria ser oferecida a forma superior e correta. Desse modo, identificar o menor carente possibilitava difundir uma suposta inferioridade cultural, para impor-lhe "outra cultura", mais elaborada e tida como superior.

IV

ESCOLA CAIO MARTINS: PROPOSTA PEDAGÓGICA

A Escola Caio Martins possui organização diferente e mais complexa do que a maior parte das escolas regulares. Sua organização compreende desde a habitação dos menores, passando pela formação básica, até a formação profissional. Além disso, conta com os serviços básicos de assistência, como saúde, lazer e cultura.

A proposta da Escola expressa a intenção de dar ao menor uma formação integral. Desse modo, a organização escolar é estruturada para proporcionar aos educandos a oportunidade de vivenciar certas relações através das quais e para as quais deve orientar-se o processo educativo. Sob esse ângulo, pode-se dizer que a organização escolar parece ter, concomitantemente aos conteúdos, papel fundamental na formação dos menores. ARROYO (1988) chama a atenção para esse aspecto, nos seguintes termos:

"Notemos que a força educativa não está tanto nas verdades transmitidas, mas nas relações sociais em que se produz o processo educativo". (p. 4)

Ainda segundo o autor, as propostas de educação integral partem de uma visão negativa do social. Supõem como necessária a criação de espaços que isolem o educando do convívio normal, enfatizando o seu caráter deformador. Nessa perspectiva, é preciso que a Escola

"não se limite a ilustrar a mente, mas que organize seu tempo, seu espaço, que discipline seu corpo, que transforme e conforme sua personalidade por inteiro". (ARROYO, 1988. p. 4)

A observação da estrutura da Escola, bem como as colocações dos discursos das autoridades da época possibilitam verificar que, na sua base, parece estar a concepção do social

como espaço "deformador". O fato de reproduzir, em seu interior, diversas instituições sociais permite supor que, ao proceder dessa maneira, esteja tentando retirar os menores do meio que considera pernicioso.

A seguir, descrever-se-á o "lar", pelo destaque que lhe é dado na organização da Escola Caio Martins.

O "LAR": elemento básico de Caio Martins

Na estrutura da Escola, o lar ocupa lugar básico. Sobre ele recai a maior parcela da responsabilidade pela orientação que se pretende dar à ação educativa. Sobre o "lar", o Programa de Ação assim se expressa:

"... o lar é elemento básico de Caio Martins. Se falhar em sua orientação, toda obra estará comprometida". ALMEIDA, 1949: p. 29)

Torna-se evidente a importância dos lares em face do projeto global da Escola. Os "lares" deveriam constituir-se da forma mais semelhante possível aos comumente encontrados na vida em sociedade. De acordo com o Plano, a um casal que desempenharia o papel de "pais" seria confiada a formação de 25 (vinte e cinco) menores, que formariam uma grande família. De fato, na proposta,

"O conceito de família deve estar sempre atuante, inspirando as ações de quantos habitem à sombra do mesmo teto, formando uma trama espiritual que é a própria essência das sociedades civilizadas". (ALMEIDA, 1949 p. 27)

A Instituição pretendia, dessa forma, compensar a falta de família da maior parte de sua clientela e, em contrapartida, oferecer aos menores um ambiente propício para a sua formação, dentro de determinados valores morais. Nesse sentido, no seu Programa de Ação, previa-se que,

"... na medida do possível, (seja o lar) aliviado de interferências freqüentes em sua vida privada, a fim de que não se desfigure o sentido educativo do sistema adotado". (ALMEIDA, 1949, p. 28)

Depreende-se, dessa proposta, a preocupação com a criação do modelo de família dentro dos padrões de "normalidade", com ênfase em seu caráter de privacidade. Essa ênfase parece estar relacionada à própria visão negativa do social, segundo a qual é necessário isolar os indivíduos do meio social, segundo a qual é necessário isolar os indivíduos do meio social tido como perniciosos.

Partindo do pressuposto de que somente a família nuclear poderia ser a base para a construção de uma sociedade moderna, a Escola Caio Martins assumia, nos discursos e na prática, um caráter compensatório, visando a proporcionar a vivência familiar àqueles que não a possuem. Subliminarmente, e por vezes de forma explícita, o raciocínio que se encontra nos registros é o seguinte: se a formação de personalidades estáveis e a promoção do ajustamento estão diretamente condicionados pela vivência das relações familiares, menores sem família deveriam, então, ser submetidos a esse tipo de organização. Segundo essa lógica, esperava-se que a vivência das relações de hierarquia e de obediência possibilitasse a incorporação de valores que promovessem o referido ajustamento. Não obstante, o que se percebe é que não se trata de uma preocupação com o menor "em si", abstraído das relações sociais concretas, mas,

principalmente, como futura força de trabalho. As palavras do fundador deixam clara essa preocupação:

"visando a esse entendimento e à inadiável necessidade de preparar homens para a nova modalidade de trabalho, deliberou-se iniciar, desde logo, as atividades da Granja-Escola". (ALMEIDA, 1947. p. 135)

CAIO MARTINS, ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL SIGNIFICADO E ALCANCE DA OBRA



"A tendência tem sido destinar as instituições totais à educação dos filhos dos trabalhadores pobres, as crianças carentes e indefesas, como são chamadas carinhosamente pelo discurso pedagógico os filhos dos trabalhadores explorados". (ARROYO, 1988. p. 5)

Segundo ARROYO, até a Idade Moderna, as escolas de tempo integral destinavam-se à formação de sábios, monges, clérigos, homens da burocracia, das letras e das armas. *"Apenas recentemente a tendência tem sido destiná-las à formação dos filhos dos trabalhadores pobres e das crianças em situação de abandono". (ARROYO, 1988. p. 5)*

Em geral, os defensores atuais das propostas de educação integral apresentam, como justificativa, a necessidade de resolver o problema do menor abandonado, considerado como uma questão de segurança da população, principalmente nos grandes centros urbanos. (PARO, 1988. p. 12) A Escola Caio Martins não foge à regra. Sua proposta vem acompanhada de caloroso discurso em defesa da infância abandonada e, principalmente, em torno da questão da violência nos grandes centros urbanos. Em entrevista de 1985, o Cel. Almeida, fundador da Escola, caracteriza-a como um *"meio de profilaxia da marginalidade"*, que funciona, por um lado, como *"barragem demográfica, segurando o homem no campo e, por outro, como forma de atender à criança desvalida"*

ALMEIDA justifica a importância da Instituição, considerando a instabilidade social urbana acarretada pela fuga desordenada do homem do campo para a cidade, nos seguintes termos:

"... quando um pau-se-arara despeja em São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul ou em Minas Gerais, num caminhão, ele está despejando um caminhão de problemas sociais, problemas de educação, problemas sanitários, problemas de trabalho..." (ALMEIDA, 1985)

Ainda segundo ALMEIDA (1985), exatamente por chegar aos grandes centros urbanos "sem qualificação para o trabalho", esses indivíduos significavam um encargo social e um caso de polícia:

"Estes problemas eram muito presentes, para nós, tratando-se de assunto da Polícia Militar; estava dentro deles, também, esta mesma fuga do homem que era responsável, em grande parte, já naquela época, pela incidência, pelos problemas infanto-juvenis, a delinquência deles resultantes". (ALMEIDA, 1985)

Esses trechos, extraídos da entrevista concedida à Coordenação desta pesquisa em 1985, pelo Cel. Almeida, Comandante da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais à época da criação da Escola, dão algumas pistas sobre o significado do tipo de organização escolar, não que diz respeito ao tempo integral. As preocupações giravam em torno da aglomeração nos grandes centros urbanos, entendida como consequência direta da "fuga desordenada do homem do campo".

O Plano de Organização explícita, como objetivo da Instituição,

"... recolher menores abandonados e desvalidos, normais, de 8 a 12 anos, enviados pelo Serviço de Menores do Estado,⁴ ministrando-lhes educação e realizando a sua adaptação ou readaptação social". (ALMEIDA, 1948 p. 132).

Para o cumprimento dessa tarefa, de adaptação ou readaptação necessária ao "processo civilizatório", eram insuficientes uma escola e um currículo comuns. Era preciso criar mecanismos que mantivessem os menores sob controle durante todo o tempo, com o cuidado de mantê-los sempre ocupados. É o que prescreve o item VII do Plano de Organização da Granja-Escola:

"Aconselham os técnicos em questões de menores que estes, uma vez recolhidos, estejam sempre em atividade, pois a vida ociosa acarreta instabilidade e inquietude, mormente quando se trata de grupamento de personalidades muito variadas. A criança necessita estar constantemente ocupada em qualquer coisa, seja trabalho, estudo, atividade esportiva ou escoteira, evitando-se, é claro, a sua fadiga física ou mental. A Granja-Escola poderá proporcionar ao menor uma vida de construtivo labor". (ALMEIDA, 1948. p. 137)

4. Em entrevista concedida à Coordenação da pesquisa, em 4/9/89, a Professora Maria Antonieta Bianchi informou que a seleção dos menores era feita pelo Serviço de Orientação e Seleção Profissional (SOSP), ligado ao Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG). Esse órgão funcionou no período de 1950 a 1969. Durante esse período, encarregou-se de fazer o primeiro atendimento aos menores, candidatos ao ingresso na Escola Caio Martins. Esse atendimento consistia na aplicação de uma bateria de testes psicológicos e entrevistas, seguida de laudo de encaminhamento à E. Caio Martins. A informante desconhece o uso desses dados pela Instituição, assim como a existência de outros critérios seletivos. Supõe, no entanto, que eram admitidos os alunos que se apresentavam com melhor desempenho, conforme laudo final.

A Professora Maria Antonieta Bianchi ocupava, à época, o cargo de Psicólogo no SOSP.

A intenção de que a Granja-Escola funcionasse como uma comunidade perfeitamente integrada à sociedade local é algo que se destaca nos documentos consultados. Um dos objetivos propostos é o de colaborar "no soergimento do padrão de vida regional". (ALMEIDA, 1948, p. 21) Outro trecho do Programa de Ação ilustra bem a harmonia, ou seja, a perfeita integração desejada:

"Sentados ao lado da criança, ontem desvalida, encontramos o filho do colono, do militar (funcionário da Granja), do sitiante e do fazendeiro, constituindo a magnífica síntese social, de que não poderíamos prescindir, no trabalho de formação do futuro cidadão". (ALMEIDA, 1949, P. 21)

É oportuno lembrar que o conceito de comunidade foi introduzido no Brasil na década de 1940. De acordo com GARCIA (1984 p. 74), era uma estratégia para a expansão de capitalismo, através da modernização do campo. Segundo a autora:

"... a prática do desenvolvimento de comunidade reflete os pressupostos teóricos das discussões neste período, compartilhadas por positivistas e funcionalistas, tanto uns quanto outros propugnando a harmonia social e obscurecendo o conflito entre classes antagônicas" GARCIA, 1984. p. 74)

A proposta da Instituição incorporou esse conceito, com os mesmos objetivos apontados anteriormente, ou seja, obscurecer os conflitos entre classes antagônicas, através daquilo a que se chamou "síntese social".

Outro aspecto importante é o do controle que se procurou assegurar sobre os educandos. De fato, o "Esquema Interno dos Órgãos do Educandário", reproduzido anteriormente, à medida que previa desde habitação dos menores, passando pelas instituições escolares e paraescolares, incluindo a formação profissional, até os serviços médicos, as atividades agropecuárias, comerciais e artísticas, buscava criar mecanismos viabilizadores de um controle total sobre os educandos.

Tudo indica que o pressuposto básico era o de que o ócio, o tempo livre eram considerados os principais responsáveis pelo desenvolvimento de personalidades instáveis, desajustadas, pela formação de hábitos e idéias "pouco recomendáveis". Nesse sentido, somente uma escola de tempo integral permitiria um total controle sobre o tempo, as atividades e os pensamentos dos menores.

"... Serão encaminhados a outros estabelecimentos especializados ou reformatórios os menores que se mostrarem refratários aos processos normais de ensinamento ou que hajam praticado faltas ou delitos que possam comprometer a orientação educacional da Granja-Escola". (ALMEIDA, 1948. p. 138)

Através do controle total sobre os educandos, esperava-se que se concretizassem as funções preventiva, corretiva e formativa da Instituição. A proposta não explicita essas funções, mas foi possível identificá-las como implícitas, nos documentos.

A relação estabelecida entre menores abandonados e a crescente criminalidade nos grandes centros urbanos evidencia a intenção de prevenir, de impedir a consequência mais provável, aos olhos das autoridades, no que dizia respeito ao destino daquelas crianças. A questão do menor abandonado é tornada como causa de um problema maior – a delinquência – e não como consequência do avanço das relações capitalistas de produção. O caráter preventivo que se pretendia imprimir à Instituição parece ter dois significados: o de garantir a formação da força de trabalho futura e o de assegurar um mínimo de tranquilidade à vida social, necessário ao funcionamento "normal" da sociedade.

A função corretiva é evidenciada, na proposta educativa da Instituição, quando esta já supõe atender menores em "estado de desajustamento social". Para esses menores, mais do que para os demais, a disciplina deveria ser capaz de anular os efeitos provocados pelo desamparo, pela ociosidade da vida instintiva que levavam.

É, finalmente, aquilo a que chamamos "função formativa" é o coroamento do processo educativo. A formação de um "cidadão" disciplinado, capaz para o trabalho e imbuído dos valores morais que assegurem a harmonia social.

Pode-se notar que a clientela da Escola era identificada como um elemento nocivo à sociedade. Sob esse aspecto, era vista, ao mesmo tempo, como desprotegida, carente, portanto, da tutela do Estado, e como perigosa, demandando, por isso, uma ação preventiva e corretiva.

Segundo DONZELOT (1980),

"No final do século XIX vê-se emergir um terceiro pólo filantrópico que opera (...) sobre a questão da infância, por meio da reunião, num mesmo alvo, daquilo que pode ameaçá-la (infância em perigo) e daquilo que pode torná-la ameaçadora (infância perigosa)." (p. 79)

Essa afirmação explicita o ideário a partir do qual se desenvolveu a concepção de infância carente/abandonada. Supõe-se que a base sobre a qual se apóia o projeto Caio Martins não constitui fenômeno isolado. Pode-se dizer que se insere naquilo a que DONZELOT chamou "pólo filantrópico que opera sobre a questão da infância", o qual emerge no final do século XIX..

Como toda proposta filantrópica, esta também se caracteriza pela agressividade, à medida que considera sempre a infância pelo que falta em relação ao padrão, à "norma" social. Daí, todo desvio ou divergência desse padrão ou "norma" constituir uma carência ou "falta" que deve ser compensada por aquele que tem, ou seja, o que é "superior" na hierarquia social.

VI

O TRABALHO NA ESCOLA CAIO MARTINS: ELEMENTO FORMADOR OU DEFORMADOR?

"... a criança antes mesmo da idade de ser qualificada para uma profissão, (...) tem idade para adquirir hábito de trabalho". (ALMEIDA, Entrevista, 1985)

A proposta de educação através do trabalho é o princípio básico da Escola Caio Martins, o que é ressaltado em vários momentos nos discursos escritos e orais. A epígrafe deste capítulo sugere que a qualificação para o trabalho não parece

ter sido a preocupação imediata do processo de escolarização. O sentido formador do trabalho assume, na proposta, maior relevância em relação a outros aspectos e antecede a própria profissionalização.

Neste capítulo, será focalizado o caráter formador ou não das relações de trabalho efetivadas no interior da Instituição. A compreensão desse aspecto é fundamental na busca de nexos entre os princípios da proposta, aquilo que de fato ela realiza e os processos mais amplos da sociedade.

Na organização da Escola Caio Martins, o trabalho aparece entre as primeiras atividades educativas preconizadas para as crianças.

No seu Programa de Ação, pode-se ler esta proposta:

"Constituiu e ainda constitui objetivo utilizar todos os fenômenos ligados a (sic) construção da obra, na formação da personalidade dos primeiros meninos entregues aos cuidados do educandário". (ALMEIDA, 1949. p. 12).



Com esse objetivo, os primeiros meninos recolhidos à Instituição foram envolvidos no processo de construção da Escola. O seu Programa de Ação deixa claros os objetivos e os motivos pelos quais se deliberou iniciar as atividades educativas da Granja-Escola pelo trabalho de sua própria construção, realizado pelos menores.

Em seqüência à afirmação acima transcrita, encontra-se esta:

"A noção de melhoramento, pelo emprego do esforço livre e honesto, está sendo ali concretizada, no curso do desenvolvimento da Instituição". (ALMEIDA, 1948. p. 12)

E ainda:

"... objetivando esse entendimento e a inadiável necessidade de preparar homens e mulheres para a nova modalidade de trabalho, deliberou-se iniciar, desde logo, as atividades". (ALMEIDA, 1948. p. 13)

Desde o início, previa-se que a profissionalização seria um dos objetivos da Instituição. No entanto, esse aspecto parece ter um papel relativo, se comparado ao caráter formador do trabalho.

A questão sobre o caráter formador pelo trabalho fica melhor compreendida no bojo das discussões da proposta liberal de escola única. Essa proposta envolve diferentes aspectos. Na opinião de MACHADO (1989. p. 85), ela é defendida como um recurso didático, pelo seu valor moral e, ainda, pelo seu caráter utilitário e pragmático de ingresso imediato no mercado de trabalho. Historicamente, é no pensamento sistematizado por Kerschenstein que o valor moral da educação através do trabalho aparece mais definido. Sobre o assunto, esse autor assim se expressa:

"O caráter importante do conceito de escola de trabalho é a possibilidade de auto-controle do trabalhador, o hábito de auto-exame de todo trabalhador, para ver se o realizado satisfaz todas as exigências. (...) Se o professor só tem penetrado superficialmente no terreno que deve ensinar, lhe será impossível poder educar no aluno aquela vontade de auto-exame e auto-controle que, unicamente, faz da escola do trabalho uma escola moral". (KERSCHENSTEINER, citado por MACHADO, 1989. p. 85)

No caso da Escola Caio Martins, o caráter moral do trabalho está presente, de forma manifesta, em todos os documentos que tratam da relação entre educação e trabalho no interior da Instituição.

Pretendia-se que este fosse fator educativo, preventivo e corretivo. Nesse sentido, a Instituição como um todo deveria desempenhar essa função. Em relação à função corretiva e preventiva, a afirmação a seguir ilustra o que se pretendia:

"A batalha contra o crime não pode se resumir a uma simples operação repressiva – a prisão do criminoso – pois constitui missão bem mais ampla e complexa". (ALMEIDA, 1949. p. 8)

Torna-se compreensível essa colocação, quando se tem presente que a Escola é criada no interior da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais. Não causa estranheza o fato de o menor abandonado ser, em geral, encarado como uma questão de segurança, mais precisamente, um caso de polícia.

Tudo indica que essa iniciativa policial no campo da Educação se deve à convicção de que menores abandonados têm grandes possibilidades de se tornarem criminosos. Todavia, parece, e outros estudos já o demonstraram, que o amparo à criança pobre possui, na nossa sociedade, significados que vão além da "obra de caridade" ou da "garantia de segurança da população".

Segundo (ALMEIDA, 1948),

"... um trabalho de orientação já vem sendo feito com os elementos da fazenda, no sentido de predispô-los a uma ação útil e construtiva no manejo destas pequenas vítimas que quase sempre se encontram em estado

de desajustamento social. Tem-se ressaltado, nas preleções feitas a esse propósito, a vida instintiva que a criança leva antes de ser abrigada, entregue a seu próprio destino, sem conhecer a obediência sequer a seus entes queridos". (p. 135)

Em quase todos os documentos encontrados, enfatiza-se o "desajustamento social", entendido como consequência da "vida instintiva" da criança antes de ser abrigada.

A questão fundamental parece ser a de que não apenas menores abandonados, mas a classe trabalhadora como um todo não internalizou a concepção vigente de trabalho. Os valores morais que se difundem sobre o trabalho – como aquele que dignifica o homem, ou a conquista de boas condições de vida, através do esforço próprio e do trabalho incessante – são desmascarados pela realidade com a qual se debate o trabalhador cotidianamente. Ele sabe que a organização do trabalho a que está submetido, ao contrário de dignificar o homem, procura destruí-lo em sua humanidade. Sabe, ainda, que o esforço que realiza no trabalho diário, onde ficam todas as suas energias, não está garantido sequer sua sobrevivência e a de sua família.

Torna-se necessário, portanto, formar o trabalhador bem antes de sua entrada no mercado de trabalho, bem como manter o controle, após a sua inserção, sobre todos os aspectos da sua vida: saúde, lazer, habitação, alimentação, entre outros. (cf. DECCA, 1987)

Segundo BRAVERMAN (1981. p. 124),

"... uma vez que os trabalhadores não são destruídos como seres humanos, mas simplesmente utilizados de modos inumanos, suas faculdades críticas, inteligentes e conceptuais permanecem sempre, em algum grau, uma ameaça ao capital, por mais enfraquecidas ou diminuídas que sejam. (...) Ao mesmo tempo, a habituação dos trabalhadores ao modo capitalista de produção deve ser renovada a cada geração, tanto mais que as gerações surgidas sob o capitalismo não são formadas dentro da matriz da vida de trabalho, mas jogadas no trabalho vindas de fora, por assim dizer, após um prolongado período de adolescência durante a qual são mantidas na reserva".

O capital necessita, portanto, de uma ação constante para assegurar a sua força de trabalho, uma vez que a racionalidade a que procura submeter o trabalhador agride a sua condição humana. Assim, a "vida instintiva" a que se referem os documentos deve ser entendida como tudo aquilo que se opõe a uma vida disciplinada, regrada, que deve preparar para o mundo do trabalho.

Na proposta de organização da Escola Caio Martins, pode-se identificar a intenção de reduzir o tempo em que os sujeitos ficam fora do processo produtivo ao mínimo possível. Ao mesmo tempo, procura-se habituar o educando à hierarquia, tida como fator de organização entre os próprios internos. Dessa forma, o aluno é levado, desde cedo, a internalizar um determinado modo de conceber o trabalho.

A proposta previa que, desde o início, a produção fosse organizada em projetos elaborados para cada área produtiva. No entanto, a descrição desse projeto só foi encontrada em documento mais recente. Através desse documento, pode-se

ter uma idéia da produção – pelo menos enquanto proposta – no período mais recente, após a criação da FUCAM. (1979)

A proposta detalhada nesse documento prevê que, à medida que os alunos avançam nas séries regulares, assumam segundo critérios de capacidade e responsabilidade, postos mais altos na hierarquia, em função do desenvolvimento dos Projetos. No primeiro degrau, estão os "aprendizes", alunos das séries iniciais do 1º Grau. Estes são subordinados aos "auxiliares técnicos", que, por sua vez, estão subordinados aos "gerentes", alunos do 2º Grau. Sobre a participação dos aprendizes, afirma-se, no Programa, que *"em qualquer atividade será sempre de natureza subordinada"*. (FUCAM, 1979. p. 51)

Em relação aos "gerentes", encontra-se a seguinte afirmação:

"Nem toda população escolar chegará a este estágio de estudos. Os fatores que limitam o número de alunos no 2º grau são aqueles inerentes à seleção natural e cultural, como também os problemas decorrentes da faixa etária e os da necessidade de se lograr a profissionalização de todo o alunado". (p. 51)

Subjacente a essa forma hierárquica de organizar o trabalho, está a idéia de que, graças ao próprio esforço, os alunos poderão atingir os postos mais altos do sistema (escolar). Enquanto isso não ocorre, sua participação só poderá ser de natureza subordinada. A organização do trabalho com ênfase na hierarquia é apresentada como natural, e, portanto, a única possível.

O que se pretende é que as crianças inseridas nessa estrutura desde cedo acabem por internalizar esses valores, pela própria vivência dessas relações. Conseqüentemente, é de se esperar que terão menor possibilidade de se recusarem, no futuro, a participar do mundo da produção, que apresenta também tais características.

Ao longo deste trabalho, procurou-se mostrar a relação existente entre a proposta pedagógica da Escola e a necessidade de se "formar" o trabalhador para o trabalho, sempre abordado como o trabalho industrial. É importante lembrar que a Instituição estudada é uma Escola Rural cujas atividades de trabalho são, predominantemente, rurais, agrícolas e pastoris. Se, como se viu, os esforços naquele momento voltavam-se para a industrialização, de que forma, então, o trabalho rural, especificamente, era entendido como formador para "a nova modalidade de trabalho"? (ALMEIDA, 1948. p. 35)

A ênfase dada ao trabalho rural nos diversos documentos encontrados é um aspecto que se destaca na proposta educativa da Escola Caio Martins.

Na primeira parte deste trabalho, procurou-se dar uma visão geral do contexto de criação da Escola. Constatou-se que, na época de sua criação, os investimentos no campo visavam, principalmente, a contribuir para consolidar uma nova "mentalidade social", necessária ao processo de desenvolvimento industrial. Em seguida, procurou-se mostrar como se apresentava a questão do homem do campo na concepção do fundador da Escola. Relembrando, impunha-se a este, como necessidade, manter o homem no campo, para aliviar os centros urbanos das conseqüências do êxodo rural desordenado, visão compartilhada pelas autoridades da época. A conseqüência desse êxodo que mais o afligia era o aumento dos índices de criminalidade. Tal preocupação é compreensível, quando se

tem presente que a Escola Caio Martins foi criada pela Polícia Militar de Minas Gerais. Entretanto, as justificativas apontadas nos documentos parecem insuficientes para explicar a opção de educação através do trabalho rural.

Um trecho do discurso do Chefe do Departamento de Educação, publicado no nº 170-172 da Revista de Ensino da Secretaria de Estado da Educação, ilustra a tendência do pensamento pedagógico em cultivar a educação rural:

“Os trabalhos da Agricultura, a observação e a análise dos fenômenos que explicam o milagre sempre renovado das searas, a água que desce da serra e que nos convida ao seu aproveitamento, movendo o maquinismo rústico ou modernas instalações, tudo concorre para restituir ou reforçar no homem a confiança nos apelos criadores (sic) que partem da terra. Esta, de fato, disciplina e adverte: confere ao homem o gosto do método, da ordem, das longas esperas; dá às criaturas prazeres simples e naturais” (sic). (LABORNE E VALE 1940. p. 19)

A especificidade do meio rural e do trabalho rural é reconhecida como o ambiente privilegiado para a formação de hábitos e atitudes que interessam ao modo de produção capitalista, no estágio em que este se encontra. Nota-se, no texto citado anteriormente, o enaltecimento da atividade rural como disciplinadora na relação do homem com a terra, pelo seu caráter natural e metódico, além de proporcionar o aprendizado de “longas esperas”, tal como ocorre com o tempo decorrido entre o plantio e a colheita.

O trabalho rural era considerado como meio de prevenção contra os males que a vida urbana provoca. Na maioria dos discursos, encontra-se marcante oposição entre campo e cidade, em que o primeiro representa a tranquilidade, a ordem e a harmonia das relações sociais. Já a cidade é vista como tendo, cada vez mais, à disseminação da criminalidade, enfim, da desordem.⁵

Segundo FARIA FILHO (1988), o temor que o vir-a-ser da cidade provocava, já no início do século, fazia com que se caísse em outro extremo, o de valorizar excessivamente as virtudes do campo. Dessa forma, todas as referências ao campo estão sempre carregadas de um certo romantismo, uma exaltação que não se justifica somente pelas suas características específicas.

CONCLUSÕES

A estruturação do projeto pedagógico da Escola Caio Martins surge como resposta a uma problemática social complexa, que envolve a questão do menor abandonado, a da aglomeração populacional nos grandes centros urbanos e a do aumento da criminalidade. Criada como resposta a um contexto específico, a Escola Caio Martins destinava-se a atender a uma clientela também específica – crianças carentes e/ou abandonadas –, que define, em última instância, a proposta educativa.

As preocupações giravam em torno da aglomeração nos centros urbanos, entendida como causa do aumento do número de menores abandonados, sérios candidatos à delinquência,

portanto, perturbadores da ordem e não dispostos a se inserirem no mercado de trabalho. Num momento de avanço do modo capitalista de produção, com o incremento da industrialização, a perspectiva de que a cidade pudesse tornar-se um antro de desordem era algo que merecia a atenção das autoridades.

Nesse caso, por que não se buscar uma solução mais abrangente, como uma redefinição da política econômica e, especificamente em relação ao menor, a ampliação da rede de ensino público? Ocorre que os princípios que regem as tentativas de “solução” para a questão do menor não vão na direção da ampliação do ensino público. Isso porque não se espera, do ensino, a capacidade regeneradora que se considera necessária. Em se tratando de crianças abandonadas, em estado de “desajustamento social”, há que submetê-las cotidianamente a um ritmo constante e invariável, com o propósito de eliminar “clementos indesejáveis”, como a indisciplina e o tempo ocioso. Para tanto, somente uma instituição que funcione em regime de tempo integral pode assegurar um controle permanente sobre os educandos recuperados.

Seguindo a mesma lógica, a ação educativa deveria ter caráter preventivo, tanto num sentido amplo, o de prevenir a desordem social, quanto no sentido de se evitar que crianças carentes se tornassem “desajustadas socialmente”.

Dentro da proposta geral – o regime de tempo integral –, o funcionamento interno tratou de assegurar a vivência das relações consideradas capazes de assegurar a internalização dos valores morais dominantes em nossa incipiente sociedade burguesa. Sob esse aspecto, grande ênfase foi dada à organização familiar e ao trabalho como fator educativo.

A inserção no processo produtivo era um valioso instrumento de habituação ao trabalho. De um lado, a organização hierárquica do trabalho visava a garantir a incorporação da ordem imposta ao trabalhador assalariado. De outro lado, a forma como o trabalho foi organizado exigia disciplina e dedicação, não permitindo grandes espaços de tempo livre.

Com o mesmo espírito – o de regenerar e prevenir –, o ambiente rural era um fator relevante no conjunto da proposta. A atividade rural em si era considerada como capaz de impor ao homem uma vida metódica e ordeira. Além disso, o campo significava o oposto da cidade – com suas temidas características de desordem e agitação –, sendo, por isso, encarado como o espaço privilegiado para a educação/regeneração de menores abandonados.

A criação da Escola Caio Martins foi, portanto, entre tantas outras, uma iniciativa por meio da qual as autoridades da época buscaram assegurar, não apenas a formação de mão-

5. De acordo com FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A República do Trabalho: a história do Instituto João Pinheiro: 1909-1934. Belo Horizonte, mimeo, 1988. “A cidade impregnada de tantos males seria, nem tanto a cidade concreta, existente naquele momento, mas, sim, a cidade imaginária, ou seja, aquilo em que ela poderia tornar-se, tal como algumas cidades européias. Assim, era necessário evitar as agitações, os tumultos e a proliferação da criminalidade.” (p. 37)

de-obra, mas a tranqüilidade e a harmonia sociais.

A presente pesquisa abre um leque de reflexões que poderão ser aprofundadas em próximos trabalhos. Destaca-se a reflexão sobre as relações entre a seleção e organização do conhecimento e a estrutura institucional e interacional nas escolas e, ainda, destas com outras estruturas institucionais. Sobressai dessas reflexões o modo como as relações institucionais e interacionais concorrem, e com que peso, na formação de determinados "tipos" de cidadãos, propiciando-lhes a aquisição de certos "tipos" de conhecimentos e tendências, em determinado momento histórico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Manoel José de. **Entrevista concedida à coordenação da pesquisa**. Belo Horizonte, 1985. (mimeogr.)
- _____. **Escola Caio Martins**: desenvolvimento do seu programa de ação. Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1980.
- _____. **Granja Escola "Caio Martins"**. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 189, p. 133-139, abr./jun. 1948.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- ARROYO, Miguel González. O Direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 3-10, 1988.
- _____. **Educação e exclusão da cidadania**. In: BUFFA, Ester, org. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987, p. 31-80.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no séc. XX. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BRESCIANI, Maria Stella Martins. **Lógica e dissonância - sociedade de trabalho: lei, ciência e resistência operária**. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, n. 11, p. 7-44, set. 1985.
- CAMPOS, Milton Soares. **Compromisso democrático**. Discursos organizados por Abgar Renault. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1951.
- _____. **Mensagem à Assembléia Legislativa**. In: FONSECA Maria Tereza Louza da. **A extensão rural no Brasil**: um projeto educativo para o capital. São Paulo: Loyola, 1985, p. 107.
- CERTEAU, Michel de. **A operação histórica**. In: LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre. **História: novos problemas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p. 17-48.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- DECCA, Maria Auxiliadora Guzzo. **A vida fora das fábricas**: cotidiano operário em São Paulo; 1920-1934. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- DINIZ, Clélio Campolina. **Estado e capital estrangeiro na industrialização mineira**. Belo Horizonte; UFMG/PROED, 1981.
- DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **A República do trabalho**: a história do Instituto João Pinheiro, 1909-1934. Belo Horizonte, 1988. (mimeogr.)
- FONSECA, Maria Tereza Louza da. **A extensão rural no Brasil**: um projeto educativo para o capital. São Paulo: Loyola, 1985.
- FUCAM. Programa Caio Martins. **Um modelo de educação integral**. Belo Horizonte, 1979.
- GARCIA, Carmem L. Lupi Monteiro et alii. **Conceito de comunidade nas definições de currículo**. *Cadernos do CEDES*, São Paulo, n. 13, p. 73-88, 1986.
- GIANNETTI, Américo René. **Realizações do Governo mineiro: de acordo com o Plano de Recuperação Econômica e Fomento da Produção - entrevista concedida à Imprensa Mineira pelo secretário da Agricultura, Indústria, Comércio e Trabalho do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: s. ed., 1950.
- GOMES, Ângela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisas do Rio de Janeiro, 1988.
- IGNATIEF, Michael. **Instituições totais e classes trabalhadoras: um balanço crítico**. *Revista Brasileira de História* São Paulo, n. 14, p. 185-198, 1987.
- KOWARICK, Lúcio. **O preço do progresso: Crescimento econômico, pauperização e espoliação urbana**. In: MOISÉS, José Álvaro et alii. **Cidade, povo e poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra/CEDEC, 1982, p. 30-48.
- _____. **Trabalho e vadiagem**: origem do trabalho livre no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- LABORNE E VALE, Eliseu. **Palestra**. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 170-172, p. 18-29, jan./mar. 1940.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politécnica, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- MARX, Karl & ENGELS, Friederich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Global, 1986. (Universidade Popular).
- MOISÉS, José Álvaro. **O Estado, contradições urbanas e os movimentos sociais**. In: MOISÉS, José Álvaro et alii. **Cidade, povo e poder**. Rio de Janeiro: CEDEC/Paz e Terra, 1982, p. 14-29.
- PARO, Vitor Henrique et alii. **A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 11-20, 1988.
- RAGO, Luzia Margareth. **Do cabaré ao lar**: a utopia da cidade disciplinar: 1890-1930. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo, Cortez/Autores Associados: 1981.
- SALLES, José Bento Teixeira, **Milton Campos** uma vocação liberal. Belo Horizonte, Vega, 1975.
- SILVEIRA, Geraldo Tito. **A dança da Gangorra**: as escolas "Caio Martins" vistas por dentro. Belo Horizonte: s. ed., 1950.
- _____. **Resposta ao Deputado Mammel de Almeida**. Belo Horizonte: s. ed. 1959.
- VOVELLE, Michel. **Ideologias e Mentalidades**. São Paulo: Brasiliense, 1987.