

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JUCÉLIA DA SILVA ABEL

**MOÇAS “INVADINDO” O ESPAÇO MASCULINO: A ESCOLA TÉCNICA DA
SOCIEDADE DE ASSISTÊNCIA AOS TRABALHADORES DO CARVÃO NOS ANOS
DE 1970**

CRICIÚMA
2012

JUCÉLIA DA SILVA ABEL

**MOÇAS “INVADINDO” O ESPAÇO MASCULINO: A ESCOLA TÉCNICA DA
SOCIEDADE DE ASSISTÊNCIA AOS TRABALHADORES DO CARVÃO NOS ANOS
DE 1970**

Dissertação, apresentada ao Programa de Pós-graduação de Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Estado de Santa Catarina, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dr^a. Giani Rabelo

**CRICIÚMA
2012**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

A139m Abel, Jucélia da Silva.
Moças “invadindo” o espaço masculino : a Escola Técnica da Sociedade de Assistência aos Trabalhadores do Carvão nos anos de 1970. / Jucélia da Silva Abel ; orientadora : Giani Rabelo. - Criciúma : Ed. do Autor, 2012.
124 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2012.

Bibliotecária Eliziane de Lucca – CRB 1101/14ª -
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

“Moças “invadindo” o espaço masculino: a escola técnica da SATC no início dos anos de 1970”

Dissertação submetida ao programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 27/3/2012:



Profa. Dra. Giani Rabelo (Orientadora – UNESC)



Prof. Dr. Carlos Renato Carola (Membro – UNESC)



Profa. Dra. Tânia Mara Cruz (Membro – UNISUL)

Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira (Suplente – UNESC)

**Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral
Coordenador do PPGE-UNESC**



**Jucélia da Silva Abel
Mestranda**

Criciúma, SC, março de 2012.

FUCRI - FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE CRICIÚMA (MANTENEDORA)



Dedico àqueles que tornaram possível a realização deste sonho: ao meu pai, Aldomiro (in memoriam), à minha mãe, Telma, e aos meus três amores: Tita, Helô e Bia, razões de meu viver.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é o ato de reconhecer. Reconhecer as pessoas que foram importantes nesta conquista, que não é de maneira alguma só minha, mas de todas as pessoas que me incentivaram, vibraram e me ajudaram; por isso, agradeço:

À Nossa Senhora, “minha Madrinha”, que está sempre presente na minha vida, ouvindo-me e atendendo meus pedidos.

À minha orientadora, Professora Dra. Giani Rabelo, que me presenteou com este tema maravilhoso de pesquisa, incentivando-me e mostrando-me que eu era capaz. Serei eternamente grata por seus ensinamentos e por sua amizade.

Aos queridos professores, que tanto me ensinaram, em especial aos professores: Benoni e Frota.

Aos professores Tânia Mara, Carola e Antônio, que ao qualificarem meu trabalho, mostraram-me que existiam caminhos para torná-lo melhor.

À minha amiga de mestrado, Alexandra, por ter me incentivado a ingressar no programa de mestrado.

Às minhas eternas amigas do mestrado: Bete, Daiana, Cinara e Graciane; se não tivesse a conquista do título, já teria valido a pena, pois nossa amizade foi uma conquista e tanto.

À SATC, representada por pessoas tão especiais: D.Graça, Albertina, D. Idenes, Hilda, Maiara e especialmente ao Professor Iraíde, que possibilitou o acesso a todas as informações necessárias para a pesquisa, sempre tão gentil e amável.

Às colegas Christine e Cris Keller, que sempre estenderam a mão amiga para me ajudar.

Ao meu sobrinho Eduardo; valeu pelas planilhas.

À minha família: minha mãe, que nunca mediu esforços para me proporcionar o silêncio e a solidão que eu precisava para produzir; minha irmã, que é literalmente “especial”, sempre dizendo: “Tua irmã se preocupa contigo Ju”; meu marido querido, companheiro para todas as horas e emoções; minhas filhas, pela paciência, às vezes um tanto abalada por conta da ausência da mãe; e em especial minha Tia Maria, que com sua inteligência e bondade, sempre me ajudou, orientando-me para que eu fizesse uso das palavras da melhor possível: Obrigada Tia Maria, por tudo.

E finalmente às primeiras ex-alunas da Escola Técnica SATC, que com suas memórias, tornaram possível o alcance dos objetivos desta pesquisa.

A todos, muito obrigada.

**Por vezes sentimos que aquilo que fazemos
não é senão uma gota de água no mar. Mas
o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.**

Madre Teresa de Calcutá

RESUMO

Este texto apresenta o resultado da pesquisa desenvolvida no Mestrado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense PPGE/UNESC, intitulada **Moças “invadindo” o espaço masculino: a Escola Técnica da Sociedade de Assistência aos Trabalhadores do Carvão nos anos de 1970**. A Sociedade de Assistência aos Trabalhadores do Carvão (SATC) foi criada em 1959, por iniciativa da Indústria de Extração de Carvão Mineral da Região Carbonífera de Santa Catarina, para atender os trabalhadores do carvão, tanto no campo assistencial, com o objetivo de amenizar os problemas decorrentes do crescente desenvolvimento na região, quanto no campo de assistência educacional, para qualificar mão de obra para o mercado de trabalho. Somente em 1975 foi que a Escola abriu suas portas para a inserção de mulheres, num espaço até então predominantemente masculino – o que se constitui no tema desta pesquisa. Este estudo objetivou investigar a presença das primeiras alunas que ingressaram nos cursos técnicos da SATC no início da década de 1970. Para desenvolver o tema foram estabelecidas algumas questões norteadoras: O que levou os gestores da SATC a decidirem pela inserção das mulheres nos cursos técnicos ofertados a partir de 1970? Como os documentos oficiais da SATC registraram esse acontecimento? O que fundamentou essa ação institucional? Quais os discursos que sustentaram essa política de inserção das mulheres? Quais as motivações das primeiras alunas para o ingresso na Escola Técnica? Quais regras e disciplinas foram instituídas pela Escola Técnica após a entrada das primeiras alunas? Como foi a relação das alunas com professores e colegas? Como foi o ingresso no mercado de trabalho? Para esse estudo, foram analisados documentos, publicações e notícias acerca do tema, além da realização de entrevistas com três gestores, um professor e quatro das nove primeiras alunas que se matricularam na SATC em 1975. Estudos sobre memória, história oral, relações de poder e gênero fundamentaram a metodologia de pesquisa e a presente análise, possibilitando inferir que a inserção das mulheres no espaço predominantemente masculino da SATC, configurou-se como um processo de “invasão”, motivado principalmente por questões econômicas. Os discursos registrados nos documentos oficiais da escola evidenciaram que tal decisão foi motivada pela abertura do mercado de trabalho para a mão de obra feminina, mas, deixa fortes indícios de que a questão econômica também influenciou, uma vez que, existia uma preocupação com o baixo número de matrículas realizadas ano anterior. Não houve novas regras com a entrada das mulheres, mas, a pesquisa constatou que a vigilância, justificada pelo cuidado com a sexualidade, já que a relação com os colegas era cercada de namoricos, foi fortemente ampliada. A resistência permeou pela relação com os professores, bem como, com o mercado de trabalho, que era fundamentado pela divisão sexual do trabalho. Diante disso, podemos dizer que esse processo mesmo cercado por barreiras, transgressões, resistências, restrições e desigualdades, significou para as mulheres e para a sociedade um avanço no que diz respeito às relações de gênero. Marcado por rupturas e acompanhado por conflitos, foi um processo que abriu as portas da educação e do mercado de trabalho, após a década de 1970, para inúmeras outras mulheres.

Palavras-chave: Escola Técnica. Gênero. Memória. Relações de Poder.

ABSTRACT

This paper presents the results of research carried out for the Master's Program in Graduate Education at Universidade do Extremo Sul Catarinense PPGE/ UNESC entitled **Women "Invading" the Male Space: Technical School of the Coal Workers Assistance Society in the 1970s**. The Coal Workers Assistance Society (SATC) was established in 1959 as an initiative of the Extraction of Coal Industry of the Santa Catarina Region to support coal workers, providing both social care with the objective of alleviating problems arising from the increasing development in the region, and educational assistance in order to qualify labor for the labor market. It was not until 1975 that the school opened its doors to include women, in an area hitherto predominantly male - constituting the theme of this research. This study aimed to investigate the presence of the first female students who enrolled in SATC's technical courses in the early 1970s. In order to develop the subject, some guiding questions were established: What led the managers of SATC to decide to include women in technical courses offered since 1970? How was this event recorded in the official documents of SATC? What were the institutional reasons for the action? What discourses supported the policy of inclusion of women? What were the motivations of the first students to join the Technical School? What rules and regulations were imposed by the Technical School after the entry of the first female students? How was the relationship between female students, teachers and classmates? How was the entry of women into the labor market? For this study, documents, publications and news on the subject were analysed, and interviews with three managers, one teacher and four of the first nine female students who enrolled in the SATC in 1975 were carried out. Studies on the basis of people's memory of the events, oral history, power relations and gender founded the methodology of this research and analysis, allowing the inference that the inclusion of women in the predominantly male space of SATC, presented as a process of "invasion," was primarily driven by economic issues. The speeches recorded in the official documents of the school showed that the decision was motivated by the opening of the labor market for female labor, however they also showed ample evidence that the economic issue was a factor, since there was concern in regard to the low number of enrollments the previous year. There were no new rules with the entry of women, however the research found that surveillance, which was justified by regard for sexuality as relationships with colleagues were surrounded by flirtation, was greatly increased. Resistance permeated the women's relationships with teachers and labor market as well, the labor market being founded on sexual division of labor. Thus, we can claim that although the process was surrounded by barriers, transgressions, resistances, and inequality constraints, for women and the society it meant a step forward with regard to gender relations. In spite of being marked and accompanied by disruption and conflict, it was a process that opened the doors of education and labor market for many other women after the 1970s.

Keywords: Technical School. Gender. Memory. Power Relations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do estado de Santa Catarina. No destaque, a região carbonífera	24
Figura 2 – Crianças Verminóticas na Vila Operária da Próspera	28
Figura 3 – Vista parcial da Vila Operária da Próspera – Criciúma/SC (1955)	29
Figura 4 – Edital de Concorrência para construção das instalações da Escola Indl. (1961)	35
Figura 5 – Escola Industrial Masculina (1963)	37
Figura 6 – Escola Técnica General Oswaldo Pinto da Veiga.....	37
Figura 7 – Sala de aula (1968)	47
Figura 8 – Exposição dos trabalhos dos cursos populares oferecidos pela SATC (década de 1960).....	53
Figura 9 – Planta baixa do Prédio 01 na década de 1980- Salas de aula.....	89
Figura 10 - Sonia Maria Rocha Colombo recebendo seu certificado de conclusão de curso, em 1977.....	103
Figura 11 - Sonia Maria Rocha Colombo em estágio na empresa Industrial Conventos, em 1977.....	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – População residente no município de Criciúma 1940-1970.....	26
Quadro 2 – Número de trabalhadores na indústria carbonífera catarinense 1940-1970	26
Quadro 3 – Número de óbitos Segundo a faixa etária (1958-1963).....	51
Quadro 4 – Concluintes do Ensino Médio e percentual por sexo, no Brasil (1955, 1960, 1965 e 1970)	61
Quadro 5 – Profissões femininas em Vila Rica (1775) e São Pedro (1804).....	63
Quadro 6 – Distribuição da População Economicamente Ativa Feminina, segundo Principais Ocupações e Rendimento Mensal – Brasil, 1970.....	67
Quadro 7 – Disciplinas do Curso de Mecânica Opção para o Desenho, 1975.....	95
Quadro 9 – Disciplinas do Curso de Mecânica Opção para o Desenho, 1976.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEPCAN – Comissão Executiva do Plano do Carvão Nacional

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

CNP – Conselho Nacional do Petróleo

CSN – Companhia Siderúrgica Nacional

EDUTECH – Escola Educacional Técnica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MFA – Movimento Feminino pela Anistia

MSTH – Máquinas de Sistemas Hidráulicos

ONU – Organização das Nações Unidas

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

SATC – Sociedade de Assistência dos Trabalhadores do Carvão

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional e Aprendizagem Industrial

SCAN – Sociedade Criciumense de Auxílio aos Necessitados

SESI – Serviço Social da Indústria

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UCE – União Catarinense de Educação

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
2 A CRIAÇÃO DA SATC NO CONTEXTO DO COMPLEXO CARBONÍFERO	23
2.1 CRIAÇÃO DA SATC NO CONTEXTO DA INDÚSTRIA CARBONÍFERA	24
2.1.1 Setor de Assistência Educacional	33
2.1.2 Setor de Assistência Social	50
3.1 A EDUCAÇÃO FEMININA E O ACESSO À ESCOLA FORMAL.....	56
3.2 O INGRESSO DAS MULHERES EM CURSOS PROFISSIONALIZANTES.....	59
3.3 A INSERÇÃO FEMININA NO MERCADO DE TRABALHO FORMAL	63
3.4 OS DISCURSOS QUE JUSTIFICARAM O INGRESSO DAS PRIMEIRAS ALUNAS	69
4. MULHERES “INVADINDO” UMA ESCOLA TÉCNICA PROFISSIONALIZANTE MASCULINA	78
4.1 APRESENTANDO AS EX-ALUNAS E O TRABALHO COM SUAS MEMÓRIAS	78
4.2. AS MOTIVAÇÕES DAS PRIMEIRAS ALUNAS PARA O INGRESSO NA ESCOLA TÉCNICA GENERAL OSWALDO PINTO DA VEIGA	83
4.3 O PÚBLICO FEMININO E AS NOVAS REGRAS INSTITUÍDAS NA ESCOLA TÉCNICA	86
4.4 A MISTURA DOS SEXOS: A SEXUALIDADE SOB A MIRA DA DIREÇÃO.....	92
4.5 A RELAÇÃO DAS ALUNAS COM OS PROFESSORES E COLEGAS	96
4.6 DESEMPENHO ESCOLAR E PROFISSIONAL	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS	115
ANEXOS	122

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o resultado da pesquisa desenvolvida no Mestrado, no âmbito do programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Neste estudo, investiguei sobre a presença das primeiras alunas que ingressaram nos cursos técnicos da SATC no início da década de 1970, a partir das memórias de quatro ex-alunas, de três gestores e um professor, bem como dos documentos oficiais do acervo da SATC e dos recortes de jornais da época.

Neta e filha de mineiro, meu sonho, quando criança, era estudar na Sociedade de Assistência aos Trabalhadores do Carvão (SATC), pois para mim e para tantas outras crianças, a SATC era considerada a melhor escola de Criciúma. Eu gostava de estudar; queria muito ter uma profissão e almejava estudar na SATC, mas meu pai nunca permitiu, alegando que havia uma escola pública próxima à minha casa e que a SATC era uma escola apenas para meninos, com a visão de que os cursos técnicos que a escola oferecia não eram apropriados às mulheres.

Anos mais tarde, meu sonho, em parte, foi realizado quando minhas duas filhas foram estudar na referida instituição e quando nela passei a lecionar, ou seja, na Escola Técnica “General Oswaldo Pinto da Veiga” tornei-me docente em agosto de 2005, inicialmente no Curso Técnico de Secretariado e posteriormente também no Técnico em Administração.

Com planos de fazer o Mestrado em Educação na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), no segundo semestre de 2008 ingressei como aluna especial na disciplina de *Educação, Escola e Identidade* e, paralelamente, iniciei a elaboração do projeto de pesquisa a ser apresentado no processo seletivo, para ingresso em 2009. Uma certeza eu tinha - minha pesquisa seria dentro de uma perspectiva histórica, tendo a SATC como o *locus* das investigações.

Meu propósito inicial era buscar, dentro de uma análise histórica, os fatores socio econômicos e políticos que motivaram as reformas institucionais da SATC – no período da crise do carvão, em Santa Catarina, datada do final da década de 1980 e início de 1990; em 2009, porém, ao ingressar como aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC, no decorrer da disciplina *Memória Docente e Gênero*, ministrada pela professora Giani Rabelo, minha atenção voltou-se aos textos e discussões sobre as relações de gênero, tema que já havia sido sugerido pela referida professora. Foi a partir dessas leituras e

diálogos com meus colegas e com a professora – que se tornou minha orientadora - que me senti instigada a investigar o processo de inserção das primeiras mulheres nos cursos técnicos da SATC, num contexto predominantemente masculino.

A SATC foi criada em 1959, por iniciativa da Indústria de Extração de Carvão Mineral da Região Carbonífera de Santa Catarina, para atender os trabalhadores do carvão, tanto no campo assistencial quanto no campo educacional.

Em seu projeto inicial, datado de 1959, na área da educação a prioridade era a assistência educacional masculina e feminina; porém o projeto de assistência educacional feminina, que tinha como propósito a educação profissional e doméstica, ficou somente no papel.

Em abril de 1963, a SATC criou a Escola Industrial, passando a oferecer os seguintes cursos: Ajustagem, Tornearia Mecânica, Eletricidade, Serralheria, Marcenaria e Mecânica de Automóveis. Estes eram eminentemente masculinos e a escola recebeu a denominação de Escola Industrial Masculina. No final da década de 1960, por exigência da indústria carbonífera que necessitava de mão de obra qualificada, o Conselho Deliberativo da SATC aprovou a mudança do nome da escola para Escola Técnica “General Oswaldo Pinto da Veiga”, em convênio com o Serviço Nacional e Aprendizagem Industrial (SENAI), priorizando novamente a educação profissional masculina, com a oferta primeiramente do curso de Eletromecânica e, posteriormente, de Mineração. (LARA; BÚRIGO, 2009, p. 26-42).

Em 1975 a escola criou o curso Técnico de Mecânica e abre as portas para o ingresso de moças. A SATC tem sido, nos últimos anos, tema e *locus* de algumas publicações e pesquisas, algumas das quais se constituíram como fonte de consulta para este estudo.

No ano de 2009, quando completou e festejou, com muitos eventos, seus 50 anos de fundação, foi lançado o livro intitulado “Com o carvão mineral, há 50 anos esta história começou”, de autoria das jornalistas Larissa Lenardi Lara e Lize Búrigo, elencando alguns acontecimentos que marcaram a trajetória da instituição, desde sua fundação até os dias atuais. Não se trata de um trabalho acadêmico; trata-se de uma obra comemorativa, porém um registro importante para este estudo.

Jamile Ferreira da Silva, graduada pelo Curso de História da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, também escreveu sobre a SATC, em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado, “Sociedade de Assistência aos Trabalhadores do Carvão ‘SATC: Mineração, Filantropia e Educação’”(2006), que objetivou perceber o porquê da implantação da escola e, neste contexto, diagnosticar como se deu a construção da escola, bem como a sua importância no cenário educacional da região.

Samira Rousseng de Farias, graduada no mesmo curso, identificou e discutiu o significado da SATC na vida de ex-alunos e ex-alunas que estudaram nos anos de 1970, em seu TCC intitulado “Narrativas de Vidas Escolares na Voz de Ex-alunos/as (Sociedade de Assistência aos Trabalhadores do Carvão – SATC – Criciúma/ década de 1970). Samira concluiu e defendeu seu estudo no final de 2007.

Odenir João Pirola, em sua monografia de pós-graduação *lato sensu* (Especialização em Gestão da Qualidade), cursada na UNESC, com o título “SATC: uma Instituição de qualidade que participa no desenvolvimento do Estado de Santa Catarina” (1997), procurou mostrar a importância do papel da instituição na prestação de assistência educacional, preparando mão de obra qualificada e especializada para as empresas da região do Estado de Santa Catarina, do Brasil e até do exterior.

Na dissertação de mestrado de Ângela Maria Benedet, defendida no Mestrado em Educação e Cultura da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), intitulada “Quando as engrenagens se movimentam (ou a criação da SATC em Criciúma e sua administração pelos Irmãos Maristas, Mineradores e SENAI: 1963 a 1990)”, concluída em 2004, a autora problematizou a educação profissionalizante ligada à exploração do carvão mineral em Criciúma, oferecida pela SATC, que partiu de projetos assistenciais, por iniciativas privada e estatal, laica e religiosa. O estudo dá ênfase às atividades educacionais, acompanhando a montagem e funcionamento de um processo de governamentalização, ou seja, de controle e administração da população mais pobre do município, pela via do confinamento de crianças e adolescentes em programas educacionais oferecidos pela SATC.

Nesse estudo, a referida pesquisadora considera que com uma educação conservadora, a SATC cumpriu sua função educacional, política e cultural, formando jovens para o mercado de trabalho. Os mecanismos disciplinares da escola nem sempre foram alcançados, pois alguns alunos transgrediram as regras impostas; entretanto, a instituição não deixou de exercer um forte impacto na construção de um modelo de trabalhador.

Com a tese “Entre o Hábito e o Carvão: Pedagogias Missionárias no Sul de Santa Catarina na segunda metade do século XX”, Giani Rabelo concluiu seu doutorado em educação em 2008, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). No estudo, a pesquisadora inventariou e analisou, historicamente, as práticas discursivas e institucionais que constituíram as pedagogias missionárias, realizadas por cinco congregações religiosas femininas que atuavam no âmbito social, educacional e religioso do complexo carbonífero,

abordando, nesse conjunto, a atuação das Pequenas Irmãs da Divina Providência na SATC, responsáveis pelo setor de Assistência Social, entre 1964 e 1982.

Sem desconsiderar todos esses trabalhos, neste estudo me propus a investigar a seguinte questão: Como as relações de gênero se configuraram nas narrativas das primeiras alunas que ingressaram nos cursos técnicos da SATC no início da década de 1970.

Com o objetivo de desdobrar essa problemática, algumas questões foram investigadas: Quais as motivações das primeiras alunas para o ingresso na Escola Técnica? Como as alunas se percebiam na relação com os seus colegas e professores/as? Quais regras foram instituídas na escola com a inserção das mulheres? O que levou os gestores da SATC a decidirem pela inserção das mulheres nos cursos técnicos ofertados a partir de 1970? Como os documentos oficiais da SATC registraram esse acontecimento? O que fundamentou esta ação institucional? Quais os discursos que sustentaram esta política de inserção das mulheres?

Segundo Pereira (2001, p. 29), no Brasil, os estudos sobre gênero são recentes, mas algumas pesquisas têm sido relevantes, no sentido de tentar explicar “como as diferenciações entre o masculino e o feminino produzem um processo diferenciado de ser e estar na sociedade em diferentes épocas”. Investigar a inserção das primeiras mulheres nos cursos técnicos da SATC, numa perspectiva histórica e de gênero, teve como principal objetivo dar visibilidade às questões enfrentadas por elas naquele momento histórico, tendo como *locus* a Escola Técnica “Oswaldo Pinto da Veiga”.

Estudar o conceito de gênero enquanto uma categoria útil de análise da história das mulheres, das relações entre estas e os homens, reforçará a importância dos estudos de gênero para a sociedade e, neste caso, para o campo educacional.

A fim de analisar como as relações de gênero se configuram nas narrativas das primeiras alunas que ingressaram nos cursos técnicos da SATC no início da década de 1970, realizarei uma pesquisa de abordagem qualitativa, “que é, em si mesma, um campo de investigação”. (DENZIN, 2006, p. 16)

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. (DENZIN, 2006, p. 17)

Pesquisar esta temática remete ao passado e trabalhar com o passado é trabalhar com a história. Benjamin (1974, apud GAGNEBIN, 1998, p. 214) declara que “articular

historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘tal como ele propriamente foi’. Significa apoderar-se de uma lembrança tal como ela cintila num instante de perigo”.

Nesse sentido, ao investigar o passado, não é possível descrevê-lo, mas sim reconstruí-lo, no entanto, por mais que se consiga fazer aproximações, ele nunca será plenamente conhecido e compreendido em sua inteireza e completude; no limite podemos entendê-lo em seus fragmentos e em suas incertezas. Alguns fluídos e fugidios sempre ficam, mesmo com uma metodologia rigorosa. Para a reconstrução de uma história, precisa-se ir ao encontro do passado, através dos traços e dos vestígios que foram deixados e não foram apagados, traços e vestígios que representam e descrevem a vida dos homens e mulheres das sociedades passadas. (LOPES; GALVÃO, 2005)

O passado a ser elaborado é ressignificado, pois cada historiador pode fazê-lo a partir de uma determinada condição do presente, ou seja, a partir de um determinado lugar. Não existe uma história universal e total, mas várias histórias, vários recortes que compõem uma pluralidade. Por esta razão não é possível conhecer o passado “como ele de fato foi”, porque ele se altera, dependendo das leituras e releituras que são feitas a seu respeito. O passado está sendo construído e reconstruído a todo momento, não é algo morto e sepultado, mas algo vivo e presente. Não é possível separar o passado do presente, pois formam um conjunto de experiências indissociáveis. Vivemos no nosso cotidiano temporalidades múltiplas, um tempo heterogêneo. (RABELO, 2008, p. 22)

Nesta investigação, no intuito de reconstruir o passado vivenciado a partir das narrativas das primeiras alunas dos cursos técnicos da SATC, analisei as lembranças desses sujeitos. Kenski (1995, p. 138) diz que “o relato das vivências destes personagens é recurso importante para a elaboração da narrativa histórica e para a determinação de valores culturais a serem transmitidos às novas gerações”. Ao mesclarem-se o passado e o presente dão à lembrança um sentido mais real. Recuperar lembranças é o movimento da memória, que é livre e espontânea. Ela não se cristaliza, acompanha o movimento do indivíduo, do grupo cultural a que este se relaciona. O indivíduo se revela através da linguagem, sua memória também se releva, porém, o que diz suas lembranças nem sempre é o mesmo. Segundo Kenski (1995, p. 150), “na recuperação da memória por meio da língua, da fala e da escrita, o sujeito conta uma história. Uma história cheia de memórias, mas cheia também de revisões, de recuperações, de construções atuais daquilo que foi o passado”.

A memória não é somente imaginação pura e simples, nem tampouco representação histórica que tenhamos construído que nos seja exterior, pois esse processo de construção da memória passa por um referencial que é o sujeito. (HALBWACHS, 2004)

O movimento da memória na interiorização dos sujeitos é o de recuperar as lembranças, que serão conforme as necessidades do presente e de acordo com as condições emocionais do sujeito, que pode esquecer-se de determinados acontecimentos importantes.

Como recurso metodológico para trabalhar com as memórias das primeiras alunas dos cursos técnicos da SATC no início da década de 1970 utilizei-me da História Oral. Para Meihy (2005, p. 17), “a história oral é um recurso moderno usado para elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história de *tempo presente* e é reconhecida como *história viva*”. Para o autor, existem três modalidades de história oral: história oral de vida, história oral temática e tradição oral.

Entender a sociedade em seus aspectos íntimos e pessoais é, segundo Meihy (2005), o motivo que chama a atenção para a história oral de vida. O colaborador é o sujeito primordial dessa espécie de história, pois ele tem liberdade para dissertar sua experiência pessoal. Sua história deve ter espaço para ligá-la conforme sua vontade e condições. “A história oral de vida é o retrato oficial do depoente. Nesse sentido, a ‘verdade’ está na versão oferecida pelo narrador, que é soberano para revelar ou ocultar casos, situações e pessoas” (MEIHY, 2005, p. 149). O centro das atenções volta-se para as narrativas do depoente, que não necessitam obedecer à continuidade material dos fatos. Segundo Meihy (2005, p. 149), “ainda que muito mais difícil de ser realizada, a história oral de vida subjetiva é a maior promessa da história oral em geral”.

A história oral temática, também segundo Meihy (2005, p. 162), “é quase sempre usada como técnica, pois articula, na maioria das vezes, diálogos com outros documentos”. O questionário é fundamental para que o entrevistador colha detalhes importantes sobre o assunto pesquisado, que é específico e previamente estabelecido. Buscar a verdade de um acontecimento por quem o presenciou é o que se pretende com a história oral temática, mesmo sabendo que ela é narrativa de uma versão de um fato. “Dado seu caráter específico, a história oral temática tem características bem diferentes da história oral de vida. Detalhes da história pessoal do narrador interessam apenas na medida em que revelem aspectos úteis à informação temática central”. (MEIHY, 2005, p. 163)

Já a tradição oral, trabalha com histórias que não foram escritas, histórias contadas, mitos. Nela trabalha-se com técnicas de reconstrução do passado que possibilitem a produção de documentos que sejam úteis ao conhecimento dos grupos ágrafos ou sem história escrita. Nessa reconstrução, também chamada de história oral instrumental, pretende-se conhecer as

estruturas, os comportamentos e a noção de passado e presente da cultura desses grupos. “Ainda que a tradição oral também use a entrevista com uma ou mais pessoas vivas, ela remete às questões do passado longínquo que se manifestam pelo que chamamos de folclore e pela transmissão geracional, de pais para filhos ou de indivíduos para indivíduos”. (MEIHY, 2005, p. 167)

Neste trabalho de pesquisa, a modalidade escolhida e utilizada foi a história oral temática, uma vez que o objetivo foi analisar como as relações de gênero se configuram nas narrativas das primeiras alunas que ingressaram nos cursos técnicos da SATC no início da década de 1970, ou seja, os sujeitos deste estudo contribuíram com seus depoimentos sobre um determinado tempo e experiência.

No mapeamento realizado na secretaria da Escola Técnica, identifiquei que foram nove as alunas que se matricularam no referido curso, sendo que destas, seis o concluíram - quatro no ano de 1976, uma no ano de 1977 e uma no ano de 1978. As ex-alunas, sujeitos desta pesquisa, foram escolhidas a partir de um levantamento realizado junto aos documentos oficiais da SATC, que registram as matrículas e os concluintes de cursos. Nesses documentos obtive dados sobre as alunas que concluíram o Curso de Mecânica, orientado para o Desenho Mecânico. De posse desses nomes, solicitei ao Curso de Jornalismo da SATC, que fosse feito um *release* nos jornais locais, solicitando informações sobre as primeiras alunas. No dia 15 de junho de 2010, o *release* foi publicado no Jornal da Manhã, com o título “Professora da Satc procura primeiras alunas da instituição”.

Durante o dia recebi vários telefonemas e e-mails com informações sobre essas alunas; entrei, imediatamente, em contato com quatro delas, sendo informada de que as demais não residiam na região. Ao explicar sobre a pesquisa, todas as quatro se mostraram entusiasmadas em poder colaborar e me receberam em suas próprias residências. Esse acontecimento me remete a Zago (2003, p. 299), que comenta “[...] uma das vantagens de a entrevista se realizar nas residências dos informantes é reduzir ao máximo as interferências exteriores na produção do discurso e, ao mesmo tempo, facilitar a conversação para que esta possa ocorrer mais livremente”.

Com o intuito de entrevistá-las, foi elaborado um roteiro semiestruturado (Anexo A). As entrevistas levaram em média sessenta minutos e foram gravadas, com autorização prévia, mediante a apresentação do que se pretende com o estudo, procedência, objetivos e finalidades, transcritas e devolvidas às entrevistadas, para suas aprovações, com a assinatura de um Termo de Consentimento.

Tais entrevistas foram doadas ao GRUPEHME¹ (Grupo de Pesquisa Memória e História da Educação) da UNESCO, podendo servir de fonte para outras pesquisas.

Além das quatro ex-alunas, entrevistei, também, utilizando-me dos mesmos procedimentos, um dos atuais gestores da instituição, que à época do ingresso das primeiras alunas na Escola Técnica “General Osvaldo Pinto da Veiga” ocupava o cargo de Coordenador dos Cursos Técnicos. Na ocasião, ele acompanhou o processo de inserção das primeiras mulheres nos cursos técnicos. Entrevistei a Coordenadora Geral do Ensino Técnico e Médio, que ingressou na instituição no mesmo ano das primeiras alunas, ocupando o cargo de Auxiliar de Secretaria, um Conselheiro da época e um professor que lecionava a disciplina de Desenho Técnico.

Segundo Lopes e Galvão (2005, p. 93), quanto maior o número e tipos de fontes em um estudo, mais rico e confiável ele será. O confronto entre os documentos proporciona maior profundidade, compreensão e produção de conhecimentos sobre o tema da pesquisa. Importante ressaltar que “O cruzamento e confronto das fontes poderá também ajudar no controle da subjetividade do pesquisador. É uma operação indispensável”.

O cruzamento das fontes é de suma importância para o alcance dos objetivos da pesquisa. Para Sarmento, “o cruzamento da informação recolhida a partir da observação, das entrevistas e dos documentos permite realizar uma *triangulação*” (2003, p.157). Essa triangulação apresenta a possibilidade de explicação para o que não converge e de afirmação para o que converge no confronto das informações.

Por isso, além dos documentos produzidos a partir da história oral, documentos textuais e iconográficos foram analisados. Nesse sentido, foram identificados, com a ajuda das funcionárias da secretaria da escola, os relatórios anuais, dossiês das alunas, livros de matrícula, livros de conclusão de curso, atas de reuniões pedagógicas, relatórios de atividades anuais, fotografias e informativos/jornais.

A pesquisa documental não se reduziu aos documentos da instituição. Também foi realizado um levantamento das notícias que informaram a população sobre a decisão da SATC, de abrir vagas para o ensino das mulheres na Escola Técnica, junto aos jornais da cidade que circulavam nos anos de 1970. Segundo Gil, (2008, p. 45) “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que

¹Este grupo de pesquisa existe desde 2002, e funciona nas dependências da UNESCO; tem como líderes as professoras doutoras Giani Rabelo e Marli de Oliveira Costa.

ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

De acordo com Le Goff (2003), trabalhar com os documentos significa indagá-los, ou seja, o pesquisador precisa fazer perguntas a ele; isso o torna um documento histórico. Se não houver essa indagação ele passa a servir apenas como indício. Nesta pesquisa me propus a fazer uma análise, contrastando os documentos e não os comparando, uma vez que, não pretendi provar uma verdade, mas, perceber as contradições.

O estudo proposto está vinculado à Linha de Pesquisa “Educação, Linguagem e Memória” e teve a professora Dra. Giani Rabelo como orientadora. Nesta investigação busquei, numa perspectiva histórica, conhecer o processo que estruturou a região carbonífera, sustentando, ora o crescimento econômico e social, ora as crises. Nesse contexto, busquei as necessidades que fizeram com que os investidores do carvão da região sul catarinense criassem uma Escola Técnica Industrial para preparar mão de obra qualificada dentro de um padrão dito pelos mesmos como o “ideal”.

Entender o processo do ensino profissionalizante no Brasil também se fez necessário para este estudo, que objetivou entender como se deu a inserção das primeiras mulheres no ensino técnico de uma escola direcionada exclusivamente aos homens. Para obter essa compreensão, fez-se necessário uma fundamentação teórica que deu subsídios para uma análise crítica, que relacionou os depoimentos dessas primeiras alunas, dos gestores e professores da época, com o tema a que esta pesquisa nos remeteu - o estudo das relações de gênero. Por isso, busquei subsídios teóricos em autores como: Guacira Lopes Louro, Michel Foucault, entre outros.

No tocante ao gênero Louro (1997) contribuiu significativamente, fazendo-me entender que o conceito de gênero se contrapõe ao conceito de sexo, uma vez que gênero refere-se à construção social e histórica do ser masculino e do ser feminino, por meio das características e atitudes atribuídas a cada um deles na sociedade; e sexo refere-se às diferenças biológicas entre homem e mulher. Desta forma, agir e sentir-se como homem e como mulher depende de cada contexto sociocultural.

Abordar sobre gênero possibilitou discutir as relações de poder entre homens e mulheres e Foucault (1979) contribuiu para o entendimento sobre essa relação de poder, quando diz que o poder deve ser analisado como algo que circula, que não se aplica aos indivíduos, mas passa por eles. Para o autor, qualquer relação social encerra em si, possivelmente, uma relação de poder. As relações de poder que produzem o sujeito como seu

efeito é inevitável, mas tão inevitável quanto são as relações de resistência, pois onde há poder, há sempre focos de resistência e vice-versa.

Foi a relação de poder, ao longo dos tempos, entre homens e mulheres que construiu a desigualdade entre eles, retardando a inserção das mulheres na educação formal, tanto básica, como profissionalizante e, conseqüentemente, no mercado de trabalho.

Com a finalidade de alcançar os propósitos deste estudo, o trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, intitulado: A criação da SATC no contexto do complexo carbonífero, apresento a SATC no contexto da indústria carbonífera e do ensino profissionalizante, levantando a história da indústria carbonífera, a exploração do carvão, o crescimento da população de Criciúma, as vilas operárias e seus problemas sociais, discorrendo, então, sobre a criação da SATC e o cenário do ensino profissionalizante brasileiro.

No segundo capítulo, intitulado: Os discursos sobre a inserção das mulheres na Escola Técnica General Oswaldo Pinto da Veiga, apresento, historicamente, como se deu, no Brasil, a inserção das mulheres na educação formal e principalmente na educação profissionalizante, a fim de entender quais discursos atravessaram o processo que levou a SATC a abrir as portas de seus cursos técnicos para as mulheres, e a inserção feminina no mercado de trabalho.

No terceiro e último capítulo, Mulheres “Invadindo” uma Escola Técnica profissionalizante masculina, os sujeitos da pesquisa são apresentados junto à problematização do objeto de estudo - as relações de gênero, relatando como aconteceu a escolha pelo curso técnico, a adequação da escola para receber as alunas, a relação das mesmas com gestores e alunos, as mudanças das regras disciplinares e transgressões, evidenciadas por meio das entrevistas realizadas com as alunas e demais entrevistados. Tais análises são subsidiadas por estudos das relações de gênero e de poder.

Por fim, serão apresentadas as considerações finais e referências bibliográficas.

2 A CRIAÇÃO DA SATC NO CONTEXTO DO COMPLEXO CARBONÍFERO

A Escola Técnica General Oswaldo Pinto da Veiga (SATC) foi criada no contexto da indústria carbonífera do Sul do Estado de Santa Catarina. O crescimento da população e a necessidade de um trabalhador forte, saudável e qualificado fez com que os donos das minhas

de carvão da região criassem dentro da SATC dois setores, um de Assistência Social e outro de Assistência Educacional.

O Setor de Assistência Social surgiu para amenizar os problemas que emergiram do crescimento populacional na região carbonífera; a assistência educacional surgiu para formar mão de obra qualificada, necessária para o exercício das atividades nas minas de carvão.

Este capítulo apresenta, portanto, o contexto de criação da SATC, sua estruturação, tendo como recorte temporal os anos de 1950 a 1970, sendo que na década de 50 ocorreu a implantação da referida instituição e na década de 70 os primeiros cursos técnicos, voltados para o público feminino, foram ofertados.

2.1 CRIAÇÃO DA SATC NO CONTEXTO DA INDÚSTRIA CARBONÍFERA

O crescimento da indústria carbonífera, os problemas sociais urbanos e a Sociedade de Assistência aos Trabalhadores do Carvão – SATC se deu no contexto da exploração do carvão mineral e crescimento da região Sul de Santa Catarina. Segundo Volpato (1984) o conhecimento da existência do carvão de pedra no Brasil data do início do século XIX. O naturalista Friedrich Sellow, em 1825, viajou para o Rio Grande do Sul para examinar o carvão existente no estado e em 1832 para Santa Catarina.

De acordo com Carola (2002, p. 15), “a exploração industrial se efetivou somente a partir da década de 1910. A partir daí, foram surgindo dezenas de minas espalhadas por um espaço geográfico que ficou denominado região carbonífera”, que abrange atualmente os municípios de Lauro Muller, Urussanga, Siderópolis, Treviso, Criciúma, Forquilha, Içara, Morro da Fumaça, Jaguaruna, Laguna, Orleans, Tubarão, Araranguá e Maracajá. Atualmente, a região carbonífera compreende os municípios de Lauro Muller, Urussanga, Siderópolis, Treviso, Criciúma, Forquilha, Içara, Morro da Fumaça, Cocal do Sul e Nova Veneza, como mostra a figura abaixo.

Figura 1: Mapa do Estado de Santa Catarina. No destaque, a região carbonífera.



Fonte: Programa de pós-graduação de Ciências Ambientais – UNESC, 2011.

Ainda para o autor, cinco fases caracterizam o surgimento e crescimento da indústria carbonífera catarinense. A primeira fase foi de 1880-1930, período da Primeira Guerra Mundial, que impulsionou a criação de um mercado para o carvão nacional.

A segunda fase, no período de 1931-1953, várias leis em prol do carvão nacional são aprovadas pelo presidente Getúlio Vargas. Uma delas, por decreto federal, em 1931, exigia que as empresas devessem consumir no mínimo 10% do carvão nacional. Em 1937, a quota obrigatória foi aumentada de 10% para 20%, por outro decreto. Na década de 1940, novamente a indústria carbonífera catarinense ganha destaque no cenário nacional, principalmente pelo desempenho durante a Segunda Guerra Mundial, e em 1942 foi reservada toda a produção de carvão de Santa Catarina para o governo federal, com entrega obrigatória.

Na cidade de Criciúma, em todo lugar se abria uma boca de mina. Nessa mesma década, foi criada a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), inaugurada em 1946, importante para a construção da estrutura industrial no Brasil e fundamental para a indústria catarinense. Na época, foi implantado um complexo industrial formado por minas de carvão em Siderópolis e Criciúma, por uma usina de beneficiamento em Capivari (Tubarão) e uma usina termelétrica, também em Tubarão. Propagaram-se serviços de assistência social às famílias mineiras, foram construídas vilas operárias, estradas e instalações no Porto de Imbituba. (CAROLA, 2002). Foi em 1946 que Criciúma recebeu o título de “Capital Brasileira do Carvão”, por assumir a liderança na produção nacional, que até então era do estado do Rio Grande do Sul. “Esta década foi considerada uma década de ouro para a indústria carbonífera

catarinense, principalmente para alguns mineradores. E foi neste período que surgiu a maioria das companhias de mineração”. (CAROLA, 2002, p. 18). Ver quadro Anexo B.

Na terceira fase 1953-1973, o Plano do Carvão Nacional foi aprovado pelo presidente Getúlio Vargas e foi criada também a Comissão Executiva do Plano do Carvão Nacional (CEPCAN), ligada à presidência da República. A CEPCAN foi aprovada pela Lei nº 1.886 de 11 de junho de 1953 e suas finalidades são citadas no Art. 1º: “conjugar as atividades da produção, beneficiamento, transporte e distribuição do carvão Nacional, a fim de ampliar-lhe a produção, regular o seu fornecimento, reduzir-lhe os preços e melhor aproveitá-lo como combustível e matéria-prima”. (LEI Nº 1.886, DE 11 DE JUNHO DE 1953)

Além de todas essas competências, a CEPCAN tinha a incumbência de promover às famílias dos mineiros uma política de assistência social². Nesta fase houve uma concentração de companhias carboníferas, que eram constituídas por dois grupos, um formado por empresas controladas pelo governo federal e outro pelas empresas de capital privado. (CAROLA, 2002)

A quarta fase da indústria carbonífera - 1973-1985 - inicia-se com a crise mundial do petróleo, já com os militares no poder, desde 1964, que lançaram o Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento. O preço e a cota de carvão a serem consumidas foram fixados pelo Plano do governo que se tornou o único comprador de toda produção, ficando ainda responsável pelo transporte e beneficiamento do carvão. Outra crise do petróleo aconteceu no ano de 1979, ocorrendo o fim da política de subsídio. Nessa fase a Região Carbonífera foi considerada a 14ª área crítica para efeitos de controle da poluição e conservação da qualidade ambiental. A quinta e última fase inicia-se após 1985. Com a redução de subsídios iniciou a importação de carvão e uma forte crise na indústria carbonífera. (CAROLA, 2002)

Foi na cidade de Criciúma, fundada em 1880 e transformada em município em 1925, que a SATC foi instalada.

Ao mesmo tempo em que a economia do carvão crescia, os imigrantes europeus desenvolveram a economia agrícola, resistindo ao crescimento industrial, porém, com funções voltadas às necessidades da indústria e dos centros urbanos. Os proprietários rurais que tinham suas terras sobre reservas de carvão ficavam praticamente obrigados a vendê-las. Alguns deles tornaram-se mineradores; outros comercializaram suas terras e foram trabalhar nas minas. A indústria carbonífera também fez grandes plantações de eucaliptos e construções de vilas

² O órgão foi extinto em 1970, três anos após a data prevista pelo decreto de sua criação, sendo que a política do carvão ficou sob responsabilidade do CNP – Conselho Nacional do Petróleo. Os mineradores ficaram preocupados com a extinção, mesmo tecendo críticas ao órgão, reconheciam sua relevância para a indústria carbonífera.

operárias, utilizou-se de solos e rios para depositar rejeitos e resíduos, gerando degradação ambiental. (GOULARTI FILHO, 2004)

Posicionada ao sul do Estado de Santa Catarina, a cidade de Criciúma, colonizada inicialmente por imigrantes italianos, teve seu crescimento inicial ligado à agricultura de subsistência e à extração de carvão mineral existente no subsolo. Com a extração do carvão, Criciúma atraiu um grande número de pessoas oriundas de outras cidades, regiões do Estado e do Brasil, homens e mulheres que passaram a trabalhar na mineração. O quadro que segue evidencia esta realidade desde a implantação das primeiras minas de carvão até a década de 1970.

Quadro 1 - População residente no Município de Criciúma

	1940	1950	1960	1970
Urbana	4.845	9.268	27.905	55.317
Rural	22.908	41.556	34.070	26.135
Total	27.753	50.854	61.975	81.452

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): Censos Demográficos de 1940 a 2000.

A partir dos dados, é possível perceber que, de 1940 a 1970, a população urbana cresceu e a população rural diminuiu consideravelmente. Os dados do quadro que segue demonstram o crescente número de operários mineiros, que de 3.200 em 1940, sobe para 8.676 em 1970.

Quadro 2 - Número de trabalhadores na indústria carbonífera catarinense 1940-1970

Ano	Trabalhadores
1940	3.200
1950	5.500
1960	6.700
1965	6.678
1970	8.676

Fonte: GOULARTI FILHO, 2002, p. 248.

O crescimento da Indústria Carbonífera desencadeia um fluxo migratório acelerado. Em pouco tempo pequenas cidades de feições ainda rurais se transformaram em cidades urbanas e ocorre um fluxo migratório e conseqüentemente, aumento da população urbana. Como vinham pessoas de várias cidades em busca de empregos nas minas, aumentou o número de “mendigos e desocupados”. As autoridades tiveram que se preocupar com os casos de roubos. A prostituição também vigorou, com o surgimento de um prostíbulo, a chamada “Maracangalha”. Criciúma crescia num processo de urbanização desordenado. Nesta mesma direção,

no âmbito da saúde, o crescimento urbano tornava invisíveis as péssimas condições da população, crianças morriam diariamente, havia poucos médicos, a estrutura de assistência médico-social era deficiente, assim como era precária a estrutura de controle da higiene pública. Assim, Criciúma era uma “cidade humilde e pacata”, mas “sofredora sob múltiplos aspectos”. Tudo ainda estava por ser feito [...] (GOULARTI FILHO, 2004, p. 15)

Os problemas sociais tornaram-se bastante evidentes nas vilas operárias construídas pelas empresas carboníferas da região, e como no restante do país, a população pobre urbana, residente nas vilas operárias de diversas regiões do Brasil, tornou-se alvo de políticas sociais.

Nesse processo de urbanização desordenado, surgiram as vilas operárias, com o objetivo de atrair e fixar mão de obra. Como as pessoas que vinham de outras cidades em busca de emprego não tinham onde morar, pequenas casas de madeira foram construídas nas proximidades das minas, formando assim verdadeiros amontoados de casas. Mas as carboníferas não construíram só as residências das famílias operárias, conforme Carola (2002, p. 96),

Além da construção das casas mineiras, a atuação das companhias carboníferas estendeu-se por outros espaços. Nas principais vilas operárias, praticamente tudo pertencia aos donos das minas: os terrenos, as casas, os clubes de festas e dança os clubes de futebol, o armazém e a escola. O poder dos “coronéis” do carvão se fazia sentir em todos os espaços institucionais da cidade.

Alguns critérios foram definidos para a distribuição das casas operárias, como a prioridade aos operários casados. Para uma época em que as famílias eram bastante numerosas, as casas eram muito pequenas, não eram forradas e os assoalhos eram de tábuas, passando vento pelas frestas em tempos de frio. As condições de moradia e sua interferência na saúde do operário não passaram despercebidas para o saber médico da época, que era representado pelo Dr. Boa Nova. Nas palavras de Carola (2002, p. 103):

Preocupado com a produtividade dos operários, o referido médico tece suas considerações sobre as péssimas condições higiênicas das casas operárias e suas dimensões pequenas para famílias por demais numerosas; sobre a falta de água

encanada e de luz elétrica; sobre o mobiliário rudimentar, as cobertas escassas, as poucas roupas das famílias, a preparação dos alimentos efetuada precariamente em “toscos fogões” a lenha, etc., fatores que, segundo o médico, não propiciavam o “repouso merecido” e indispensável para a manutenção da capacidade de trabalho do mineiro.

Anos mais tarde, em 1956, a Comissão Parlamentar de Inquérito do carvão, composta por deputados, denunciava também as más condições de moradia das famílias mineiras catarinenses. As casas eram de madeira, sem higiene, sem água encanada e potável e sem sistema de esgoto, o que resultava na presença de disenteria, tifo e verminoses. Os conflitos se faziam presentes nas famílias, normalmente numerosas, que viviam num ambiente de dimensões muito pequenas. As companhias faziam exigências e proibições para seus trabalhadores, como por exemplo, a criação de animais. (CAROLA, 2002)

Figura 2: Crianças Verminóticas na Vila Operária da Próspera

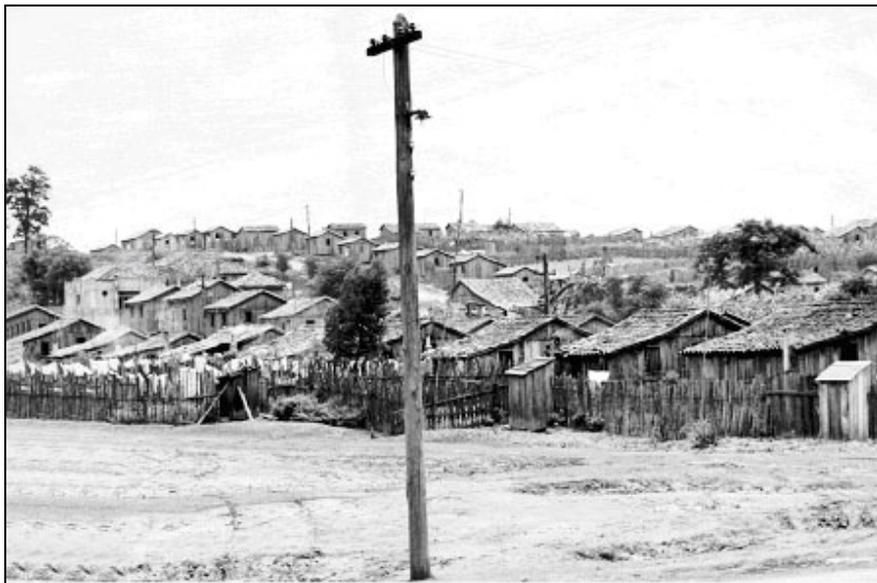


Fonte: Álbum/Relatório de Atividades das Pequenas Irmãs da Divina Providência (1955-1957) (apud RABELO, 2008, p. 207).

No ano seguinte a sua emancipação política administrativa, Criciúma, aprova o seu primeiro Código de Posturas em 1926, reafirmado pelo código de 1950. Esse código evidenciou a preocupação da “elite” em transformar a cidade numa cidade moderna. “Ficou proibido transitar a cavalo pelos ‘passeios das ruas’, falar alto em determinados locais e deixar animais de ‘qualquer espécie’ soltos nas ruas e praças do perímetro urbano. O ‘alienado, furioso ou maníaco’ deveria ficar recluso em sua casa; era proibido pedir esmolas, etc”. (CAROLA, 2002, p. 107)

As primeiras vilas operárias do complexo carbonífero eram compostas por casas de madeira individuais ou divididas em partes iguais, construídas sobre os rejeitos de carvão, chamados de “pirita”, com poucos cômodos, quase todas com dois quartos, sala e cozinha e uma privada. Não tinham iluminação elétrica, água encanada e nem sistema de esgoto, o telhado era de barro, sem forração, as janelas também de madeiras e sem vidros e as trancas das portas eram as chamadas “tramelas”. Tinham chaminés, pois cada casa tinha um fogão de lenha. Eram dispostas em traçados lineares, uma ao lado da outra, ganhando mais tarde, cercas de estanquetas de madeira que as separavam. Gradativamente, as vilas ganhavam alguns aparelhos coletivos, como: açougues, armazéns, campos de futebol, clubes recreativos e esportivos, igrejas, escolas, jardins de infância, ambulatórios. (RABELO, 2008)

Figura 3: Vista parcial da Vila Operária da Próspera – Criciúma/SC (1955)



Fonte: Álbum/Relatório das atividades das Pequenas Irmãs da Divina Providência. (1955-1957) – SESI – Criciúma/SC (apud RABELO, 2008, p. 77)

Conforme a política assistencial às famílias dos operários, as vilas contavam também com bibliotecas, salas de cinema, parques infantis, água encanada e energia elétrica. A Carbonífera Próspera, quando tornou-se subsidiária da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) em 1953, também seguia este caminho, com medidas um pouco mais tímidas do que as aplicadas nas vilas operárias instaladas em Capivari e Siderópolis, pela estatal (RABELO, 2008)

A preocupação do médico Boa Nova, que atendia as famílias na época, com as más condições de moradia dos mineiros, era constante. Boa Nova, muito provavelmente, defendia as teorias da medicina higienista daquele período, que fresavam a necessidade de habitações salubres, que ajudassem na formação de trabalhadores saudáveis. (CAROLA, 2002, p. 108)

Costa (2004), ao desenvolver sua pesquisa de mestrado, na qual se dedicou a Vila Operária da Próspera, afirma que as condições de higiene nas vilas operárias não eram nada favoráveis; nas casas, só havia pequenas dispensas para os banhos ou estes eram realizados nos quartos, em bacias de alumínio, com a utilização da mesma água por toda a família que, como citado anteriormente, era bem numerosa. Além disso, não aconteciam com muita frequência. As crianças defecavam em qualquer lugar, passavam a maior parte do tempo em atividades nas ruas, pegavam epidemias como: coqueluche, varíola, sarampo e outras mais, e não recebiam tratamento médico, eram tratadas apenas com chás e simpatias. Expostas ao sol e sem água potável ficavam desidratadas com facilidade. Além disso, a falta de nutrientes nos alimentos ingeridos por elas ocasionava um grande número de mortalidade infantil.

Segundo Costa (2004) as crianças tinham afazeres sob sua responsabilidade; algumas levavam o almoço nas bocas de minas para os mineiros, outras vendiam alimentos pelas ruas de carvão. Também buscavam pedras aproveitáveis de carvão que escapavam das escolheiras e depois vendiam para as mineradoras, sendo que o dinheiro da venda servia para ajudar nas despesas da família, principalmente as que não contavam com a presença dos pais que perderam a vida nos trabalhos de mineração. As crianças também recolhiam lenha nos matagais próximos às vilas, tomavam conta dos irmãos menores e enfrentavam filas nos armazéns para fazer compras. Meninos e meninas brincavam geralmente de amarelinha, cozinhadinho e de bolinha de gude.

Havia poucas condições de estudos para as crianças, “bastava um olhar sobre as crianças na vila e logo se perceberia que a maioria delas estava sem escola”. (COSTA, 2004). Nesse sentido, supõe-se que essa realidade não era exclusiva da Vila Operária da Próspera, mas uma realidade da maior parte das vilas operárias do complexo carbonífero.

Ao mesmo tempo em que discursos enalteciam o “progresso” da região carbonífera por conta das atividades desenvolvidas, outros denunciavam os danos da qualidade de vida dos moradores da região. Geralmente as reivindicações baseavam-se na necessidade de ampliação e melhorias das redes de assistência social aos operários, bem como, às suas famílias. Os discursos de vários segmentos como: o governamental, o empresarial, o médico, o político e o eclesial, a respeito das questões sociais, concordavam em suas posições, cujo

objetivo era o “de melhorar as condições de vida daqueles que tinham tido usurpada, não só sua força de trabalho, mas muitas vezes a própria vida em favor da expansão do complexo carbonífero”. (RABELO, 2008, p. 108). O Estado e essas instituições, com o intuito de produzir operários obedientes, disciplinados e produtivos, tentaram introduzir novos hábitos e novos valores no dia-a-dia das vilas operárias, para isso tentaram higienizar, medicalizar, disciplinar e evangelizar.

A mortalidade infantil e as más condições de moradia eram os principais motivos de preocupação de diferentes segmentos sociais e das instituições. Mesmo com medidas de prevenção na área da saúde e no campo da puericultura, nas décadas de 1950 e 1960 os debates ainda giravam em torno desses problemas. (RABELO, 2008)

Era preciso tornar os filhos/as dos operários, saudáveis e produtivos, e o cenário das vilas operárias em nada contribuía. Foi, certamente, com este propósito que os mineradores fundaram a Sociedade de Assistência aos Trabalhadores do Carvão – SATC.

No dia 2 de maio de 1959, os mineradores da Bacia Carbonífera de Santa Catarina, em reunião, deliberaram que iriam “dar a mão ao mineiro”, portanto, “foi, nesse dia, criada a Sociedade de Assistência aos Trabalhadores do Carvão – SATC, fadada a tornar-se a grande obra assistencial e educacional do Estado de Santa Catarina”. (CARVÃO DE PEDRA, 1972, p. 44)

Conforme registro da Ata da Assembleia Geral de Fundação da SATC (1959), tendo como presidente Sebastião Toledo dos Santos (minerador), foram designados dois representantes para elaborar o primeiro estatuto da entidade: o Sr. Nery Jesuíno da Rosa, pelo SENAI, e Benedito Narciso da Rocha, advogado, ambos de confiança dos empregadores e empregados³. Uma cópia da primeira redação desse estatuto foi distribuída aos representantes das companhias carboníferas e submetida à aprovação numa reunião no gabinete do Diretor Executivo do Plano do Carvão Nacional, quando então é deliberada a criação da SATC.

Aos dois dias do mês de maio de 1959 (mil novecentos e cinquenta e nove), na sede da “Comissão Permanente” do Sindicato Nacional da Indústria da Extração do Carvão em Criciúma- Santa Catarina, reuniram-se, sob a presidência do Dr. Sebastião Toledo dos Santos, para tratarem da fundação de uma Sociedade de Assistência aos Trabalhadores do Carvão, os representantes das Companhias Carboníferas.⁴

³ Ata da Assembléia Geral de Fundação da Sociedade de Assistência aos Trabalhadores do Carvão, redigida por Dr. Benedito Narciso da Rocha em 2 de maio de 1959.

⁴ Conforme Ata da Assembléia Geral de Fundação da Sociedade de Assistência aos Trabalhadores do Carvão: Companhia Siderúrgica Nacional; Companhia Carbonífera Metropolitana; Sociedade Carbonífera Próspera S.A.; Cia. Carbonífera Catarinense S.A.; Sociedade Carbonífera Rio Maina Ltda.; Carbonífera Pinheirinho Ltda.; Carbonífera Santa Bárbara Ltda.; Sociedade Carbonífera Monte-Negro Ltda.; Carbonífera Boa-Vista Ltda.; Carbonífera Treviso S.A.; Carbonífera União Ltda.; Sociedade Brasileira Carbonífera Progresso Ltda.; Companhia Carbonífera de Urussanga; Companhia Brasileira Carbonífera de Araranguá; Sociedade Carbonífera Brasil Ltda.;

Na mesma assembléia o plenário elegeu a “Diretoria da Assembléia Geral”⁵, optando pela constituição de uma Direção Executiva composta por um representante do SENAI e um representante dos mineradores, e dois conselhos: Conselho Consultivo⁶, composto por mineradores e representantes de todas as companhias carboníferas, e Conselho Fiscal.⁷

A SATC foi reconhecida, posteriormente, como órgão de utilidade pública pelo Governo do Estado de Santa Catarina e pelo Governo do Município de Criciúma (Leis 2.357 de 11/06/1960 e 333 de 22/06/1961). Para o alcance dos objetivos traçados pela instituição, dois setores foram fortemente criados, como veremos a seguir.

2.1.1 Setor de Assistência Educacional

A criação da SATC remete para a ideia de que os mineradores, diante de problemas sociais tão gritantes - em função das más condições de vida das famílias mineiras - somados ao forte movimento sindical mineiro, precisavam ter ações firmes a fim de formar operários mais saudáveis, qualificados e obedientes. De acordo com Rabelo (2008, p. 336)

A assistência social aos trabalhadores do carvão e, conseqüentemente, às famílias, revela o empenho em consolidar uma relação de cunho paternalista entre mineradores e mineiros. “Dar a mão ao mineiro” representava aí uma iniciativa com objetivo central bem definido, ou seja, minimizar as tensões entre interesses distintos: de um lado, o minerador querendo aumentar a produtividade de suas minas; e de outro, o mineiro resistindo a um tipo de exploração do trabalho tão espúria, marcada pelas degradantes condições de trabalho e de vida. É importante salientar que no momento da criação da SATC o Sindicato dos Mineiros de Criciúma já contava com José Parente na presidência, líder sindical considerado comunista.

Em seu primeiro estatuto, ficou registrado que a SATC teria como finalidade prioritária “prestar assistência hospitalar, em casos clínicos, farmacêutica, dentária,

Companhia Nacional de Mineração de Carvão do Barro Branco; Mineração Geral do Brasil Ltda.; Mineração Rio Carlota; Carbonífera Criciúma Ltda.; além do Sindicato da Indústria de Extração de Carvão de Criciúma (Urussanga, Lauro Muller) e da Federação Inter-Estadual dos Sindicatos dos Trabalhadores na Indústria da Extração do Carvão (Arquivo da SATC).

⁵ Art. 60 do Regimento, parágrafo 1º e 2º: Presidente Arthur Albino de Almeida Cyrino; Vice-presidente Tasso Crespo de Aquino; Primeiro-secretário contador Fidelis Barato; Segundo-secretário João Zanette.

⁶ Como membros do Conselho Executivo: Sebastião Toledo dos Santos, Sebastião Netto Campos, Edgar Coelho Sá, João Maccari, Diomício Freitas, José C. Portella, Engenheiro Armando Miraglia, Waldomiro Luiz da Silva, Benjamim Bitencourt Barreto, Antônio José Parente, Manoel Ribeiro.

⁷ Conselho Fiscal: Santos Guglielmi, Pedro Milanez, Harro Stanin.

educacional-técnica, habitacional, alimentar, recreativa e outras, aos empregados da indústria extrativa do carvão em Santa Catarina e aos que exerçam atividades correlatas a mesma indústria e suas famílias”. (ESTATUTO DA SATC, 1959, p. 1-2)

Além disso, em segundo plano, deveria prestar auxílio técnico e financeiro, sob sua supervisão, às entidades que prestassem outro tipo de assistência a estes trabalhadores e seus familiares. Para sua manutenção ficou estabelecido que os recursos seriam da contribuição das empresas carboníferas associadas, e que a partir de janeiro de 1960 o valor estabelecido seria de 2% sobre o faturamento, relacionado à tonelada da produção de carvão, das rendas patrimoniais e de subvenções, auxílios e doações. (ESTATUTO DA SATC, 1959)

Segundo Rabelo (2008), num primeiro momento os recursos originados das contribuições das carboníferas associadas foram direcionadas para a construção da sede da entidade e a escola profissional masculina. A Diretoria Executiva, nos primeiros anos voltou-se para o planejamento dos futuros programas assistenciais. De acordo com o relatório de atividades de 1960, apresentado aos membros do Conselho Fiscal, Conselho Consultivo e a Assembléia Geral, foram planejados cinco eixos de ação:

- a) Assistência farmacêutica, que previa a implantação de farmácias bases localizadas nas sedes dos municípios carboníferos e postos de revenda próximos às principais minas de carvão;
 - b) Assistência Educacional, envolvendo a educação profissional masculina e feminina, a educação e assistência à infância (Jardins de Infância) e cursos de formação profissional feminina;
 - c) Serviço de Puericultura; com atendimento nos postos de saúde;
 - d) Distribuição de bolsas de estudo junto a estabelecimentos de ensino em pleno funcionamento com a finalidade de amparar crianças abandonadas e aperfeiçoar outras em estabelecimentos de ensino secundário;
 - e) Auxílio financeiro a entidades educacionais e assistenciais da região.
- (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DA SATC, 1960, p. 1-12)

Diante desses eixos de ação, a Diretoria Executiva priorizou a assistência educacional masculina e feminina, segundo Benedet (2004), a alternativa elaborada para as meninas e moças era a construção de um estabelecimento igual ao dos meninos, na cidade de Urussanga, destinado à aprendizagem feminina. Isso, porém, nunca saiu do papel, fato que será abordado no item 2.1.2. A educação e assistência à infância, cursos de formação feminina e distribuição de bolsas de estudo para alunos previamente selecionados também foram priorizados pela Diretoria, como consta no Relatório de Atividades da SATC (1961, p. 1).

Algumas farmácias foram instaladas nos municípios de Criciúma, Siderópolis, Urussanga e Lauro Müller, fornecendo medicamentos a preços de custo aos trabalhadores das minas e a seus dependentes.

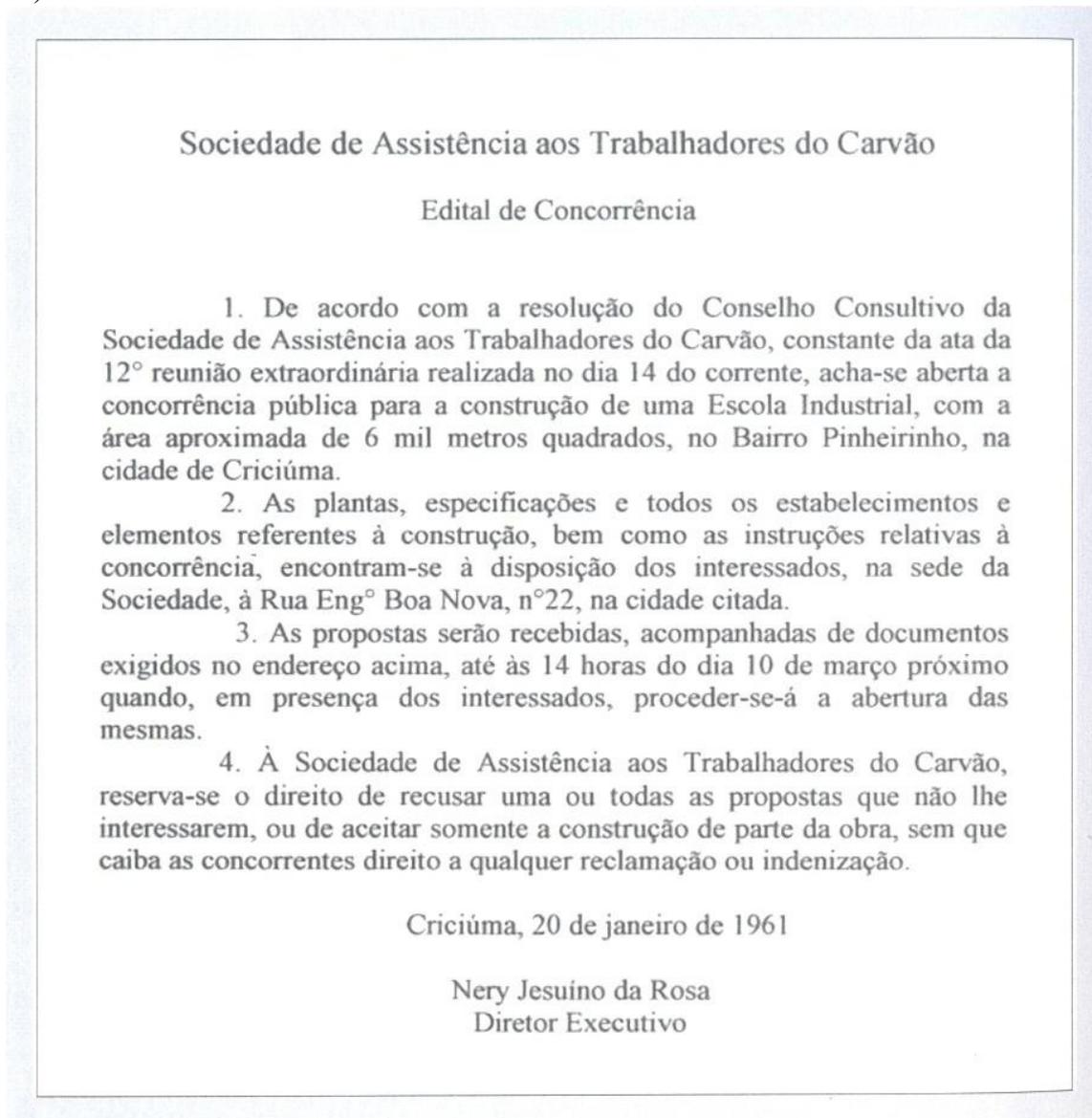
Enquanto não havia um estabelecimento próprio para a prestação de assistência educacional, a SATC passou a conceder a partir de 1960, bolsas de estudos em estabelecimentos educacionais da região, como: Ginásio Madre Teresa Michel e Bairro da Juventude (Criciúma), Ginásio Dom Orione (Siderópolis), Ginásio Municipal e Paraíso da Criança (Urussanga). (BELOLLI et al, 2010)

Essas escolas ofereciam o ensino básico. Não havia, na época, escolas técnicas na região sul de Santa Catarina. Segundo Benedet (2004), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI é quem ministrava paralelamente ao ensino formal a formação profissional desde 1952, devido à localização da sede da Companhia carbonífera Nacional em Siderópolis.

Em fevereiro de 1962, “deu-se início a operação da escola em seu currículo normal. Os cursos tiveram início na Escola Rural Normal (hoje Colégio Estadual Joaquim Ramos), sendo posteriormente transferidos para a Sociedade Criciumense de Auxílio aos Necessitados (SCAN) e, finalmente, para suas instalações próprias”. (BELLOLI et al, 2010, p. 84)

Em janeiro de 1961, o então Diretor Executivo, Nery Jesuíno da Rosa, lançou o edital de concorrência para a construção da Escola Industrial, que foi projetado pelo arquiteto Fernando da Cunha Carneiro, conforme documento que segue.

Figura 4: Edital de Concorrência para construção das instalações da Escola Industrial (1961)



Fonte: Belolli, Mário et al. A história do carvão de Santa Catarina. Criciúma: Meg, 2010, p. 282.

Nesse mesmo ano, inicia-se a construção da Escola Profissional Masculina, no terreno de dezoito mil metros quadrados, adquirido no Bairro Pinheirinho, para que fossem ministrados, aos filhos dos trabalhadores da indústria do carvão, ensinamentos profissionais de mecânica geral, fundição, eletricidade, mecânica de automóveis e marcenaria.

Segundo Oliveira (2003), a formação profissional no Brasil ocorreu oficialmente em 1909, quando foi instaurada a Escola de Aprendizes e Artífices, nas capitais dos Estados da

República, que surgem com dois objetivos aparentes: formar mão de obra qualificada para a sociedade e como solução para os problemas sociais advindos da desordenada urbanização, por meio do assistencialismo. Com os mesmos objetivos foi criada a SATC.

A obra que abrange 6.100 m² de área coberta, está sendo construída em Pinheirinho, nesta cidade, em terreno adquirido para esse fim, com 18 Ha., compreendendo além dos pavilhões para instalações das oficinas, conjuntos para administração, auditorium, salas de aulas, internato e pateos cobertos. (BALANÇO E RELATÓRIO DA DIRETORIA, 1961, p. 1)

A previsão para o término da obra e início de funcionamento da Escola era para fevereiro de 1962; porém, não foi possível, segundo Relatório da Diretoria de 1961, pois os valores de suas disponibilidades mensais eram estáveis, “enquanto que os custos de operação, imprevisíveis, diante da desvalorização da moeda, pela constante e desnorteante inflação que avassala nosso País”. No relatório de atividades de 1962 assim consta,

Nossa atividade nesse ano, praticamente se prendeu ao prosseguimento da construção da Escola Industrial Masculina, que se executa em Pinheirinho, nesta cidade, como obra prioritária, nos planos de assistência social da SATC.

As obras civis do empreendimento foram concluídas, faltando pequenos detalhes de acabamento, no que diz respeito a instalações elétricas, hidráulicas e de urbanização de parques e jardins.

As instalações, equipamentos de oficinas e mobiliários tiveram prosseguimento, encontrando-se em fase de conclusão, permitindo que se possa elaborar os planos de início de funcionamento da Escola para março próximo. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 1962, p. 2)

Com as obras encerradas, em 10 de abril de 1963, a escola foi inaugurada, com a mudança do nome de Escola Profissional Masculina para “Escola Industrial Masculina”, com capacidade para 300 alunos, sendo 150 internos e 150 externos, nos cursos de Aprendizagem Industrial e Industrial Básico (Ginásio Industrial). No ensino de aprendizagem Industrial, os cursos oferecidos foram: Torneiro Mecânico, Ajustador de Máquinas, Soldador Elétrico, Soldador Oxi-Acetilênico, Frezador, Serralheiro, Caldeireiro, Ferreiro, Fundidor, Eletricista, Marceneiro, Carpinteiro e Mecânica de Autos. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 1963-1964)

Figura 5: Escola Industrial Masculina (1963)



Fonte: Centro de Documentação da SATC.

Figura 6: Escola Técnica General Oswaldo Pinto da Veiga (2011)



Fonte: Centro de Documentação da SATC.

Nesse mesmo ano, a SATC fez um convênio com o SENAI, ficando a cargo deste órgão, a orientação dos cursos de aprendizagem industrial. Eram concedidos 15% das matrículas da Escola para filhos de operários vinculados à indústrias distintas à carbonífera, contribuindo, também, com uma verba para a manutenção dos cursos. Este convênio SATC-SENAI foi único e exclusivo ao setor da Escola Industrial Masculina, não havendo relação com a entidade assistencial. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 1963-1964).

A Escola Técnica “General Oswaldo Pinto da Veiga” foi fundada em um momento crucial para os donos das minas do carvão, uma vez que o setor, à medida que ia crescendo e se desenvolvendo, necessitava de mão de obra qualificada, do contrário, ficaria dependendo de mão de obra externa, o que aumentaria o custo da extração do carvão e para compreender melhor sua criação, é preciso situá-la dentro do contexto histórico do ensino profissionalizante brasileiro.

O ensino profissionalizante no Brasil só ocorreu de fato por ocasião da vinda da família real. D. João VI privilegiava, em suas primeiras medidas, os cursos de formação superior, mesmo assim, criou, em 1809, o Colégio das Fábricas, que ensinava ofícios aos órfãos que aqui chegavam com a comitiva real. O ensino acontecia nos próprios locais de trabalho, como: cais, hospitais, arsenais militares e da marinha. Dez províncias receberam, entre 1849 e 1856, as Casas de Educandos Artífices, que foram criadas e caracterizadas pela disciplina militar. Esses estabelecimentos recolhiam crianças desvalidas, ou seja, desamparadas, desprotegidas. O governo, geralmente, apoiava esses empreendimentos. Foi o caso da fundação dos Liceus de Artes e Ofícios: o primeiro deles surgiu em 1858, no Rio de Janeiro. Depois veio o de São Paulo (1873); eram instituições não-estatais e sua atividade principal era formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. (SANTOS, 2003)

Na primeira República, a educação para o trabalho foi apresentada para solucionar vários problemas que afetavam o país, como: criminalidade, “vagabundagem” e alcoolismo. Acreditava-se que se os indivíduos estivessem na escola, estariam afastados desses problemas, pois a mesma era vista não só como um centro de instrução, mas como um centro de formação. E com objetivo muito mais social do que técnico, o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, criou as Escolas de Aprendizes e Artífices, com o intuito de preparar cidadãos mais úteis à nação, principalmente para a produção fabril que começava a surgir. A qualificação, o treinamento e/ou o adestramento para o trabalho dos meninos e jovens, sustentava a legislação, pois havia a necessidade de mão de obra qualificada. (BRASIL..., 2000)

A formação profissional, desde as suas origens, sempre foi reservada às classes menos favorecidas, estabelecendo-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber

(ensino secundário, normal e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional). Ao trabalho, freqüentemente associado ao esforço manual e físico, acabou se agregando ainda a idéia de sofrimento. Aliás, etimologicamente, o termo trabalho tem sua origem associada ao “tripaliun”, instrumento usado para tortura. A concepção do trabalho associado a esforço físico e sofrimento inspira-se, ainda, na idéia mítica do “paraíso perdido”. (BRASIL..., 2000, p. 9)

O ensino técnico foi criado para as camadas pobres da população, não como uma formação geral, mas unicamente como formação de força de trabalho. A formação geral era dada no ensino regular, que era destinado às camadas médias e às elites, que seriam capazes de encaminhar-se a uma formação superior.

Em 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação, resultado da implementação de uma missão pedagógica, que nas décadas de 1930 e 1940 deu papel importante à educação. Nesse mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação e o ministro Francisco Campos efetivaram uma reforma educacional, com o Decreto Federal nº 20.158, que iniciou e estruturou o ensino profissionalizante do país. (BRASIL, 2000)

Em 1932 foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que estudava e sugeria alternativas para as políticas públicas de educação. O ensino profissionalizante, porém, só teve sua arrancada efetiva a partir de 1942, ano em que foi aprovado o conjunto de Leis Orgânicas do Ensino, chamadas de Reforma Capanema. Seis decretos-leis ordenavam o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2000), o período histórico do Estado Novo, além das leis orgânicas do ensino, criou entidades que, tempos depois, passaram a ter fundamental importância nos processos de educação formal do país, que foram: o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o Instituto Nacional do Livro, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); juntos, esboçaram um sistema educacional para o país, até então inexistente.

De acordo com Matias (2003), a partir do momento em que houve a supressão das barreiras em relação ao ensino profissionalizante no país ocorreu um aumento da demanda social para essa modalidade de ensino. Ao referenciar Freitag (1986) a autora comenta, que, de acordo com os dados da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, “em 1933, havia 133 escolas de ensino técnico industrial e, em 1945, esse ramo de ensino alcançou um número de 1.368 escolas, quando a matrícula, que era aproximadamente de 15 mil alunos em 1933, ultrapassou 65 mil, em 1945”. (MATIAS, 2003, p. 24)

O crescimento urbano e o parque industrial solicitavam mão de obra técnica, fazendo com que o governo cumprisse o espírito da Constituição de 1937, que pretendia fornecer às classes menos favorecidas o ensino profissionalizante. Um governo centralizador monolítico destinou o ensino secundário público às elites condutoras e um ensino profissionalizante para as classes populares, oficializando o dualismo educacional. O Estado organizou as relações de trabalho com a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), porém obrigou o sistema público de ensino a adotar uma legislação que separasse os que poderiam estudar, dos que deveriam estudar menos e ganhar o mercado de trabalho rapidamente. (GHIRALDELLI JR., 2000)

Após a decretação das Leis Orgânicas, o governo continuou a oferecer percursos diferenciados para as classes mais abastadas daquelas oferecidas às classes populares. As elites faziam o primário, passavam para o ginásio e depois seguiam para qualquer curso superior; era um caminho simples. Para as moças, também da elite, havia a possibilidade de profissionalização no Instituto de Educação, para posterior e possível ingresso na faculdade de Filosofia. (GHIRALDELLI JR., 2000)

Na década de 1950, foi aceita a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes. A Lei Federal nº 1.076/50 permitia que concluintes de cursos profissionais pudessem continuar estudos acadêmicos nos níveis superiores, desde que prestassem exames comprovando que possuíam conhecimentos das disciplinas que não eram estudadas no curso. (BRASIL..., 2000)

Nem a equivalência estabelecida pela Lei 4.024/61⁸, porém, conseguiu superar essa dualidade, pois o sistema educacional brasileiro permanecia com duas redes de ensino. Conforme Kuenzer (1999, p. 124), “[...] continuavam a existir dois ramos distintos de ensino, para distintas clientelas, voltados para necessidades bem definidas da divisão do trabalho, de modo a formar trabalhadores e intelectuais através de diferentes projetos pedagógicos”.

Em 1970, a Lei Federal nº 5.692/71 reformulou a Lei Federal nº 4.024/61, generalizando a profissionalização do ensino médio, denominado 2º grau. A atual educação profissional tem efeitos baseados nessa lei, como: a introdução generalizada do ensino profissional no segundo grau, sem a preocupação com a preservação da carga horária destinada à formação de base, e com a falsa imagem da formação profissional como solução para os

⁸ Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa lei estende ao SENAI a prerrogativa de se organizar como ensino regular e oferecer o curso ginásial, em quatro anos de duração, e o curso técnico-industrial, com três anos de duração, equivalente ao curso secundário, permitindo que os egressos desse sistema de ensino fossem para o ensino superior.

problemas de emprego. A educação profissional deixou de ser limitada às instituições especializadas. Os sistemas de ensino público também passaram a ofertá-la, porém sem o apoio necessário para oferecer um ensino de qualidade. (BRASIL..., 2000)

No Brasil, a educação profissionalizante tem sua origem numa perspectiva assistencialista, que teve como objetivo dar amparo aos órfãos e desvalidos de condições sociais, evitando que esses permanecessem na prática de ações contrárias aos bons costumes. Tal perspectiva é completamente coerente com a origem de uma sociedade escravocrata e que teve uma ampla diversidade cultural devido à imigração de vários povos. (MOURA, 2007)

Atualmente, a LDB 9.394/96 situa a educação profissional na confluência dos direitos do cidadão à educação e ao trabalho, não substituindo a educação básica. A composição dos níveis escolares, nos termos do artigo 21 da LDB, não deixa margem para diferentes interpretações: são dois os níveis de educação escolar no Brasil, a educação básica e a educação superior. Essa educação, de acordo com o § 1º do artigo 1º da Lei, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. (LDB, 2000, p. 18)

A atual LDB, Lei Federal nº 9.394/96, configura a identidade do ensino médio como uma etapa de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e a cidadania. A LDB dispõe, ainda que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. (DIRETRIZES..., 2000, p. 17)

A LDB 9.394 (1996) representa a superação da educação profissionalizante, até então, assistencialista, caráter que tanto a desvalorizou. Segundo a Lei, após o ensino médio, tudo é educação profissional. Tanto o ensino médio e tecnológico, quanto os cursos sequenciais e de graduação devem ser considerados como cursos de educação profissional. A diferença está no nível de exigência das competências e da qualificação dos egressos, da densidade do currículo e da carga horária. (DIRETRIZES..., 2000)

Ao iniciar suas atividades, no setor do ensino técnico profissional em nível médio, a SATC teve que se adequar às exigências das Leis. Atendendo a Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional naquele momento (1975), a Escola oferecia os cursos: industrial, agrícola e comercial, sendo ministrados em dois ciclos: o ginásial, com duração de quatro anos e o colegial com duração de no mínimo três anos. Eram inclusos, nas duas últimas séries do primeiro ciclo, quatro disciplinas do curso ginásial secundário, sendo uma optativa; no segundo ciclo, eram inclusas cinco disciplinas do

curso colegial, sendo também uma de livre escolha do estabelecimento; todos os ciclos com disciplinas específicas do ensino técnico, obviamente. Os cursos de aprendizagem industrial e comercial tinham de uma a três séries anuais de estudos (BRASIL..., 1961). Sendo assim, pelo parecer nº 170/65, do Conselho Estadual de Educação, processo nº 149/65, a Comissão de Ensino Secundário e Técnico aprovou o funcionamento definitivo da escola Industrial da SATC.

Nas conclusões do parecer 19/63, aprovadas por êste Conselho, em vista da inexistência de regras específicas para o ensino técnico, recomendou-se a aplicação ao caso, por analogia, de normas aprovadas para reconhecimento de ginásios e colégios normais, para, em caráter excepcional, fôsse autorizado o funcionamento da Escola Industrial da SATC e, para tanto, cumpridas as exigências mínimas estabelecidas no artigo 1.8 da L.D.B. (CONSELHO..., 1965, p. 1)

Em 1969, os cursos técnicos, em nível de segundo grau, iniciaram com a criação dos cursos em Eletromecânica. Nesse mesmo ano, pelo parecer nº 31/69, a denominação da escola foi alterada de Escola Técnica Industrial para Escola Técnica “General Oswaldo Pinto da Veiga”. Em 1970, foi criado o Curso de Técnico de Mineração e em 1975, o de Desenho Mecânico (BELOLLI, 2010). Em 1979 foram criados os cursos de Eletrotécnica, Mecânica de Manutenção e desenhos e Projetos. E, conforme a necessidade do mercado, a SATC foi criando novos cursos⁹.

A educação profissional, bem como suas modificações, ao longo dos anos teve uma estreita ligação com o processo de desenvolvimento econômico e social do país, que aos poucos foi se transformando em uma sociedade industrial e urbana, influenciando diretamente na formação da nação brasileira, nos âmbitos sociais, históricos, políticos, econômicos e culturais. Mesmo fazendo parte desse processo evolutivo, ficou caracterizada como ensino para os mais pobres. A SATC foi prova disso, pois, no início, recebeu os filhos de mineiros que não tinham condições para ingressar no ensino superior, preparando-os com seus cursos profissionalizantes para as funções necessárias às carboníferas e empresas correlatas.

Segundo Benedet (2004, p. 47), [...] “os idealizadores da SATC consideravam ser imprescindível, além da formação técnica, um apoio pedagógico e, sobretudo, um sólido

⁹ Segundo a Secretaria Acadêmica da SATC os cursos são: Eletrônica (1983); Desenho Industrial (1995); Mecânica (1996); Confeção e Vestuário (1996); Projetos Mecânicos (2001); Design (2001); Informática Industrial (2002); Meio Ambiente (2002); Secretariado (2004); Cerâmica Artística Artesanal (2005); Metalurgia (2005); Plástico (2006); Gestão Empreendedora, atual Administração (2009); Segurança do Trabalho (2008); Química (2008); Artes Visuais (2009); Comunicação Visual (2009); Design de Interiores (2009); Fabricação Mecânica (2009) e Informática (2009). **Fonte:** Secretaria Acadêmica da SATC

preparo moral dos educandos; foram em busca de parceria com uma instituição religiosa capaz de atender aos seus propósitos”.

A instituição escolhida pela SATC foi a União Catarinense de Educação – (UCE), tradicional Ordem Religiosa de Educadores dos Irmãos Maristas (Congregação Francesa), sendo firmado, em 1964, um convênio que contava com a participação e colaboração administrativa e de ensino de matérias de cultura geral da Escola Industrial, incluindo a administração do Internato da Escola, que entrou em funcionamento nesse mesmo ano. O Ir. Walmir Antônio Orsi iniciou como professor e diretor da escola, o Ir. Narciso D’Ávila Vieira, como professor e prefeito do internato e o Ir. Mario Ghinzelli, como professor. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 1964-1965)

Cabe dizer que os alunos, para ingressarem na SATC, deveriam ter o ensino primário completo, pois inicialmente a escola oferecia somente o ensino de quinta a oitava série do primeiro grau e segundo grau (ensino técnico). E para os alunos de outras cidades foi instituído o regime de internato.

O Internato foi criado para que se evitasse o deslocamento dos alunos de localidades mais distantes de Criciúma, como: Siderópolis, Lauro Müller, Urussanga e Içara, pois o transporte para alunos dessas localidades era bastante dificultoso. Em 1964, o espaço atendia somente sessenta internos, sendo que no ano seguinte foi ampliado para atender cento e cinquenta. (BELOLLI et al, 2010)

Era um número considerado grande, pois a tarefa de manter a ordem e a disciplina, num ambiente com tantos meninos adolescentes juntos, não era tão simples assim. Iraíde¹⁰, que na época tinha dezesseis anos e era aluno, comenta: [...] “imagina, cento e cinquenta alunos dentro de um internato, de manhã, à tarde e a noite, e no início nós íamos para casa só uma vez por mês, imagina café da manhã, almoço, janta, estudo” [...].

Manter os alunos no internato era tê-los sob total controle, e o principal propósito da escola era preparar mão de obra para as mineradoras que trabalhavam num regime bastante regulador. Dessa forma, os irmãos maristas utilizavam o poder a eles confiados, tanto pela instituição, quanto pelos pais dos meninos. Para Foucault (1987, p. 175), [...] “o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, [...] é acima de tudo uma relação de força”. E essa relação de poder e força mantida no internato davam aos pais certa

¹⁰ Iraíde Antônio Piovesan. Entrevista concedida a Jucélia da Silva Abel, em 5/04/2010, na SATC (Criciúma-SC). Entrou na SATC como aluno em 1965 fazendo dois cursos de aprendizagem e posteriormente o curso técnico de Eletromecânica, permanecendo na escola e no internato por sete anos. Em 1974 entrou na SATC como professor. Atualmente é Diretor de Relações Cooperativas da SATC.

segurança quanto à educação pretendida por eles e pelas empresas que aguardavam por indivíduos obedientes e disciplinados.

Nesse sentido, Louro (2000) afirma que as sociedades urbanas confiam na escola e criam mecanismos legais e morais, fazendo com que todos tenham que enviar seus filhos e filhas, permanecendo nela por alguns anos, pois “os corpos dos indivíduos devem, apresentar marcas visíveis desse processo, marcas que, ao serem valorizadas por essas sociedades, tornam-se referência para todos”. (p. 14)

A fala seguinte de Iraíde¹¹ comprova a afirmação de Louro: “por isso a disciplina dos Irmãos Maristas foi muito importante e hoje talvez a SATC tenha todo esse nome em função daquela época, o aluno vinha para cá e a família tinha certeza de que ia ser educado em sua plenitude”.

Tal plenitude baseava-se nos discursos pedagógicos das congregações religiosas masculinas, fundamentadas em princípios disciplinares. A congregação marista atendia a uma concepção pedagógica evidenciada em discursos religiosos que primavam pelo espírito de família, pregado pelo seu fundador, Marcelino Champagnat. Este, no âmbito escolar, opõe-se a uma educação de massa, humildade, simplicidade, no amor ao trabalho, entre outros. (BENEDET, 2004)

Iraíde¹² confirma essa concepção, quando diz que os Irmãos Maristas conduziam as preces antes de dormir e de acordar, frisando a importância da espiritualidade, pois ela devia “fazer parte da educação de todo ser humano, a SATC era uma instituição católica”.

Na SATC, havia crucifixos em quase todos os ambientes. Era uma instituição voltada para o ensino técnico, que contava com uma administração laica, porém, tinha um forte viés religioso, que era garantido pela administração dos Irmãos Maristas. No olhar de Iraíde e, provavelmente, dos demais alunos da época, o colégio era católico. Havia rituais com o objetivo de formar alunos/homens virtuosos e obedientes.

De acordo com Benedit (2004, p. 50), a entidade mantenedora da SATC, seus administradores e professores “tinham como preceitos a edificação cristã dos aprendizes, a promoção de valores relacionados à importância e dignidade do trabalho e a formação de princípios de vida, pautados na docilidade dos corpos e das vontades, em estrita obediência à preservação da hierarquia social”. Essa afirmação nos remete novamente para as afirmações de Foucault (1987, p. 119), quando diz que

¹¹ Iraíde Antonio Piovesan. Entrevista citada.

¹² Iraíde Antonio Piovesan. Entrevista citada.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que se operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim os corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’.

A disciplina rígida na SATC, colocada em prática pelos Irmãos Maristas, além dos valores religiosos cristãos, foi, por muito tempo, exaltada pela comunidade regional, independente da classe social.

A docilidade e utilidade dos corpos, por meio dos mecanismos disciplinares da escola, nem sempre foram alcançadas, pois existiam alunos que transgrediam ou não aceitavam a disciplina que lhes era imposta pelos Irmãos Maristas, que dirigiam o internato e a escola, como relata Iraíde:

Certa vez saímos da aula de educação física e fomos para a sala de aula, todos estavam suados e cheirando mal, então o professor comentou que estava meio difícil de ficar ali. Então, nós alunos, combinamos de irmos no dia seguinte de banho tomado e com nossa melhor roupa, que era social. O professor se sentindo provocado mandou a turma toda “arrancar tocos” com aquelas roupas.¹³

O fato de esses alunos revidarem ao comentário do professor mostra o quanto a relação de poder é relacional. “A partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa”. (FOUCAULT, 1979, p. 241)

Ao colocarem as roupas sociais, que não eram usadas em dias de aula, mesmo a mercê de castigos e punições, demonstraram resistência quanto ao que se tinha como regra: “os professores mandam e os alunos obedecem”.

Para Benedet (2004), as punições e/ou castigos aplicados pelos Irmãos Maristas na SATC demonstravam a utilização do poder não para uma obediência servil, mas para uma disciplina de aprendizagem das regras definidas pela instituição de um "indivíduo colaborador", que cooperasse ativamente e conscientemente como sistema produtivo das empresas que iriam ingressar. O castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios. Deve, portanto, ser essencialmente corretivo. (FOUCAULT, 1987)

Ainda segundo Foucault (1987, p. 149), “pela palavra punição, deve-se compreender tudo o que é capaz de fazer as crianças sentirem a falta que cometeram; tudo que é capaz de

¹³ Iraíde Antonio Piovesan. Entrevista citada.

humilhá-las, de confundi-las [...]”. Para o autor, a punição é obtida por meio de um castigo e castigar é exercitar.

A punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção. E é esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção. O professor deve evitar, tanto quanto possível, usar castigos; ao contrário, deve procurar tornar as recompensas mais frequentes que as penas, sendo os preguiçosos mais incitados pelo desejo de ser recompensados como os dirigentes que pelo receio dos castigos; por isso será muito proveitoso, quando o mestre for obrigado a usar castigo, que ele ganhe, se puder, o coração da criança, antes de aplicar-lhes o castigo. (FOUCAULT, 1987, p. 150)

A demonstração do poder e educação que a escola se propunha eram evidenciadas antes mesmo de os meninos ingressarem na escola. De acordo com o regimento publicado no *Tribuna Criciumense* (Criciúma, 23-30/11/1963), os alunos, candidatos a estudarem na SATC, teriam que preencher os seguintes requisitos: a) que seu pai, tutor ou adotante fosse empregado de empresa carbonífera ou da Comissão Permanente do Sindicato da Indústria da Extração do Carvão de Criciúma ou dos Sindicatos de Trabalhadores na Indústria de Extração do Carvão; b) tivesse menos de 18 anos; c) tivesse o curso primário; d) idade: para o industrial básico, 11 anos completo ou a completar durante o ano letivo, e para a aprendizagem industrial pelo menos 14 anos na data do início; e) que não fosse portador de doença contagiosa; f) que possuísse capacidade física para os trabalhos a realizar.

O regimento evidencia que os alunos não podiam ter qualquer deficiência que comprometesse seu rendimento, pois as mineradoras precisavam de operários produtivos e os interessados em tornar-se esse operário produtivo eram muitos, como consta no Relatório de atividades (1963-1964, p. 3).

Abertas as inscrições para os exames de admissão, através de ofícios dirigidos a todas as empresas carboníferas associadas da SATC e em avisos divulgados pela imprensa falada, grande foi o número de candidatos que se apresentaram, todos eles filhos de operários que labutam na indústria do carvão (mineiros, ajudantes de mineiros, ferreiros, motoristas, etc.), como determinam os Estatutos e o Regime Interno da SATC.

Para um total de 105 vagas nos cursos de Aprendizagem Industrial (incluindo 5^a, 6^a, 7^a e 8^a série) e Ginásio Industrial (aplicado ao nível de 7^a e 8^a série), houve 294 inscrições, tendo sido 100 delas aprovadas com a seguinte distribuição: Ginásio Industrial, 167 inscritos e 33 aprovados, e Aprendizagem Industrial 127 inscritos e 67 aprovados, sendo que quase todos recebiam bolsas de estudo das mineradoras onde seus pais trabalhavam. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 1963)

Figura 7: Sala de aula (1968)



Fonte: Centro de Documentação da SATC

A formação de um operário produtivo pretendida pela escola, pelos pais e pela sociedade evidencia-se na forma de organização das salas de aula, conforme imagem acima. Como podemos observar, o alinhamento das carteiras, bem como a ortopedia dos corpos, impunham um mecanismo de poder disciplinar, assegurando uma relação de “docilidade-utilidade”, que pretendia garantir a formação de um aluno com comportamento disciplinado e necessário à sociedade capitalista, ou melhor, às necessidades dos donos das minas de carvão.

A figura do Irmão Marista que, mesmo em sala de aula, permanece com a vestimenta da Igreja simbolizando o poder da Igreja Católica, nos faz pensar sobre o poder que esta instituição tinha, não só sobre os alunos, mas sobre as famílias operárias.

Segundo Benedet (2004, p. 62), nos colégios administrados por religiosos, as características que demonstram o poder são ainda mais fortes, “a educação tende a reproduzir, para os alunos, os mesmos padrões de vida aos quais os próprios religiosos foram submetidos em sua formação, destacando aí uma repressão corporal muito acentuada”. Porém, como Foucault nos indica, onde há poder, há resistência.

Para Foucault (1979, p. 14):

Os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social. Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras. Daí a importância e polêmica ideia de que o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não existe de um lado os que têm o poder e de outro aqueles que se encontram alijados. Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. [...] E como onde há poder há resistência, não existe propriamente o lugar de resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social.

Essa resistência pode ser observada na figura do aluno que está na primeira carteira, enquanto; todos posam para o fotógrafo, representando uma aula de leitura com muita concentração, o aluno lança um olhar de “rebelia e sorriso”, tornando-se diferente dos demais e transgredindo a ordem de uma representação disciplinar. Isso confirma mais uma vez o pensamento de Foucault, de que o poder é relacional, não é estático. O poder circula.

“Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de “baixo” e se distribua estrategicamente.” (FOUCAULT, 1979, p. 241)

Na fotografia, observamos também que os alunos não estão usando uniformes. Segundo as memórias da Coordenadora Geral da Escola Educacional Técnica - EDUTECH, Sra. Maria da Graça Cabral¹⁴, a SATC adotou o uso do uniforme somente no ano de 1978, com o intuito de identificar seus alunos e também de tornar sua imagem mais bonita nos desfiles de Sete de Setembro. Podemos inferir que a ausência do uniforme estava alicerçada em duas supostas premissas: primeiro, os alunos que frequentavam a escola e o internato eram alunos de classes sociais menos favorecidas, logo teriam dificuldades para adquirir as roupas; segundo, com a imposição de um regime disciplinar rígido, a escola não sentia necessidade de identificar seus alunos para controlá-los, uma vez que os mecanismos de controle já estavam bem definidos.

Isso nos remete a Foucault (1987, p. 148) quando diz que “a disciplina faz ‘funcionar’ um poder relacional que se auto-sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados”. Esses olhares estavam lá, a todo o momento e a cada movimento, inseridos por uma vigilância hierarquizada que exercia sobre os alunos um poder, que gerava medo e obediência.

¹⁴ Maria da Graça Cabral. Entrevista concedida a Jucélia da Silva Abel, em 27/09/2010, na SATC (Criciúma-SC). Maria da Graça é pedagoga. Trabalha na SATC desde 1975 e atualmente é Coordenadora Geral da EDUTECH.

Essa vigilância remete às técnicas que utilizam de leis da ótica e de mecânica, segundo uma disputa de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, que se serve da força e da violência quando os alunos transgridem as regras impostas, sendo submetidos às punições.

Para Foucault (1987, p. 149) a punição

na oficina, na escola, no exército funciona como repressora de toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora.

O sistema disciplinar da SATC também funcionava como um pequeno mecanismo penal, com suas leis próprias e particulares. Assim era possível alcançar o objetivo para o qual foi criada a SATC, mais especificamente o Setor de Assistência Educacional, ou seja, o de formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho do setor carbonífero, sendo que para isso o poder disciplinar foi fundamental.

2.1.2 Setor de Assistência Social

A SATC, além de criar um setor de assistência educacional, criou também um serviço de assistência social; e ao criá-lo, visou o atendimento das famílias dos trabalhadores da indústria carbonífera. Para efetivar este trabalho, firmou convênio em 23 de maio de 1964, com a Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência, que entrou em vigor no dia 1º de junho do mesmo ano. Segundo Rabelo (2008, p. 168),

a vinda das congregações para a região, mais precisamente para as vilas operárias, foi o resultado de uma aliança entre a Igreja Católica, Governo Federal e as elites políticas e econômicas locais, mediadas diretamente pelo Serviço Social da Indústria – SESI, Companhia Siderúrgica Nacional – CSN, num primeiro momento e, posteriormente, pela Sociedade de Assistência aos Trabalhadores do Carvão – SATC.

Tal convênio foi firmado para que o plano de serviço social proposto pela SATC fosse colocado em prática. Com o crescimento constante da população, cresciam também os problemas sociais e algumas medidas foram sinalizadas para amenizá-los. Em Criciúma duas casas assistenciais foram organizadas pelas Irmãs; uma na Próspera, chamada de Imaculada

Conceição e uma no Rio Maina, chamada de São José. Em número de sete, atendiam as localidades: Próspera, Linha Batista, Operária Nova, Operária Velha, Mina do Mato, Mina Naspolini, Boa Vista, Rio Maina, União, Metropolitana e São Marcos. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 1964). Segundo o referido relatório,

Diariamente, em núcleos pré-fixados, são feitas “Visitas Domiciliares” em casas de operários vinculados à Empresas Carboníferas. Nestas ocasiões, enquanto as visitadoras fazem a “FICHA DE VISITA DOMICILIAR”, são tratados e abordados vários assuntos, inclusive os problemas existentes na família vão sendo expostos e devidamente estudados, analisados, sendo, inúmeros dêles e na maioria, solucionados. Outras orientações, campanhas, tais como o uso do filtro, água fervida, noções de higiene, plantações, horta, etc... são ventilados e ministrados, sendo bem recebidas e aceitas por todos. Com estas medidas que estão sendo colocadas em prática, paulatinamente, e até então ignoradas pelas donas de casa, temos a convicção e a certeza, com a proteção Divina, de que diminuirão de muito as doenças, especialmente os casos de verminóse e anemia, cuja incidência é bastante elevada. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 1964, p. 4)

Outras congregações firmaram convênio com a SATC para atender outros municípios da região carbonífera, como consta no Relatório de Atividades (1970, p. 1)

1º Zona de Criciúma – Atendida diretamente, pelas Irmãs da Divina Providência, desde maio de 1964, em face de contrato firmado naquela data com a SATC.

2º Zona de Siderópolis – Atendida pelas Religiosas da Congregação das Irmãs Missionárias da Caridade, desde 04 de outubro de 1968, data de assinatura do Convênio com a SATC.

3º Zona da Içara – Atendida pela Congregação das Filhas do Divino Zelo, desde 25 de setembro de 1968, em face de Contrato firmado com a SATC.

4º Zona de Lauro Müller – Atendida pelo Instituto Sagrado Coração de Jesus, cujo Convênio foi firmado com a SATC em 03 de março de 1969.

Na zona de Criciúma o número de famílias visitadas atingia um total de mil ao ano; na zona de Siderópolis e Rio Fiorita, um total de 70 famílias visitadas por ano, aproximadamente; na zona de mineração de Içara havia um total de 150 famílias visitadas, e na zona de Lauro Müller, Guatá, Barro Branco, e Itanema, eram visitadas próximo de 500 famílias por ano. (BENEDET, 2004)

O trabalho social era organizado em duas modalidades: serviço Social de Caso, que abrangia os Serviços Auxiliares, como: atendimentos em farmácias e ambulatórios, Serviços de Plantão e as Visitas Domiciliares; e o Serviço Social de Grupo, que tinha o incentivo das Irmãs às esposas, filhas e filhos dos mineiros no sentido de formarem Clubes de Mães e Senhoras, Clubes de Jovens e Senhoritas e Clubes Infantis. “Ofereciam cursos populares de recreação. Nele, o desenvolvimento das crianças de zero a seis anos, filhos e filhas de operários mineiros, era acompanhado periodicamente, além da realização do acompanhamento às gestantes com a realização de exames pré-natal.” (RABELO, 2008, p. 337)

Segundo Benedet (2004), as Irmãs que executavam os trabalhos eram chamadas de Visitadoras Sociais, elas visitavam as casas dos trabalhadores (também os já aposentados) para cadastrar seus filhos e providenciar o que fosse preciso para suprir suas carências, principalmente nos primeiros anos de vida. As irmãs observavam as condições de higiene de toda a casa e também o enxoval para os futuros bebês, pesavam, vacinavam e faziam curativos de emergência nas crianças; após, registravam em fichário todo o histórico da evolução infantil. Esses dados eram registrados também nos relatórios de atividades que as Irmãs passavam para a SATC a cada ano. No chamado Serviços de Plantão, elas

ofereciam orientações a jovens, que ministravam, em todos os núcleos, reforço escolar, encaminhamento de atividades, já que as Irmãs mantinham constante contato com toda a região carbonífera, fazendo entrevistas e trabalhando como orientadoras profissionais e educacionais. (BENEDET, 2004, p. 81)

Além disso, como participantes de pastorais, desenvolviam um Reajustamento de Casais, a fim de torná-los mais informados sobre os cuidados de higiene e saúde, pois o objetivo era a diminuição da mortalidade infantil, bem como ajudar as crianças a terem um bom quociente intelectual. A situação na Cidade de Criciúma era bastante preocupante, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 3: Número de óbitos segundo faixa etária (1958-1963)

Ano	0-1 ano	1-5 anos	15-20 anos
1958	154	71	116
1959	154	154	116
1960	133	41	122
1961	151	75	99
1962	184	64	126
1963	169	58	127

Fonte: BENEDET (2004, apud Relatórios de Atividades do Serviço Social, p. 83)

Esses números causaram grande preocupação e por isso a diretoria da SATC e Dr. David traçaram um plano com o objetivo de mudar tal situação. Segundo o Relatório de Atividades de 1965, as regras foram: 1º) O nascimento de filho de mineiro deveria ser comunicado imediatamente ao Serviço Social e as Irmãs deveriam fazer a matrícula da criança em suas residências, bem como, tomar os dados dos pais, do domicílio, da família e do ambiente em geral; 2º) A criança deveria ser levada pela mãe ao posto de atendimento do bairro onde mora, na segunda semana, ao final do primeiro mês de vida, aos dois meses e

assim sucessivamente, para que as crianças fossem pesadas, medidas, examinadas, vacinadas e também para receberem orientação alimentar. Se fosse necessário deveriam receber tratamento médico; 3º) Nos postos de atendimento as mães recebiam orientação específica de puericultura e também de alguns cursos, como: corte e costura, arte culinária, entre outros; 4º) O serviço era realizado mediante prévios entendimentos com outras instituições, como: laboratórios, Raio X, hospitais, etc.; 5º) Mediante acordo, duas farmácias forneciam leite em pó e medicamentos a preços baixos uma de propriedade da Sociedade Carbonífera Próspera e outra das próprias irmãs, do Serviço.

Tais medidas foram fundamentais para a garantia de uma infância saudável, pois a partir delas todos os recém nascidos tomavam vacinas contra Tríplice, Sarampo e Sabin, por exemplo. Também os cuidados com a higiene, como banhos, água fervida, roupas adequadas e hortas caseiras, contribuíram para a mudança do quadro apresentado. Corrobora, com essa afirmação, Benedet (2004, p. 84), quando destaca que “seguramente, isto deu algum resultado após alguns anos, uma vez que no registro de 1973 não consta nenhum caso de óbito infantil entre as crianças atendidas pelo serviço social da SATC.

Para as mulheres, o Serviço oferecia vários cursos, como: arte culinária, confeitaria bolos, trabalhos manuais e arte aplicada, corte e costura etc. Após realizarem o curso de arte culinária, as alunas recebiam orientações sobre higiene alimentar, dietética, boas maneiras, ornamentações de pratos e mesas, entre outras. Os resultados desses trabalhos eram expostos para a comunidade, conforme mostra a figura abaixo.

Figura 8: Exposição dos trabalhos dos cursos populares oferecidos pela SATC (década de 1960)



Fonte: Álbum de fotografias das Pequenas Irmãs da Divina Providência (apud RABELO, 2008, p. 335)

Podemos observar que a educação feminina planejada pela Diretoria Executiva da SATC, quando de sua fundação, ficou restrita ao Serviço Social, com os cursos que apresentavam atividades denominadas como “atividades femininas”, ligadas ao trabalho doméstico e aos cuidados com a família. Nesse sentido, Rocha-Coutinho (1994, p. 58) contribui quando diz que:

Até o início da década de 70 parecia bastante clara a maneira como os pais educavam seus filhos e filhas. Muito raras eram as pessoas que questionavam o modo tradicional de criar meninas para serem donas-de-casa e meninos para promoverem o sustento do lar e da família. Desde os primeiros meses de vida preparava-se o terreno para estes papéis pré determinados dos sexos que seriam vividos mais tarde.

Os pais, em sua maioria, usavam técnicas, mesmo que indiretamente, para tornar seus filhos “masculinos” e suas filhas “femininas”. A escola, os meios de comunicação, livros e até mesmo a psicologia e a medicina ajudavam nesse papel. A identidade masculina e a identidade feminina eram definidas pela diferença com que os homens e mulheres eram tratados. Os meninos eram tratados e preparados para inserirem-se no mundo masculino do trabalho e da competitividade. Já as meninas eram preparadas para executarem atividades do lar, desempenhando o cuidado da família. “Acima de tudo, elas eram educadas no sentido de se

orientarem para relacionamentos, isto é, eram orientadas para os outros e não para si mesmas”. (ROCHA-COUTINHO, 1994, p. 59)

Os cursos planejados e ministrados para as filhas e esposas dos mineiros almejavam o cuidado com o “outro”, corte e costura, por exemplo, “para fazer enxoval para bebê e costurar roupas masculinas”¹⁵; na culinária “aprendiam organizar cardápios agradáveis e com muito valor nutritivo, tão necessário e imprescindível ao homem que retorna fatigado do trabalho, principalmente àquele que penetra no subsolo em busca do ‘ouro negro’”.¹⁶

A educação oferecida às mulheres, pela SATC, por meio da assistência social dirigida pelas Irmãs, atendia os anseios de toda sociedade, mas principalmente da Igreja, que primava pela formação de mulheres que fossem dóceis, boazinhas, compreensivas, úteis; mulheres que educassem seus filhos servissem seus maridos e privassem pela harmonia da família. O convênio da SATC com as Irmãs findou no ano de 1981, foi um trabalho assistencial, religioso e educativo intensivo e extensivo junto às famílias dos mineiros da região.

Na década de 1970 a educação e o mercado de trabalho sinalizavam para mudanças na educação feminina. A SATC apostou nisso, abrindo as portas de sua escola técnica para as mulheres. No capítulo seguinte serão abordados os discursos que configuram esse processo de inserção das mulheres no ensino profissionalizante da Escola Técnica General Osvaldo Pinto da Veiga.

¹⁵ Relatório de Atividades da SATC (1973, p. 4)

¹⁶ Relatório de Atividades da SATC (1964, p. 5)

3 – OS DISCURSOS SOBRE A INSERÇÃO DAS MULHERES NA ESCOLA TÉCNICA GENERAL OSWALDO PINTO DA VEIGA

Nesse capítulo discorreremos sobre os discursos que fundamentaram a inserção das mulheres na Escola Técnica General Oswaldo Pinto da Veiga. A fim de compreender o conteúdo desses discursos contidos nas atas dos relatórios anuais de atividades da SATC, recorreremos primeiramente a uma discussão teórica acerca da educação feminina e o acesso à escola formal, o ingresso das mulheres em cursos profissionalizantes, bem como a inserção feminina no mercado de trabalho.

3.1 A EDUCAÇÃO FEMININA E O ACESSO À ESCOLA FORMAL

A atuação feminina no Brasil restringiu-se aos cuidados com a casa, o marido e filhos/as desde quando o país era colônia de Portugal, que trouxe um modelo de educação para as mulheres voltada somente aos cuidados domésticos¹⁷. Consideradas menos capazes do que os homens, as mulheres eram educadas para servir seus maridos e filhos, tudo o que tinham que colocar em prática era a docilidade do “instinto maternal”. O discurso de que as mulheres não necessitavam aprender a ler e escrever, difundido por Portugal, foi disseminado também no Brasil. Apenas algumas mulheres da elite tiveram a oportunidade de serem educadas por preceptoras - professoras mulheres que vinham de Portugal, da França e mais tarde da Alemanha para trabalharem como governantas e para ensinar as crianças em domicílio. A educação feminina, no entanto, continuou pautada nos mesmos propósitos, dito de outro modo, o de educá-las para o lar. (RIBEIRO, 2003)

Durante a maior parte do século XIX, o discurso de que as mulheres eram menos inteligentes que os homens tinha respaldo no pensamento científico que vigorava na época. Considerada pela sociedade como um ser inferior aos homens, com capacidade intelectual muito abaixo, as mulheres passaram por estudos comparativos. Pesquisadores usaram a antropometria, ou medição do corpo humano para comparações entre raças, classes e sexos. A medição do crânio – craniometria – era recebida com muita atenção e respeito, pois o mentor, Paul Broca, Professor de Clínica Cirúrgica na Faculdade de Medicina em Paris, declarava que o crânio das mulheres era menor que o dos homens, e que por isso, as mulheres tinham que

¹⁷ Estudo centrado na educação da mulher branca das camadas abastadas. (RIBEIRO, 2003, p. 91)

admitir serem menos inteligentes. Broca sabia que tal fato causaria um preconceito comum na sociedade masculina, mas afirmava ser uma verdade científica. Vários comentários eram tecidos sobre as mulheres e sua inferioridade; os teólogos chegaram a duvidar que elas tivessem alma, cientistas recusavam-lhes até mesmo a inteligência humana. De acordo com o referido médico, o tamanho do crânio, bem como do porte físico feminino, menor que os dos homens, determinava a inferioridade física e intelectual da mulher. (GOULD, 2000)

Esse pensamento médico serviu ainda mais para inferiorizar a mulher e tornar essa inferioridade como algo natural, firmando o papel exclusivo o de ser boa mãe e esposa submissa, impedindo assim que se pensasse na necessidade da educação formal para as mulheres.

Foi somente com a instalação do governo imperial, que a ideia de fazer uma rede de escolas para atender a população trouxe esperanças de que as coisas iriam mudar para a educação formal feminina. Em 1823 foi proposta a ideia de incluí-las na Constituição, tendo como protagonista o deputado Maciel da Costa. No ano seguinte (1824), a Assembleia e os deputados começaram a se preocupar e propuseram o ensino para as meninas, “sublinhando que as professoras devem mostrar honestidade, prudência, dignidade, observando-se que deviam ensinar também trabalhos manuais referentes ao papel doméstico que cabia à mulher, tão somente”. (CARDOSO, 1981, p. 20)

Somente em 1827 o Estado Imperial assinou a lei que tratava da educação das mulheres, permitindo então que elas frequentassem a Escola Elementar, porém, as poucas escolas existentes recebiam mais meninos do que meninas. As meninas não aprendiam geometria como os meninos, somente as quatro operações, e isso estabelecia uma clara diferença entre ambos. Elas aprendiam a prática do bordado e da costura. (BONFIM, 2009)

Mesmo com este pensamento a mulher conquistou o direito à educação formal, porém esta continuava direcionada para os cuidados com a família. A educação das meninas previa a ideia hegemônica de que as mulheres não precisavam de muitos conhecimentos e informações; bastava uma base moral sólida e bons princípios, para serem boas esposas e mães. Sua função social era, para as camadas populares, a garantia de boa formação da classe trabalhadora futura que precisava contribuir para o progresso do país. (LOURO, 2000)

Bonfim (2009, p. 59) faz um importante alerta quando diz que:

É importante, no entanto, evitar uma interpretação totalmente negativa da ampliação do acesso da mulher à escola. Como dito, apesar de o seu ingresso nesse ambiente ter tido como função social contribuir para a formação das futuras gerações, sua entrada na escola representou *sim* um avanço, sendo uma manifestação de sua

resistência à permanência no lar, além de ter possibilitado a ampliação do seu universo para além da casa e da igreja, o que lhe forneceu certa autonomia.

Na transição do século XIX para o XX surgiram propostas e iniciativas para organizar a educação e ampliar o número de escolas, foi uma transição marcada por muitas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, que possibilitaram o início de protestos feministas em busca de direitos, como a educação e a profissionalização. A educação masculina e a feminina não percorriam o mesmo caminho; a masculina fazia um caminho de competição e ascensão profissional, enquanto que a feminina se baseava na preparação para o espaço familiar e doméstico.

Diferente dos homens que estudavam para continuar no ensino secundário, as mulheres eram educadas para a vida doméstica. Estudavam, inclusive, em classes separadas. Foi no ano de 1902 que as classes mistas foram autorizadas, uma mudança vinda da postura dos republicanos. Em 1930, no Governo do Presidente Getúlio Vargas, houve uma ampliação na educação, e em 1932 o Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova redigiu um documento político direcionado ao povo e ao governo, propondo uma reconstrução da educação no Brasil, fundamentado em propostas como: obrigatoriedade escolar, gratuidade, laicidade e co-educação.

A co-educação era uma proposta bastante polêmica, segundo Almeida (2006, p.83),

[...] o sistema co-educativo, ao pregar ensino igual para ambos os sexos, se confrontaria com os ditames católicos e com a natureza do povo brasileiro, que ainda considerava as questões morais superiores aos apelos da modernidade, nos anos de 1920 e 1930 esse tópico mereceria destaque nos debates educacionais entre católicos e liberais.

Na década de 1940, a resistência, influenciada, principalmente pela Igreja Católica, de separação dos sexos surtiu fortes discussões, ocasionando constantes conflitos no quadro educacional desta época o que prejudicou a entrada das mulheres na educação, prova disso é que em 1955, o número de mulheres analfabetas ainda era maior do que o de homens, ou seja, 8.570.524 homens para 10.311.962 mulheres. (CARDOSO, 1981)

Em 1960 o quadro já apresentava fortes modificações, no ensino secundário, dos 19.389 concluintes, 21% eram mulheres; no ensino secundário clássico¹⁸, dos 3.636 concluintes, 63% eram mulheres; em 1965, dos 37.290 concluintes do ensino secundário, 29% eram mulheres. E o percentual continuou crescendo, em 1970, dos 81.115 concluintes do ensino secundário, 38% eram mulheres. (BARROSO; MELLO, 1975 apud BONFIM, 2009, p. 79)

¹⁸ Voltado ao ensino das humanidades; estudos clássicos do latim e grego. (SOUZA, 2009)

Em 1971, com a promulgação da segunda Lei de Diretrizes e Bases – Lei 5.692/71, período da ditadura militar, foi mudada a estrutura do ensino brasileiro, ampliando-se a obrigatoriedade escolar para oito anos, ou seja, para faixa etária que vai dos sete aos quatorze anos de idade, tanto para meninos quanto para meninas. O Ensino Fundamental juntou o Primário ao Ginásial e o Ensino Médio foi integralmente transformado em Técnico-Profissionalizante, objetivando a eliminação do dualismo existente entre a Escola Secundária e a Técnica, criando uma escola única de primeiro e segundo graus. O primeiro grau oferecia educação geral fundamental, sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho; e o segundo grau oferecia a habilitação profissional de grau médio. (BONFIM, 2009)

A Lei 5.692/71 estava fundamentada em dois princípios: continuidade e terminalidade. O primeiro oferecia conteúdo para uma base geral ampla, nas séries do primeiro grau, para formação especial e habilitações profissionais, no segundo grau. E o segundo, oferecia uma formação que capacitava o aluno para o exercício de uma atividade, tanto no primeiro como no segundo grau. E foi exatamente neste contexto da legislação educacional que a Escola Técnica da SATC abriu as portas para as primeiras alunas.

Mesmo com as mudanças na Legislação e a abertura da Escola Formal para as mulheres, o contexto estava atravessado por discursos que imprimiam a ideia de que as mulheres não precisavam aprender a ler e escrever; ou de que elas eram menos inteligentes que os homens e de que não precisavam de muitos conhecimentos e informações, remetendo-nos ao que afirma Chamon (2005) sobre o ideário da Igreja Católica, que defendia o lar como lugar ideal e “natural” para as mulheres, afirmando que o conhecimento era desnecessário e de certa forma perigoso. Portanto, o ingresso das mulheres em cursos profissionalizantes foi acompanhado de barreiras culturais, sociais e históricas.

3.2 O INGRESSO DAS MULHERES EM CURSOS PROFISSIONALIZANTES

Constata-se que são raros os estudos sobre a inserção das mulheres no ensino técnico profissionalizante no Brasil. No século XIX, o que se tem registrado são as escolas que ofereciam o curso normal. Nesse século, a falta de mestres e mestras com boa formação é que desencadeou tal ação, com o objetivo de formar docentes, tanto homens quanto mulheres. Importante ressaltar que a docência no Brasil, como em outras sociedades, foi iniciada por homens, no caso do Brasil, pelos jesuítas, no período entre 1549 e 1759. Após esse período, os homens leigos estavam mais presentes no magistério; eles eram responsáveis pelas “aulas

régias” (aulas formais) e também pelas aulas dadas por conta própria. Porém, com a criação das escolas normais, abriram-se as portas para as mulheres, atendendo ao discurso de que era necessário professoras para lecionarem para as classes femininas, sendo que, para este fim, deveriam ser “senhoras honestas”.

Com a imigração e a formação de outros grupos sociais, as práticas educativas escolares passaram a ser oportunidades de trabalho. “O magistério se tornará, neste contexto, uma atividade permitida e, após muitas polêmicas, indicada para mulheres [...]” (LOURO, 2006, p. 95), tornando-se a primeira profissão aceita socialmente para este segmento. Porém, com diferenciação nas tarefas, separados por gênero, os homens ensinavam os meninos e as mulheres as meninas, pois os discursos de modernização da sociedade primavam por conhecimentos e habilidades diferentes para ambos os gêneros. Essa modernização incluía a formação e higienização da família, bem como a formação de jovens cidadãos, que exigia a presença das mulheres e o seu instinto maternal, amoroso e sensível.

As professoras não precisavam fazer concurso para lecionar, e com a pouca instrução que tinham cuidavam das meninas, que estudavam separadas dos meninos. Elas deveriam saber ensinar as alunas a fazerem os trabalhos domésticos. Nesse contexto, as primeiras professoras não tinham o menor incentivo para aperfeiçoarem-se profissionalmente e aceitavam o fato como sendo “natural”, ou seja, de que mulher poderia (e deveria) ser mais ignorante que o homem. (CARDOSO, 1981)

Mesmo tendo sido criadas para formarem professores e professoras, a fim de atender a crescente demanda escolar, essa configuração não permaneceu, pois aos poucos, os relatórios mostravam que essas escolas estavam formando mais mulheres do que homens. O abandono gradativo dos homens deu origem ao processo conhecido como “feminização do magistério”, movimento ocorrido também em outros países, associado ao processo de urbanização e industrialização, que oferecia novas oportunidades de trabalhos aos homens. (LOURO, 2006)

As moças encheram as escolas normais. O magistério tornou-se uma área eminentemente feminina; os alunos e alunas deveriam ser vistos e tratados como filhos e filhas. As disciplinas de Psicologia, Puericultura e Higiene tornaram-se conhecimentos importantes para as novas especialistas da educação e da infância.

Com o crescimento do número de mulheres nas escolas normais e o decrescente número de homens, a conclusão foi de que elas seriam mestres também para as escolas de meninos, porém com algumas precauções, como: passar por concurso para as aulas públicas, ter completado vinte e três anos e lecionarem apenas para meninos de até dez anos. Tais

cuidados eram para que tanto os meninos quanto as professoras tivessem suas sexualidades protegidas. Para isso,

lançavam mão de múltiplos recursos e dispositivos. De muitos e variados modos – através de proibições, de arranjos arquitetônicos, da distribuição dos sujeitos, dos símbolos, das normas – tratava-se do sexo no espaço da escola. Os responsáveis e autoridades mantinham-se “num estado de alerta perpétuo. (LOURO, 1997, p. 453)

Esse cuidado com as mulheres trazia à tona o sentimento de fragilidade que se tinha em relação ao sexo feminino. Com a missão de cuidar da família e de executar os serviços domésticos, um trabalho fora de casa poderia ameaçar essas atividades denominadas femininas. Por ser, o magistério, um trabalho de um só turno, o mesmo foi considerado adequado, pois elas poderiam dar conta das obrigações domésticas e da profissão. Além disso, ajudariam na complementação da renda familiar, pois partia-se do princípio de que o marido era o provedor.

A profissão docente representava apenas um prolongamento das funções maternas, sendo que, nas primeiras décadas do século XX, segundo Bonfim (2009), algumas escolas públicas de formação profissional feminina surgiram nas principais cidades do Brasil. Em 1911, foi fundada a Escola Profissional Professor Paulo Frontin no Distrito Federal, e em 1919, a Escola Profissional Feminina (hoje Escola Técnica Estadual Carlos de Campos), em São Paulo.

Sobre a década de 1940, nenhum dado numérico foi encontrado, confirmando-se o que diz Bonfim (2009), de que são poucos os dados sobre a presença da mulher na Educação Profissional.

Sobre o percentual de concluintes do Ensino Médio, por sexo, foram encontrados dados referentes a 1955, 1960, 1965 e 1970, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 4 – Concluintes do Ensino Médio e percentual por sexo, no Brasil (1955, 1960, 1965 e 1970)

Ramos do Ensino		Concluintes			
		1955	1960	1965	1970
Ensino Secundário	Concluintes	14.770	19.389	37.290	81.115
	% Mulheres	21	21	29	38
	% Homens	79	79	71	62
Secundário Clássico	Concluintes	2.394	3.636	-	-
	% Mulheres	49	63	-	-
	% Homens	51	37	-	-
Comercial	Concluintes	12.453	17.667	28.237	46.710
	% Mulheres	30	33	31	33
	% Homens	70	67	69	67
Normal	Concluintes	15.727	18.948	41.836	89.089
	% Mulheres	88	97	97	92
	% Homens	12	3	3	8
Industrial	Concluintes	480	1.022	3.229	7.129
	% Mulheres	6	5	11	13
	% Homens	94	95	89	87
Agrícola	Concluintes	130	439	715	1.525
	% Mulheres	26	18	6	4
	% Homens	74	82	94	96
Artístico	Concluintes	-	-	-	70
	% Mulheres	-	-	-	33
	% Homens	-	-	-	67
Economia Doméstica	Concluintes	-	-	-	312
	% Mulheres	-	-	-	100
	% Homens	-	-	-	0
Total	Concluintes	45.954	61.101	111.307	225.913
	% Mulheres	48	50	54	57
	% Homens	52	50	46	43

Fonte: MEC, Secretaria Geral de Estatística da Educação e Cultura. Sinopse do Ensino Médio. Rio de Janeiro (1956, 1960, 1969, 1972). In: BARROSO, C. L. de M; MELLO, G. N. de. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. Fundação Carlos Chagas. Caderno de Pesquisa, n. 15, 1975, p. 48 apud (BONFIM, 2009, p. 79)

Esses dados, que mostram o percentual entre 1955 e 1970 de mulheres que concluíram o Ensino Médio, bem como a distribuição dos dois sexos pelos diferentes ramos profissionais, levam-nos a constatar que as mulheres eram maioria no Curso Normal e também no Curso de Economia Doméstica, fazendo valer o discurso de que a modernização do país primava por formações diferentes para cada sexo e de que para as mulheres, deveriam ser reservados os cursos que exigiam habilidades maternas e domésticas. A formação das mulheres no ensino profissionalizante trouxe consigo marcas profundas que resultaram em uma inserção desigual das mulheres no mercado de trabalho formal. O quadro também revela um equilíbrio entre o número de homens e mulheres na escola desde 1950.

3.3 A INSERÇÃO FEMININA NO MERCADO DE TRABALHO FORMAL

O processo de inserção da mulher na educação profissional, apesar de tímido certamente alavancou a entrada das mulheres no mercado de trabalho, principalmente na década de 1970. Foi um processo também com base na preponderância dos mesmos discursos que atravessaram sua inserção na educação, que impunha desigualdade de salário, dificuldades de promoção e preconceitos. Para compreender a entrada das mulheres no mercado de trabalho formal em nosso país se faz necessário uma reflexão sobre a história do papel da mulher na sociedade, sua função social, suas rupturas, transformações e permanências, mostrando a luta feminina traçada pela busca da igualdade de direitos.

Como foi exposto anteriormente Lustosa (2009), diz que a construção histórica dos papéis sociais atribuídos ao homem e à mulher promoveu uma desigualdade ao segmento feminino quanto às questões culturais, biológicas, políticas e econômicas, sendo que essa desigualdade é justificada, muitas vezes, pela inferiorização do gênero feminino como uma característica natural. Um suposto determinismo biológico atribuído à mulher alicerça esta realidade, construindo-se uma condição de submissão e às mulheres foram relegadas as funções domésticas e uma total exclusão da vida pública, ficando, as mesmas, numa situação social de dependência e subordinação ao sexo masculino.

Vale aqui dizer, porém, que essa desigualdade nem sempre existiu. Lustosa (2009, p.44) confirma esta afirmação quando revela que:

As descobertas antropológicas do século XIX, principalmente as de Lewis Morgan, nos estados Unidos e as de Edward Taylor, na Inglaterra, revelam que em um estágio mais primitivo da humanidade a mulher exercia relativa importância social, chegando até a desempenhar funções de comando ou possivelmente viver em uma condição de igualdade em relação aos homens. Esses estudos, principalmente, o de Morgan, foram criticados e não tiveram muita repercussão social.

Tal revelação nos remete ao conceito de gênero, que é antes de tudo, uma construção histórica e social, cujas referências partem das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica de sexo. Se o feminino e o masculino são determinados pela cultura e pela sociedade, logo essa desigualdade pode ser mudada.

As questões econômicas na organização familiar implicaram nessa desigualdade, que fez o homem se organizar em sociedade e relacionar-se com o sexo oposto. O surgimento da delimitação de terras, que as sociedades vitoriosas em combates e guerras adotaram, resultou na exigência da fidelidade sexual das mulheres, para que os homens não tivessem que

dividir seus bens com descendentes que não fossem filhos legítimos. Com a complexidade das relações humanas, o aparecimento de outras atividades que exigiam grande esforço físico e o surgimento das sociedades agrárias e pastoris, a figura masculina predominou sobre a feminina, que consolidou a instituição patriarcal. A mulher, então, passou a ser considerada como uma propriedade do marido, tendo como funções a reprodução da espécie, o cuidado da casa, a criação dos filhos, os trabalhos manuais, a produção de bens necessários e a subsistência da família. (LUSTOSA, 2009)

Isso nos leva a confirmar, portanto, que a desigualdade entre homens e mulheres é uma construção histórica e não natural.

Voltando aos registros históricos sobre a entrada das mulheres no mercado de trabalho, Veiga (2007) afirma que há registros de que as mulheres ingressaram no mercado de trabalho, já no Brasil Colônia, pois há indícios da existência de 24 fiandeiras nas oficinas para a aprendizagem de ofícios, nos colégios do Maranhão e do Pará. Esta atividade era ofertada na educação das índias para a prática regular do trabalho. Segundo Veiga (2007, p. 72), “não há estudos sobre iniciativas sistemáticas de educação para africanas e mestiças escravizadas, mas é possível que tenham ocorrido. ‘As negras de tabuleiro’ – escravas que vendiam comida e bebida nos núcleos urbanos” sabiam fazer as contas e devolver os trocos quando faziam as vendas.

Alguns registros mostram que em 1775, havia as seguintes profissões femininas na freguesia de São Pedro, e em 1804, em Vila Rica (MG):

Quadro 5 – Profissões femininas em Vila Rica (1775) e São Pedro (1804)

Vila Rica	costureira, enfermeira, fiscadora, fiandeira, lavadeira, padeira, quitandeira, vendeira.
São Pedro	costureira, cozinheira, doceira, engomadeira, ganhadeira, lavadeira, padeira, rendeira, vendeira.

Fonte: VEIGA, Cynhia Greive. História da Educação. São Paulo: Ática, 2007.

A partir desses dados é possível inferir que essas profissões ocorriam no campo informal e eram exercidas por mulheres pobres, brancas e negras. Sobre o aprendizado desses ofícios, sabe-se, apenas, que na prestação de contas que os tutores mandavam para o juiz de órfãs havia despesas com “mestras de costuras” e também com materiais para o aprendizado. Além das mulheres que exerciam essas profissões havia as que administravam bens e negócios, tanto próprios quanto de seus maridos, que estavam viajando ou que haviam falecido; algumas

dirigiam estabelecimentos comerciais, como afirma Veiga (2007). A autora ressalta ainda que elas eram capazes de aprender e de dirigir trabalhos estabelecidos como sendo para os homens. (VEIGA, 2007)

Foi com a consolidação do sistema capitalista que várias mudanças na produção e na organização do trabalho feminino aconteceram. A mão de obra feminina voltou-se para as fábricas, pois a revolução industrial acontecia a todo vapor; crescia o desenvolvimento tecnológico e surgiam as máquinas. O capitalismo precisava de mão de obra farta e barata e as mulheres, mesmo fazendo os mesmos serviços que os homens e com a mesma qualidade, aceitavam salários menores; dessa forma, os patrões preferiam as mulheres. Elas também sujeitavam-se a jornadas de trabalho muito extensas, de 14 a 16 horas por dia, muitas vezes em condições precárias para a saúde, fazendo atividades que lhes eram impossíveis; isso para não perderem o emprego. Também não recebiam nenhum tipo de proteção; tinham que cuidar da casa, dos afazeres domésticos, dos filhos, e sequer tinham direito a cuidados quando das gestações e amamentação. (OST, 2009)

A entrada em massa, das mulheres, principalmente européias, no mercado de trabalho formal se deu por conta da I e II Guerra Mundial (1914-1918 e 1939-1945), “quando os homens iam para as frentes de batalha e as mulheres passavam a assumir os negócios da família e a posição dos homens no mercado de trabalho”. (PROBST, 2005, p. 2).

Cabe aqui dizer que no Brasil foi diferente, no século XIX as mulheres já trabalhavam. Por trabalho formal entende-se aquele reconhecido pela sociedade, registrado e remunerado; por trabalho informal, os que não têm reconhecimento, geralmente os trabalhos por conta própria, algumas vezes remunerados e outras não.

Além dessas condições precárias de trabalho, foi construído um discurso, com base na ciência, para controlar a sexualidade feminina. “A mulher que fugisse aos padrões normativos da época, que preferisse o trabalho ou o estudo à maternidade, não estaria exercendo seu verdadeiro papel social, vinculado não à produção, mas à reprodução de mão de obra”. Vivendo com a culpa de não estarem cumprindo seu papel de mãe e esposa, as mulheres menos favorecidas, por necessidade financeira, tiveram que trabalhar; para amenizar esse conflito, entre o final do século XIX e início do século XX, foram fazer atividades tidas como secundárias, ou seja, atividades menos importantes, logo menos remuneradas; isso porque elas eram consideradas incapazes pela natureza, como aqui já mencionado.

Também nas lideranças sindicais, elas tiveram muitas dificuldades para se inserirem. Nas primeiras décadas do século XX, liderada por Bertha Lutz, foi criada a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, que em 1918 iniciou as primeiras campanhas,

através da Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher, em defesa do voto feminino. (MÉNDEZ, 2005)

Nos discursos do operário masculino, a mulher trabalhadora era definida como um “sexo frágil”, eles a consideravam frágil física e moralmente. Na suposta tentativa de protegê-las dos sedutores, nas fábricas onde trabalhavam, foi iniciada uma conscientização sobre a importância de uma organização política. A incitação para que as operárias se sindicalizassem e lutassem contra os patrões ficou incessante; uma relação pedagógica e paternalista de subordinação da mulher frente ao homem foi estabelecida. Os jornais operários anunciavam as condições de trabalho da mulher, denunciando a exploração feminina, mas, ao mesmo tempo, revelando um pedido de socorro ao militante masculino. Essa proteção era mais na intenção de defender o espaço masculino do que pela preservação da mulher, pois os discursos de que as mulheres eram figuras delicadas e sensíveis demandava o retorno das operárias para o lar. (RAGO, 1985)

No que tange à Legislação, em 1919, a Câmara Federal realizou um debate sobre as condições do trabalho industrial da mulher e da criança, visando a regulamentação e a elaboração de uma legislação social. Vários deputados foram contra, defendendo a moralidade familiar. O Código Sanitário de 1919 proibiu que menores de catorze anos trabalhassem e também proibiu o trabalho noturno para as mulheres. Em 1923, o Regulamento Nacional de Saúde Pública determinava a licença-maternidade pelo prazo de trinta dias, antes e após o parto. (RAGO, 1985)

O desenvolvimento tecnológico levou grande parte da mão de obra feminina para as fábricas e foi a partir desse desenvolvimento que algumas leis passaram a beneficiar as mulheres. Na Constituição de 1932 ficou estabelecido que:

Sem distinção de sexo, a todo trabalho de igual valor correspondente salário igual; veda-se o trabalho feminino das 22 horas às 5 da manhã; é proibido o trabalho da mulher grávida durante o período de quatro semanas antes do parto e quatro semanas depois; é proibido despedir mulher grávida pelo simples fato da gravidez”. (PROBST, 2005, p. 2).

Na década de 1970, apenas um ponto foi mudado na legislação, ou seja, a revogação de leis, para permitir o trabalho noturno em caso de produção para exportação.

Com o crescente desenvolvimento tecnológico, cresceram também os parques industriais e a urbanização, que pediam mão de obra técnica. O governo então teve que cumprir o que a Constituição de 37 desejava, “fornecer ensino profissionalizante às classes menos favorecidas”, para atender às demandas do mercado de trabalho.

O caráter do governo – centralizador e monolítico - possibilitou a confecção das Leis Orgânicas do Ensino que, em última instância, consagraram o espírito da Carta de 37 ao oficializarem o *dualismo educacional*. [...] que era, nas letras da Reforma Capanema, a organização de um sistema de ensino bifurcado, com um ensino secundário público destinado às “elites condutoras” e um ensino profissionalizante para as classes populares. (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 84)

Essa necessidade de atendimento à demanda e a oferta do magistério no Brasil contribuiu para o ingresso de mulheres da classe média ao mercado de trabalho, uma vez que “a possibilidade de aliar ao trabalho doméstico e à maternidade uma profissão revestida de prestígio social fez com que ser professora se tornasse bastante popular entre as jovens”. (SILVA, 2010, p. 9). Quanto à inserção das mulheres em outras profissões, muitas barreiras tiveram que ser rompidas, principalmente nas profissões mais bem remuneradas. Estas requeriam estudos mais especializados, inclusive qualificações de nível superior, que eram facilitados à educação dos meninos e não das meninas, o que dificultava ainda mais o ingresso das moças tanto nas universidades quanto no mercado de trabalho.

Foi na década de 1970 que a inserção da mulher no mercado realmente se efetivou, pois a necessidade de trabalhar e de colaborar no sustento da família foi um forte fator. As mulheres de estratos sociais elevados foram as pioneiras no processo da inserção feminina no mercado de trabalho, seguidas pelas mais pobres. As mulheres pobres, pela necessidade de complementar a renda familiar, e as mais ricas, por serem escolarizadas e buscarem novas oportunidades e salários altos.

Segundo Méndez (2005), apesar do crescimento da participação feminina no mercado de trabalho, é importante destacar que em 1970 essa mão de obra se concentrava nos ramos de atividade com piores remunerações, como demonstra a tabela abaixo.

Quadro 6 - Distribuição da População Ecomomicamente Ativa Feminina, segundo Principais Ocupações e Grupos Ocupacionais e Rendimento Mensal – Brasil – 1970

Principais Grupos ocupacionais femininos	Até 0,58 salários mínimos		Mais de 0,58 a 1,16		Mais de 1,16 a 2,33		Mais de 2,33 a 5,83		Mais de 5,83 a 8,74		Mais de 8,74 a 11,76		Mais de 11,76		Total= 100%
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	
Ocupações domésticas e dos serviços de alimentação	1.291.799	74,4	346.076	19,9	50.545	2,9	3.827	0,2	140	0,0	44	0,0	142	0,00	1.737.266
Camponesas não qualificadas	436.381	38,5	84.361	7,4	10.177	0,9	2.737	0,2	102	0,0	42	0,0	104	0,0	1.134.546
Professoras e funções afins	96.174	15,0	167.277	26,2	198.843	31,1	145.547	22,8	21.957	1,9	4.173	0,7	1.666	0,3	635.637
Funções burocráticas de escritório	24.002	4,9	130.340	26,6	190.059	38,8	121.135	14,8	11.240	2,3	3.569	0,7	1.744	0,4	489.395
Ocupação de indústria do vestuário	205.720	48,7	144.705	34,3	50.836	12,0	11.843	2,8	577	0,1	199	0,0	92	0,0	422.337
Serviço de higiene pessoal	214.756	72,0	53.452	17,8	19.581	6,5	7.014	2,3	358	0,1	175	0,0	107	0,0	299.579
Balconistas e vendedores	59.983	25,7	118.467	50,8	34.336	14,7	7.807	3,3	222	0,1	68	0,0	37	0,0	233.116
Ocupações na indústria têxtil	30.810	24,9	62.686	50,7	25.515	20,6	2.004	1,6	23	0,0	8	0,0	8	0,0	123.668
Subtotal	2.360.125	46,5	1.107.364	21,8	579.892	11,4	301.914	5,9	24.486	0,5	8.278	0,2	3.900	0,0	5.078.544
Total PEÃ feminina	2.627.631	42,6	1.451.580	23,5	780.494	12,7	423.371	6,9	44.803	0,7	18.700	0,3	11.753	0,2	6.165.447

Fonte: IBGE – Censo Demográfico – Brasil – 1970 (apud SAFFIOTI, 1981, p. 43) A grande parte das camponesas (591.725 – 47,3%) está englobada na categoria “Sem Rendimentos”. Neste total estão incluídos os “Sem Rendimentos” e os “Sem Declaração”, daí os percentuais não somaram 100%

Esses dados, que mostram a presença da mulher nas mais baixas faixas de renda, são justificados por sua pouca qualificação profissional, pois a vida profissional era colocada em segundo plano, uma vez que a prioridade até então era a vida familiar.

Discussões acerca dessas condições sociais foram iniciadas, em fins da década de 1960 e fortemente na década de 1970 pelos movimentos feministas. Segundo Cestari (2010, p. 787), a expansão do feminismo no Brasil se deu nos anos de 1970, “através de uma articulação política peculiar com os movimentos populares, que tinham participação expressiva de mulheres, tornando as demandas femininas das organizações de bairro, próprias do movimento geral das mulheres brasileiras”. Grande parte dessas mulheres se identificava com a esquerda. Por isso a luta central do movimento feminista era pela democracia e pelo socialismo. A reivindicação pelo direito ao voto e ao prazer foi agregada às palavras de ordem: “O privado também é político”; “Diferentes, mas não desiguais”; “Nosso corpo nos pertence”.

Nessa época estava em alta o trabalho pastoral da Igreja Católica, Teologia da Libertação e o Movimento de Educação Popular; nenhum deles, porém, pautou por questões específicas das mulheres. Para a Igreja, a mulher deveria ser responsável pela manutenção da família, pelos cuidados para que marido e filhos/as tivessem uma vida saudável, amorosa, fraterna e higiênica. A mulher nascera para o casamento e a maternidade, portanto deveria ter dedicação-disponibilidade, humildade-submissão, abnegação-sacrifício.

O movimento feminista era considerado um movimento fora da lei, por isso foi combatido, mas também subversivo, e ganhou cada vez mais adeptos. (CONTE, 2008)

Com a Igreja Católica, o movimento feminista teve uma relação bastante conflituosa; os grupos feministas politizados enfrentavam a Igreja, que primava por princípios morais rígidos; os desacordos eram evidenciados, porém não publicamente, principalmente nas questões sobre o aborto, a sexualidade e o planejamento familiar. No que se refere à perspectiva feminista, a atuação da Igreja sempre teve limites claros. (SARTI, 2004)

Conflituosa também foi a relação com os movimentos de esquerda, demonstrando que o surgimento do movimento feminista também foi uma construção histórica, como aponta Conte (2008, p. 8):

[...] não há de se concordar que o movimento feminista é algo que surge naturalmente na história. Se fosse pela naturalidade e pela naturalização das coisas, justamente 'o deixa como está' e, 'não se mexe em time que está ganhando', que o feminismo jamais existiria. As mulheres feministas eram acusadas, pelos chamados esquerdistas, de dividirem a luta, de serem contra o socialismo, e de serem anti-revolucionárias, etc.

Podemos perceber a importância que o movimento feminista teve para as lutas e conquistas de igualdade de gênero, que permitiu que as mulheres ingressassem não só na educação profissionalizante como no mercado de trabalho. Diante deste contexto, passamos a discutir os discursos que fundamentaram o ingresso feminino na Escola Técnica General Oswaldo Pinto da Veiga.

3.4 OS DISCURSOS QUE JUSTIFICARAM O INGRESSO DAS PRIMEIRAS ALUNAS

A SATC, até a década de 1970, oferecia vagas somente para os meninos. Foi a partir de 1973 que o ingresso de mulheres começou a ser discutido nas reuniões da instituição.

Segundo Iraíde¹⁹, os questionamentos sobre a entrada de meninas na escola técnica surgiram a partir de um grupo de pessoas, do qual ele fazia parte, atento ao mercado de trabalho, que nessa época começava a absorver timidamente as mulheres. Bruschini (1998, p.3) corrobora com o que dissemos, quando destaca que

[...] uma das mais importantes transformações ocorridas no país desde os anos 70, teria resultado não apenas da necessidade econômica e das oportunidades oferecidas pelo mercado, em conjunturas específicas, mas também, em grande parte, das transformações demográficas, culturais e sociais que vêm ocorrendo no país e que têm afetado as mulheres e as famílias brasileiras. A intensa queda da fecundidade reduziu o número de filhos por mulher, sobretudo nas cidades e nas regiões mais desenvolvidas do país, liberando-a para o trabalho. A expansão da escolaridade e o acesso às universidades viabilizaram o acesso das mulheres a novas oportunidades de trabalho. Por fim, transformações nos padrões culturais e nos valores relativos ao papel social da mulher, intensificadas pelo impacto dos movimentos feministas desde os anos setenta e pela presença cada vez mais atuante das mulheres nos espaços públicos, alteraram a constituição da identidade feminina, cada vez mais voltada para o trabalho produtivo. A consolidação de tantas mudanças é um dos fatores que explicariam não apenas o crescimento da atividade feminina, mas também as transformações no perfil da força de trabalho desse sexo.

Como podemos observar, todas essas mudanças “burbulhavam” em direção ao mercado de trabalho, que absorvia as mulheres cada vez mais, principalmente nas grandes cidades. Quando Iraíde menciona “começava a absorver timidamente”, ele reportava-se à região carbonífera que, pela construção social, havia definido que para as mulheres bastavam os serviços domésticos.

O grupo começou a analisar as possibilidades de execução de algumas atividades nas áreas técnicas das empresas, para as mulheres com formação nos cursos que a escola oferecia, como eletromecânica e mineração: “mesmo nas áreas técnicas, havia alguns cargos lá dentro que as meninas, as mulheres podiam ocupar muito bem, como projetos, como a previsão da manutenção de uma máquina, ela tem que entender da parte técnica, mas não necessariamente tem que botar a mão na massa” [...].

Essa discussão foi então levada ao Conselho da SATC, conforme Ata do Conselho Deliberativo da SATC²⁰ (1973, p. 60):

¹⁹ Iraíde Antonio Piovesan. Entrevista citada.

²⁰ Ata nº 77 A de 11/12/1973. Presentes: Conselheiros, Célio Grijó, Auzenir Guimarães Carvalho, Engº Bertoldo Arns, Engº Volmer do Amaral Boff, Engº Leland Coelho Gonçalves e José Antonio Domingos. Os conselheiros faziam parte do empresariado das carboníferas que participavam do Siesesc – Sindicato das Indústrias Carboníferas de Santa Catarina

[...] Fazendo o uso da palavra o Dr. Bertoldo Arns (Conselheiro), defendeu, com veemência, a inclusão das filhas dos mineiros nos planos da SATC. Porque não admitir moças nos cursos já existentes [eletromecânica e mineração]? O Diretor Executivo explicou que a SATC estuda a possibilidade de criação de um Curso Técnico de Economia Doméstica, mas somente para início em 1975.

Dr. Bertoldo fazia parte do grupo de pessoas, citado pelo professor Iraíde, que incentivava a inserção das mulheres na SATC, defendendo a entrada nos cursos existentes, porém com a ressalva de que para elas fossem designadas funções mais leves, o que nos leva a pensar sobre os papéis atribuídos a homens e mulheres, caracterizados como opostos enquanto os homens deveriam ser agressivos, fortes e independentes, as mulheres tinham por obrigação serem dóceis, sensíveis e submissas.

Já o diretor executivo, Sr. Woimir Wasnienski, defendia que às mulheres cabia o curso de economia doméstica. Como vimos no quadro 4, no ano de 1970 muitas mulheres o faziam, por se tratar de um curso que as preparava para controlar melhor as despesas da família, a armazenar corretamente alimentos, roupas e outros objetos em casa, a preparar pratos com melhor aproveitamento dos ingredientes, entre outras funções.

Isso nos remete ao pensamento do século XIX, quando o catolicismo conservador pregava que para as mulheres as leis divinas e naturais haviam determinado as tarefas domésticas como domínio próprio e para os homens as atividades sociais e cívicas. Quaisquer outras atividades ou concessões de direito às mulheres eram consideradas “um atentado às leis criadas por Deus”. Este pensamento, por muito tempo, permaneceu na educação. O Papa Pio XI nas décadas de 1920 e 1930 doutrinava que deveria haver diferenças, a educação para as mulheres deveria ser inferior a dos homens, pois isso garantiria uma estabilidade moral e social. (MANOEL, 1996)

As palavras do Magistério de Pio XI, na encíclica *Divini Illius Magistri*, de 1929, remetem ao ensinamento incessante da Igreja sobre a educação e contra a coeducação.

De modo semelhante, errôneo e pernicioso à educação cristã é o chamado método da ‘coeducação’, baseado também para muitos, no naturalismo negador do pecado original, e ainda para todos os defensores deste método, sobre uma deplorável confusão de ideias que confunde a legítima convivência humana com a promiscuidade e igualdade niveladora. O Criador ordenou e dispôs a convivência perfeita dos dois sexos somente na unidade do matrimônio e gradualmente distinta na família e na sociedade. Além disso, não há, na própria natureza, que os faz diversos no organismo, nas inclinações e nas aptidões, nenhum argumento donde se deduza que possa ou deva haver promiscuidade, e muito menos igualdade na formação dos dois sexos. Estes, segundo os admiráveis desígnios do Criador, são destinados a completar-se mutuamente na família e na sociedade, precisamente pela sua diversidade a qual, portanto, deve ser mantida e favorecida na formação educativa, com a necessária distinção e correspondente separação, proporcionada às diversas idades e circunstâncias. Apliquem-se estes princípios no tempo e lugar

oportunos, segundo as normas da prudência cristã, em todas as escolas, nomeadamente no período mais delicado e decisivo da formação, qual é o da adolescência; e nos exercícios ginásticos e desportivos, com particular preferência à modéstia cristã na juventude feminina, a qual fica muito mal toda a exibição e publicidade.” (Papa Pio XI, Encíclica *Divini Illius Magistri*, Ed. Escolas Profissionais Salesianas, 1938, p. 46 apud LACHANCE, 2011)

Para o Santo Padre, a coeducação nivela e iguala meninos e meninas e Deus criou o homem e a mulher desiguais. Além disso, misturá-los trazia um problema moral, a convivência colocava em risco a pureza e castidade, pois promovia a promiscuidade entre os sexos.

A coeducação, à qual a Igreja se contrapôs com veemência, foi proposta pelos pioneiros da educação, entre eles, Lourenço Filho, Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, em 1932, quando defendiam a escola pública baseada nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação, devendo a “ação pedagógica obedecer as diferenças psicológicas de ordem geral e não de gênero”. (BONFIM, 2009, p. 70)

Vale lembrar que a coeducação já existia no século XIX; os cursos normais, que inicialmente foram criados para os homens, acabou por receber também as mulheres. Em Criciúma, na década de 1960, já havia escolas mistas, inclusive a Escola Técnica do Comércio de Criciúma, fundada em 1959, segundo depoimento de um dos seus fundadores, Sr. Carlos Augusto Borba. Dois anos após sua fundação, aproximadamente, a escola contava com alunas no curso técnico de contabilidade.

A educação feminina deveria ter uma sólida educação cristã, pois para muitos, ela era o que se tinha de mais precioso em qualquer projeto educativo. O catolicismo era a referência em educação da época; mesmo com a separação da Igreja Católica do Estado, a moral religiosa era o mais indicado para a educação das mulheres. Para a Igreja, a mulher tinha a missão da maternidade e a representação da pureza. (LOURO, 1997)

Assim, o discurso da Igreja contribuía muito para a discriminação das mulheres. A possibilidade de uma construção social e individual que levasse as mulheres ao crescimento pessoal e profissional era completamente repugnada.

Nessa época, predominava, em Criciúma, uma hierarquia das diferenças de gênero. Mesmo com a inserção de mulheres no mercado de trabalho, poucas trabalhavam “fora”, expressão usada para o trabalho que não era o doméstico.

Na cidade predominavam as minas de carvão e os papéis sociais tradicionalmente atribuídos aos sexos no processo de formação das famílias mineiras. Os homens assumiam para si a exclusividade dos serviços denominados perigosos e bastante desgastantes fisicamente, que

eram mais valorizados pela sociedade; já às mulheres, cabiam os serviços da casa, dos filhos, a preparação da alimentação da família, entre outros serviços que eram desvalorizados pela sociedade. (CAROLA, 2002)

Para Louro (1996), tal ideário advém do discurso comum, baseado em pressupostos positivistas do século XIX, quando era considerada natural a caracterização da mulher como uma forma de complementar o homem. Esse discurso predominou também no início da República, pois a função da mulher era, como mãe, formar os futuros homens. A eles cabiam as questões públicas e a elas as questões domésticas.

Podemos considerar esta divisão sexual do trabalho como fator crucial para que somente na década de 1970, mais especificamente em 1973, a SATC iniciasse as discussões sobre o ingresso de mulheres nos cursos técnicos.

Segundo Iraíde²¹, a postura dos Irmãos Maristas, que coordenavam a escola, frente a essa possibilidade, foi de resistência. [...] “No início a gente foi crucificado, crucificado inclusive pelos irmãos maristas, e eles falavam com muita propriedade, imagina aqui só homem, um internato só com homem, trazer mulher, realmente não ia ficar muito bem”.

Como vimos anteriormente, a resistência dos Irmãos Maristas em transformar a SATC numa escola mista, mesmo nessa década, justificava-se devido à influência da Igreja que, de algum modo, fazia-se presente, defendendo a educação diferenciada para cada sexo.

Ainda com base no excerto da ata citada anteriormente, é possível perceber que, mesmo estando em voga a discussão sobre a entrada de mulheres na SATC, a concepção do diretor executivo da época, de que para as mulheres deveriam se destinar as atividades domésticas, permanecia, pois o curso proposto inicialmente seria o de economia doméstica.

Mesmo com planos para uma educação voltada para os trabalhos domésticos, as discussões sobre o assunto continuaram, como apresenta a Ata do Conselho Deliberativo da SATC²² (1974, p. 61):

[...] o Eng^o Bertoldo Arns solicitou uma retificação na ata, uma vez que na reunião anterior havia sugerido a criação de novos cursos, destinados ao sexo feminino e não somente sua inclusão nos cursos já em funcionamento na Escola Técnica SATC. Prosseguindo informou, o Diretor Executivo, que o Curso Técnico de Desenho para

²¹ Iraíde Antonio Piovesan. Entrevista citada.

²² Ata nº 77 B de 09/05/1974. Presentes: Conselheiros, Fidelis Barato, Célio Grijó, Alberto Manente, Eng^o Bertoldo Arns, Eng^o Leland Coelho Gonçalves, Eng^o Volmer do Amaral Boff e os Diretores Executivo e Secretário da SATC, Sr. Woimir Wasnievski e Eng^o Giacomio João Puggina, respectivamente. O Conselho Deliberativo da Escola era composto de 3 (três) membros, sendo um o próprio Diretor da Escola, um representante do SENAI, e um Representante da SATC. A Presidência do Conselho é exercida em rodízio, pelos representantes da SATC e do SENAI, pelo prazo de um ano.

o próximo ano, além dos já existentes, será extensivo, também, ao sexo feminino e que o citado curso será coberto pela verba da 2ª Sub-parcela, prevista na Portaria nº 48/74 do C.N.P, caso este aprove o Plano de Aplicação elaborado pela SATC. Dr. Bertoldo justificou sua insistência, dizendo que os filhos dos mineiros, ao se formarem na Escola da SATC, vão residir nas vilas operárias das minas, onde assumem a liderança do lugar, o mesmo não ocorrendo com as moças que não têm a mesma chance.

O curso de economia doméstica não se concretizou e a retificação da ata nº 77 A, solicitada pelo Engº Bertoldo Arns, revelou que o próprio havia sugerido a criação de novos cursos para a inserção de mulheres, mostrando uma preocupação com relação ao futuro das filhas dos mineiros, por isso precisavam da oportunidade de novos cursos.

No ano de 1974, a decisão da inclusão de mulheres na escola técnica da SATC foi tomada pelos conselheiros, conforme consta na Ata nº 78 do Conselho Deliberativo da SATC²³ (1974, p. 65), que contou também com a presença do seu Diretor Executivo, Sr. Woimir Wasnievski, que, ao comentar os itens da ata da reunião anterior, destacou o da “inovação instituída na Escola Técnica”, qual seja, a admissão de candidatos do sexo feminino.

Tal inovação, que a princípio demonstrou ser motivada pela crescente inserção da mulher no mercado de trabalho, pode ter sido também motivada pela decadência na demanda de candidatos do sexo masculino inscritos no processo seletivo de 1973, como consta na Ata nº 78 (p. 66-67) [...]: “Tal medida foi tomada pelo fato de que ano anterior ofereceu a SATC 300 vagas em seus cursos e terem se inscritos apenas 336 candidatos”. Essa dedução pode ser comprovada com o que aconteceu no ano seguinte, que, ao verificar um aumento significativo no número de inscrições de candidatas, “para 330 vagas, apresentaram-se 883 candidatos, sendo 689 do sexo masculino e 194 do sexo feminino”, o diretor executivo propôs uma delimitação para o número de vagas, demonstrando preocupação com o possível aumento do contingente de mulheres formadas e sua absorção pelo mercado de trabalho.

[...] outro problema, levantado pelo Sr. Woimir Wasnievcki, Diretor Executivo, referia-se à admissão de moças que poderia vir em detrimento dos candidatos do sexo masculino. Após discutido o assunto, decidiu-se que se deveria admitir entre 50 a 60 moças, mais ou menos 15%. Justificou a medida, o Dr. Leland alegando não ter a mulher o mesmo aproveitamento que o homem, pois o nosso mercado de trabalho deve ser levado em consideração – Indústria Carbonífera é muito pesado para mulheres. (ATA Nº 78, 1974, p. 66 e 67)

²³ Ata nº 78 de 11/12/1974. Presentes: Conselheiros, Fidelis Barato, Engº Leland Coelho Gonçalves, Sr. Otávio Pacheco dos Reis, Sr. Marcos Marcelo Gomes, Sr. Woimir Wasnievski, Diretor Executivo da SATC. A Diretoria Executiva da SATC era constituída de 3 (três) membros: Diretor Executivo, Diretor Secretário e Diretor Tesoureiro, eleitos pela Assembléia Geral da entidade e mandato com duração de dois anos. Gestão 1974/1975: Woimir Wasnievski, Dr. Giacomio João Puggina e José Caetano Sobrinho, respectivamente.

A afirmação do diretor, Sr. Woimir Wasnienski, de que o trabalho nas carboníferas era muito pesado para as mulheres remete-nos à ideia da fragilidade da mulher e de que seu lugar era em suas casas, cuidando do lar e da família.

Vale ressaltar, porém, que as mulheres já exerciam atividades nas carboníferas como escolheiras. Fontes revelam que a mão de obra feminina era utilizada nas mineradoras no ano de 1913, mas foi a partir de 1930 que se intensificou. Anteriormente, essa tarefa de separação do carvão da pirita era realizada por meninos; mas, com a expansão das mineradoras, esta atividade foi direcionada a elas. Tal atividade foi considerada, por muito tempo, uma atividade feminina, pois era tida como trabalho leve e também com baixa remuneração, o que atraiu os mineradores para a contratação de mulheres. (CAROLA, 2002)

Com a ideia de que às mulheres cabiam apenas atividades “leves” é que a SATC abriu suas salas de aula para as mulheres no ano de 1975, com a oferta de vagas para o curso de Mecânica, opção para o Desenho Mecânico, conforme consta no Relatório de Atividades da SATC (1974, p. 28) e no Relatório de Atividades de 1975.

A SATC, dentro de seu programa de expansão e, com o intuito de oferecer um maior número de opções a seus alunos, ao mesmo tempo que em consideração às moças que serão admitidas, na Escola Técnica, no próximo ano letivo, vem requerer, junto ao Egrégio Conselho Estadual de Educação, autorização para funcionamento de um Curso Técnico de Desenho Mecânico.

Devidamente autorizada por seus órgãos diretivos, a SATC abrirá, em 1975, as portas de sua Escola Técnica para o ingresso de moças nos cursos que ministra tanto de I como de II graus, nas mesmas condições exigidas aos alunos do sexo masculino. É uma experiência nova que esperamos surta os efeitos desejados e uma maneira de estender, também às filhas dos mineiros, os benefícios da Escola Técnica, até agora, exclusivos do sexo masculino. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 1975, p. 28)

Chama-nos a atenção a postura da escola com relação às meninas quando diz: “nas mesmas condições exigidas aos alunos do sexo masculino”, uma vez que nos discursos anteriores defendia uma qualificação para o “trabalho leve”. A preocupação com uma mão de obra bem qualificada não permitia a escola diferenças entre o masculino e o feminino. Observa-se aqui uma contradição nos discursos.

Ao analisarmos os jornais da época, encontramos também uma nota sobre tal medida:

A escola técnica General Osvaldo Pinto da Veiga, assinalando seus dez anos de funcionamento, anuncia para o ano de setenta e cinco, uma inovação das mais avassaladoras para toda a região sul de Sta. Catarina, que consiste na introdução de mulheres nos cursos profissionalizantes, destinados a atender as exigências do mercado de trabalho, principalmente, nos campos da indústria e da agricultura. Comentando o assunto, o professor Leo Uliano, disse que há bem pouco tempo atrás

a mentalidade do povo não aceitava de forma alguma, a idéia de ver uma moça trabalhando em máquinas ou vestindo um macacão. Todavia, a infiltração gradativa do elemento feminino nos diversos campos de atividades, antes só admitido ao homem, vem quebrando o tabu. (JORNAL TRIBUNA, 1974, p. 7)

Essa nota demonstra a medida tomada como uma quebra de tabu, porém alguns termos utilizados estão carregados de um discurso preconceituoso, como no caso de “infiltração gradativa do elemento feminino”; afinal, por que não a utilização de a “inserção gradativa das mulheres...”?

Voltando ao discurso do Conselho e direção, vale salientar que para eles a medida teve um resultado positivo, como podemos verificar na Ata do Conselho Deliberativo da SATC²⁴ (1975, p. 71): “[...] a admissão de moças na Escola Técnica, no ano de 1975, 57 foram admitidas e estão frequentando as aulas. A experiência surtiu os melhores resultados”.

Cabe esclarecer que nos cursos técnicos ingressaram nove mulheres, todas no curso de mecânica opção para o desenho. Para o total de 57, apresentado na Ata nº 79, é possível que as demais tenham ingressado no ensino básico (1º grau), hipótese não confirmada pela secretaria acadêmica, já que não possui relatório apresentando esse dado.

Os discursos colhidos em documentos oficiais da instituição e os depoimentos de profissionais que acompanharam esse processo relatam o acontecimento como um processo natural e normal. A fala do conselheiro Volmer do Amaral Boff²⁵ evidencia essa constatação:

Foi um processo natural, as mulheres começaram a chegar nos empregos e começaram a ser bem vistas, em qualquer lugar, com exceção das minas, por meninas. Nos outros cursos elas foram muito bem vindas. Pois elas são capazes, não há nada que desabone a participação da mulher.
A participação das mulheres foi um avanço mais natural possível.

Mesmo a instituição concebendo esse avanço como resultado de um processo normal e natural, vimos, no cenário mundial dos anos de 1970, que estava em construção um movimento importante de ingresso das mulheres no mercado de trabalho. Essa década foi marcada por grandes acontecimentos e lutas pelos direitos às mulheres e igualdade de gênero, constituindo-se num processo histórico, político e cultural e que de nada tinha de normal ou natural.

²⁴ Ata nº 79 de 24/04/1975. Presentes: Conselheiros, Fidelis Barato, Dr. Djalma Poty Formel Sartori, Dr. Bertoldo Arns, Dr. Leland Coelho Gonçalves, Marcos Marcelo Gomes, Sr. Woimir Wasnievski, Dr. Giacomo João Puggina e Leo Calixto Uliano (secretariou).

²⁵ Volmer do Amaral Boff. Entrevista concedida a Jucélia da Silva Abel, em 02/12/2010. Membro do Conselho Deliberativo da SATC nos anos de 1973 e a974.

O movimento acima referido tem seus antecedentes no período posterior à Segunda Guerra Mundial, a partir das manifestações de mulheres urbanas de classe média, na Europa, e também nos Estados Unidos, na década de 1960, por direito à cidadania, ou seja, direito ao voto. Nessa década, no Brasil, também estava acontecendo o Movimento Feminino pela Anistia – MFA, liderado por Terezinha Zerbini, que lutou pela redemocratização do país.

Foi o surgimento do movimento feminista que, de alguma forma, possibilitou maior visibilidade às mulheres, pressionando órgãos de grande representatividade como a Organização das Nações Unidas – ONU, que declarou, em 1975, o Ano Internacional da Mulher e, posteriormente, declarou de 1975 a 1985 a década da Mulher em todo o mundo. (CONTE, 2008)

Segundo Cruz (1998, p. 1), os estudos sobre as sociedades permitem dizer que em todas as sociedades conhecidas existiram lutas de mulheres contra a opressão, mesmo que isoladamente ou em pequenos grupos, mas, o movimento feminista enquanto sujeito coletivo foi a partir das “transformações que geraram a sociedade capitalista e de sua expressão política, a revolução burguesa”. As mulheres cobravam direito à igualdade de participação política, de educação e de acesso às profissões ditas masculinas.

O ingresso das primeiras alunas na Escola Técnica General Osvaldo Pinto da Veiga configura-se no discurso da própria instituição como um acontecimento natural, carregado também do pensamento positivista que via a mulher como um complemento do homem. Sua missão, à luz dos pressupostos da Igreja era a maternidade, a representação da pureza, as atividades domésticas. Com isso sua entrada na escola foi marcada pela divisão sexual do trabalho, ou seja, foi por isso que inicialmente o curso a elas oferecido seria o de Economia Doméstica e posteriormente o curso de Mecânica, opção para o Desenho, ambos considerados mais adequados ao sexo feminino. O processo de inserção das primeiras alunas na Escola Técnica General Osvaldo Pinto da Veiga é o tema central do próximo capítulo.

4. MULHERES “INVADINDO” UMA ESCOLA TÉCNICA PROFISSIONALIZANTE MASCULINA

No intuito de compreender o passado vivenciado a partir das narrativas das primeiras alunas dos cursos técnicos da SATC, este capítulo analisará as lembranças desses sujeitos. Kenski (1995, p. 138) diz que “o relato das vivências destes personagens é recurso importante para a elaboração da narrativa histórica e para a determinação de valores culturais a serem transmitidos às novas gerações”. Ao mesclarem-se o passado e o presente as alunas dão à lembrança um sentido mais real. Recuperar lembranças é o movimento da memória, que é livre e espontânea.

4.1 APRESENTANDO AS EX-ALUNAS E O TRABALHO COM SUAS MEMÓRIAS

O curso técnico de Mecânica, orientado para o Desenho Mecânico, foi o primeiro curso técnico da SATC a receber as primeiras alunas. Iniciou-se no ano de 1975, segundo o Relatório de Atividades da SATC (1975). A Lei nº 5692/71, que reformulou o sistema de ensino, previu, em seu artigo 8º, que os estabelecimentos de ensino de 2º grau ampliassem a variedade de habilitações. A SATC, atendendo a este ensejo, cumprindo o dispositivo legal e enriquecendo a escola com mais um curso técnico, criou o com o objetivo também de suprir a necessidade das indústrias da região, que necessitavam de técnicos em desenho mecânico, bem como para inserir as mulheres no ensino profissionalizante e no mercado de trabalho.

Para conhecer e entender melhor este processo de inserção das mulheres na escola masculina, entrevistas foram realizadas com quatro das primeiras alunas dos cursos técnicos da SATC, sujeitos fundamentais para nos ajudar na compreensão desse acontecimento, sendo elas: Sonia Maria Rocha Colombo²⁶, nascida em 23 de agosto de 1957, em Criciúma, filha de João Leonel Rocha e Adalgiza Olimpio Rocha; Rita de Cássia Dal Bó²⁷, nascida em 31 de março de 1959, em Siderópolis, filha de Rubens Dal Bó e Enedina de Oliveira Dal Bó; Ivanete Juvêncio Evangelista²⁸, nascida em 21 de fevereiro de 1957, em Siderópolis, filha de Manoel João Juvêncio e Maria Gracioso Figueredo Juvêncio. Também entrevistamos outra ex-aluna, nascida em dezembro de 1955, que não autorizou a divulgação do seu nome e por isso usamos o

²⁶ Sonia Maria Rocha Colombo. Entrevista citada.

²⁷ Rita de Cássia Dal Bó. Entrevista concedida a Jucélia da Silva Abel, em 20/07/2010, Vila São João/Criciúma.

²⁸ Ivanete Juvêncio Evangelista. Entrevista concedida a Jucélia da Silva Abel, em 26/07/2010, Mina do Mato/Criciúma.

pseudônimo de Maria²⁹. Atualmente, todas residem na cidade de Criciúma. As entrevistas foram gravadas com prévia autorização das entrevistadas e posteriormente transcritas e problematizadas.

Ao todo foram nove mulheres a se matricularem no curso de Mecânica Orientação para o Desenho Mecânico, em 1975, tornando-se as primeiras alunas dos cursos técnicos da SATC. Os cursos técnicos iniciavam no segundo ano do segundo grau. Quatro delas concluíram o curso no ano de 1976, a saber: Sonia Maria Rocha, Ivanete Juvêncio, Claudete Juvêncio e Letícia Ângelo. Célia Terezinha Rocha concluiu em 1977, Roselânea Muller Fernandes, em 1978; Rita de Cássia Dal Bó foi reprovada em 1976 e em 1977 ela e Marines Girardi desistiram do curso; Maria reprovou em 1977. (RELATÓRIOS DE ATIVIDADES DA SATC, 1975-1976-1977)

São sujeitos e entrevistados dessa pesquisa, juntamente com as ex-alunas: o Professor Iraíde Antonio Piovesan, Chefe das Oficinas em 1975, nascido em 17 de janeiro de 1949, em Urussanga, filho de Mário de Bona Sartor Piovesan e Dozolina Cadorin Piovesan; Maria da Graça Cabral, Auxiliar de Secretaria em 1975, nascida em 27 de junho de 1949, em Tubarão, filha de Manoel Cabral da Silva e Lucília Avila Cabral; Volmer do Amaral Boff³⁰, Conselheiro em 1974, nascido em 05 de setembro de 1939, em Jacinto Machado, filho de Silvio Boff e Juracy do Amaral Boff; e Antonio Jaime Januário³¹, Professor de Desenho, nascido em 20 de junho de 1946, em Içara, filho de Otávio Manoel Januário Borges e Luiza Soares Januário.

Como já mencionado, para entrevistar as quatro primeiras alunas, solicitamos ao Curso de Jornalismo da SATC que fizesse um *release* em jornais da região, divulgando a necessidade de se estabelecer contato com as nove alunas que ingressaram na Escola Técnica em 1975. No primeiro deles, sem haver a necessidade de divulgação em outros jornais, recebemos e-mails e telefonemas que indicaram a localização de cada uma delas. Para realizar as entrevistas, utilizamos como critério a localização da residência atual, pois tivemos a informação de que quatro não residiam na região sul de Santa Catarina e uma residia no exterior. Devido à dificuldade do acesso a essas cinco ex-alunas, não foi possível entrevistá-las. Por isso foram quatro entrevistadas das nove ex-alunas que ingressaram no ano de 1975.

²⁹ Maria. Entrevista concedida a Jucélia da Silva Abel, em 26/07/2010, Criciúma.

³⁰ Volmer do Amaral Boff. Entrevista concedida a Jucélia da Silva Abel, em 02 de dezembro de 2010, Centro, Criciúma.

³¹ Antonio Jaime Januário. Entrevista concedida a Jucélia da Silva Abel, em 25 de março de 2011, Florianópolis.

Ao entrevistá-las trabalhamos com a memória individual, porém não esperamos encontrar, nas lembranças das primeiras alunas, a história como ela de fato foi. Kenski (1995, p. 137) alerta-nos sobre isso quando afirma que

a ideia que as pessoas normalmente fazem, quando se enuncia a palavra ‘memória’, é a de que nos referimos a algo vivido ou experienciado no passado e que retorna, como lembrança, no presente. Esta ideia é complementada com a suposição corrente de que as lembranças do passado permanecem inalteradas em algum lugar de nossa consciência e que, quando solicitadas, retornam com fidelidade e elucidam-nos sobre fatos e situações anteriormente acontecidos.

Essas ex-alunas puderam dar novo significado à história que viveram na Escola Técnica da SATC, pois o passado está condicionado ao presente, já que não se pode separá-los. Ambos formam um conjunto de experiências indissociáveis.

A lembrança, para Halbwachs (2004, p. 76), “é uma imagem engajada em outras imagens”. Ela reconstrói o passado com o auxílio de dados do presente. Portanto, ela pode criar representações do passado com base na percepção de outras pessoas e no que se imagina ter acontecido, ou pela representação de uma memória histórica que se internaliza.

As lembranças podem ser expandidas quando em contato com lembranças de outras pessoas do mesmo grupo. A memória não é somente imaginação pura e simples, nem tampouco representação histórica que tenhamos construído que nos seja exterior, pois esse processo de construção da memória passa por um referencial que é o sujeito. (HALBWACHS, 2004)

O movimento da memória na interiorização dos sujeitos é o de recuperar as lembranças, que serão conforme as necessidades do presente e de acordo com as condições emocionais do sujeito, que pode esquecer-se de determinados acontecimentos importantes.

Sobre isso, Kenski afirma:

O esquecimento é saudável [...]. É impossível lembrarmos de tudo, o tempo todo. Mas a lógica da emoção encaminha alguns momentos, sentimentos, ações e sensações que precisamos esquecer, para serem “estocados”, em algum lugar da nossa interioridade. Para muitos, este lugar não definido espacialmente chama-se inconsciente. [...] a memória é livre e espontânea, obedecendo às regras da emocionalidade. (KENSKI, 1995, p. 144 - 145)

Ao analisar as narrativas das primeiras alunas dos cursos técnicos da SATC, hoje ex-alunas, contamos a história a partir das lembranças que se entrelaçam, como afirma Schneck (2009): “Contar uma história é um movimento singular em que vozes dialogam”. As memórias individuais, ao se entrelaçarem, dão sustentação às memórias coletivas, que ajudam a evocar a memória individual, pois uma lembrança evoca à outra. “A vivência em vários

grupos desde a infância está na base da formação de uma memória autobiográfica, pessoal”. (HALBWACHS, 2004, p. 71)

Essas narrativas dão voz e vez às recordações que dão sentido à nossa vida passada e presente. “Cada um tem história pessoal que, ao ser narrada, traz em si as narrativas de muitos outros sujeitos”. (SCHNECK, 2009, p. 48). Cada pessoa tem a sua verdade, o seu olhar. “Uma das tarefas da pesquisa é compreender a lógica das múltiplas identidades, através da qual se definem memórias e tradições, pertences e filiações, crenças e solidariedades, interagem emoção e razão, abrem-se espaços para as lembranças e esquecimentos”. (SCHNECK, 2009, p. 50)

Gagnebin (1998, p. 214) menciona que nas célebres teses sobre o conceito da história, escritas em 1940, Walter Benjamin declara: “Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘tal como ele propriamente foi’. Significa apoderar-se de uma lembrança tal como ela cintila num instante de perigo”. Dessa forma podemos dizer que o passado não permanece intacto, também não está pronto e nem acabado.

Como também defende Rabelo (2008, p. 23), a partir das discussões de Walter Benjamin:

O passado a ser elaborado é ressignificado, pois cada historiador pode fazê-lo a partir de uma determinada condição no presente, ou seja, a partir de um determinado lugar. Não existe uma história universal e total, mas várias histórias, vários recortes que compõem uma pluralidade. Por essa razão, não é possível conhecer o passado “como ele de fato foi” porque ele se altera, dependendo das leituras que são feitas a seu respeito. O passado está sendo construído e reconstruído a todo momento, não é algo morto e sepultado, mas algo vivo e presente. Não é possível separar o passado do presente, pois formam um conjunto de experiências indissociáveis. Vivemos no nosso cotidiano temporalidades múltiplas, um tempo heterogêneo.

Trabalhar com a história dessas ex-alunas nos remete ao que cada uma delas viveu, porém reconstruído com as intervenções do presente. O cruzamento das fontes, informações recolhidas nas entrevistas e dos documentos, permitiu fazer o que Manuel Jacinto Sarmiento chama de triangulação, uma operação metodológica que impede que “[...] a unilateralidade de uma observação, ou de um depoimento, ou ainda de um documento, se possa sobrepor à realidade, em todo seu conjunto e complexidade [...]. Permite detectar sempre a expressão de um modo singular de ser, ou de pensar e agir [...]” (SARMENTO, 2003, p. 157).

Dessa forma, o cruzamento das informações ajuda-nos a explicar o que não converge e confirmar o que converge, pois nos permite outros olhares sobre a realidade. Esta pesquisa se

propôs a reconstruir essa história, a partir de indícios encontrados nas lembranças e nos documentos, sem a preocupação de contar a verdadeira história.

4.2. AS MOTIVAÇÕES DAS PRIMEIRAS ALUNAS PARA O INGRESSO NA ESCOLA TÉCNICA GENERAL OSWALDO PINTO DA VEIGA

Foram várias as motivações que levaram as primeiras alunas a ingressarem na SATC, e todas estavam relacionadas às condições econômicas e sociais das famílias e também aos objetivos da própria SATC, ou seja, de amenizar os problemas decorrentes do crescimento econômica da região carbonífera e de formar mão de obra qualificada para atender às necessidades da indústria carbonífera.

Como citado anteriormente, a SATC foi criada como uma sociedade de assistência aos trabalhadores do carvão. Por isso, estudavam, na escola, filhos dos trabalhadores das minas de carvão, que eram beneficiados com bolsas de estudo, subsidiados pelos próprios mineradores. Esse benefício, sem sombra de dúvidas, foi o que levou muitos meninos e, posteriormente, meninas, incentivados por seus pais, a estudarem na instituição, como revelam as depoentes. A concessão das bolsas, por parte das mineradoras, foi algo que determinou sobremaneira a entrada das ex-alunas na SATC, como revela Rita³²: “Na época, meu pai era mineiro, a gente tinha desconto”. Esse fato leva a refletir sobre a condição de vida das famílias mineiras na região. Apesar da ideia recorrente de que mineiro ganhava bem, as condições materiais das famílias, geralmente, compostas por muitos membros, não era assim tão boa.

De acordo com Volpato (1984, p. 92), em Criciúma, na década de 1970,

aproximadamente 50% das casas dos trabalhadores do carvão em Criciúma, apresentam-se em condições precárias. São construídas em locais inadequados, isto é, alagadiços, em barracos sem segurança e outras inconveniências dessa ordem. Algumas sem esgoto e péssimo serviço de água. A aparência destas casas denuncia a pobreza e escassez em que vivem seus moradores.

O salário, para a maioria dos trabalhadores das minas, supriam apenas a comida e as roupas para a família. Os depoimentos das ex-alunas demonstram que o objetivo da instituição enquanto uma escola beneficente, que se propusera a “atender os filhos de mineiros”, era atingido, pois a isenção de pagamento tornou-se um dos mais fortes motivadores para elas estudarem na SATC.

³² Rita de Cássia Dal Bó. Entrevista citada.

Também a ideia de que ao se formarem teriam um emprego garantido agradava as alunas, como comenta Ivanete³³: “Fui estudar na SATC por curiosidade e também pela questão de sair de lá com um emprego”.

A gratuidade do ensino e a garantia de emprego eram associadas à própria credibilidade da instituição, não só na cidade e região, mas no Estado e fora dele também. Sobre as oportunidades de emprego aos filhos e filhas dos mineiros, o Relatório de Atividades da SATC de 1978 registra que “a Instituição, procurando aprimorar sempre mais a qualidade do ensino que ministra e dos inúmeros serviços que presta à comunidade, conseguiu transformar a vida de nossos mineiros, dando aos seus filhos uma profissão útil e rendosa...” (RELATÓRIO DE ATIVIDADE, 1978, p. 6)

De acordo com Benedet (2004), essa garantia de boa formação no ensino técnico para atender as necessidades de mão de obra qualificada das indústrias mineradoras e, posteriormente, empresas de outros ramos, mesmo com convênio firmado com o SENAI, não foi rapidamente digerida pelas empresas locais, pois muitas “recusaram-se a contratar os alunos da escola ou lhes atribuíram tarefas não condizentes com o grau de técnico deles, além de oferecer-lhes salários irrisórios.” (BENEDET, 2004, p. 89)

A este respeito, das quatro entrevistadas, duas delas demonstraram, em seus depoimentos, que a garantia de emprego não atendeu as expectativas de inserção no mercado de trabalho. Duas delas não concluíram o curso. As outras duas concluíram. Sobre este assunto Ivanete³⁴ comenta: “Achei que por nós sermos as primeiras mulheres faltou incentivo para os estágios, eu mesma tive que procurar e acho que nenhuma menina teve. Todas foram à luta.”

Outra motivação apontada nas entrevistas diz respeito à credibilidade que a SATC tinha junto à sociedade local e regional, como comenta Maria³⁵: “Na verdade, não fui eu que escolhi. Meus pais que... Porque a SATC sempre foi considerada uma ótima escola”.

A escola é uma organização que tende a ser considerada como cultura, que se movimenta e se processa na interação dos vários sujeitos educacionais envolvidos no dia a dia, construindo um projeto que educa e que efetivamente traduz uma cultura escolar, que é constituída pelo conjunto do fazer escolar, que especifica o que ensinar o que atingir e o que transmitir. Os conteúdos da escola transmitem cultura. (OLIVEIRA; GATTI JR., 2002)

Oliveira e Gatti Jr. (2002, p. 75) ainda afirmam que:

³³ Ivanete Juvêncio Evangelista. Entrevista citada.

³⁴ Ivanete Juvêncio Evangelista. Entrevista citada.

³⁵ Maria. Entrevista citada.

No seu percurso histórico, uma instituição educativa como totalidade a ser construída, sistematicamente compõe sua própria identidade. Nessa composição, ela produz sua cultura escolar, que vai desde a história do fazer escolar, práticas e condutas, até os conteúdos, inseridos num contexto histórico que realiza os fins do ensino e produz pessoas.

A SATC, aliada aos modelos de escolas conservadoras, desde sua criação primou por uma disciplina muito rigorosa. Suas regras iniciais eram baseadas na disciplina a qual os Irmãos Maristas foram submetidos em sua formação. Podemos dizer, dessa forma, que a resistência dos Irmãos Maristas, referente à inserção das mulheres na escola técnica, também fazia parte da cultura da instituição, uma vez que eram eles os dirigentes da escola e enquanto uma escola formadora de operários obedientes, disciplinados e qualificados para o trabalho nas minas de carvão, criou sua cultura baseada nesse contexto.

Como ponto forte da educação e da formação dos sujeitos, a SATC oferecia aos pais a segurança de que seus filhos e filhas sairiam da escola preparados/as para enfrentar a vida profissional, bem como para formarem uma família. A cultura escolar da SATC, à época, apresentava marcas da disciplina, do ensino de qualidade e da religião católica, tornando-a, na visão da população, uma instituição confiável para receber e educar meninas. “Precisa-se considerar também que os rituais que a escola produz, no seu cotidiano, consolidam o contexto sócio-cultural que a instituição se insere”. (OLIVEIRA E GATTI JR., 2002, p. 75)

A credibilidade atribuída ao ensino ofertado na Escola Técnica e à própria SATC é algo muito forte no imaginário da população regional até os dias de hoje, compondo um dos principais itens da identidade dessa instituição educativa. Seus conteúdos e práticas, normas e finalidades construíram uma cultura que com o passar do tempo foi sendo respeitada e valorizada pelos pais e empresários.

Na década de 1970, uma das práticas da escola era o uso de um relógio, com uma sineta, indicando os horários de entrada, saída e troca de disciplina. Para Foucault (1987), esse dispositivo funciona como forma repressora, pois se trata de uma micropenalidade do tempo, que controla os atrasos, ausências e interrupções de tarefas. Essa prática contribuía com a formação do sujeito que se pretendia nas carboníferas e demais empresas, um empregado disciplinado, pontual e produtivo.

O reconhecimento e a credibilidade da instituição na região, as bolsas de estudo concedidas pelas carboníferas e a oportunidade de um emprego garantido ao término do curso, foram, portanto, segundo as entrevistadas, os principais motivos que as impulsionaram a querer estudar na SATC.

4.3 O PÚBLICO FEMININO E AS NOVAS REGRAS INSTITUÍDAS NA ESCOLA TÉCNICA

A disciplina relacionada à qualidade do ensino era uma marca forte da SATC, e era estabelecida por meio de regras rígidas, que não eram diferentes para homens e mulheres, segundo Rita³⁶:

Era bem rígido, quando não tinha aula, tu não podia sair da sala de aula, tinha que ficar dentro da sala até vir alguém da secretaria e dizer que podia sair. Não podia chegar tarde e não podia sair cedo. Para sair cedo tu tinha que ter uma autorização do teu pai ou da tua mãe e dizer tal hora. Claro, eu era menor de idade, como é que eu ia sair às nove horas?! Os professores deixavam sair da sala para tomar água e ir ao banheiro. Quando alguém chegava atrasado, até entrava. Só que tu tinhas que passar pela secretaria. Nós, às vezes, chegávamos atrasadas porque dependia de ônibus, mas daí como era um batalhão de gente então eles liberavam. Mas as normas eram essas, se tu chegasses tarde tinha que explicar, daí já tinha que passar na secretaria, apresentar assinatura de pai, coisa assim.

Isso demonstra o controle que, através do tempo, era exercido e que de certa forma também adestrava o/a aluno/a, que futuramente seria o empregado nas indústrias carboníferas ou trabalhadora da indústria. Foucault (1987, p. 129) afirma que o tempo que os empregados permanecem nas empresas é o tempo medido e pago, portanto, “deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado ao seu exercício. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar.” As escolas profissionais mantinham uma relação entre educação e trabalho, sendo a primeira nos moldes da segunda.

Não podemos dizer que houve uma mudança brusca nas regras disciplinares da escola quando as primeiras alunas ingressaram; o que houve foi uma ampliação na vigilância e controle dos alunos e alunas, com a contratação de uma orientadora educacional. No ano de 1975, o internato, exclusivo para os alunos, ainda estava em funcionamento, e a regra para as mulheres era de que somente poderiam ir até esse recinto no horário de almoço. Na época as alunas estudavam em período integral. Por conta da falta de professores especialistas durante o período diurno, pois os mesmos eram profissionais que trabalhavam nas empresas durante o dia as alunas, tinham aulas também no período noturno. Mesmo com essa dificuldade, a elas não era permitido frequentar o internato, segundo Iraide³⁷.

É importante ressaltar que mesmo com uma disciplina rígida e com olhares vigilantes, essas alunas, que faziam parte de um grupo muito restrito, comparado ao número

³⁶ Rita de Cássia Dal Bó. Entrevista citada.

³⁷ Iraide Antonio Piovesan. Entrevista citada.

de alunos homens, burlavam as regras da instituição e iam ao internato, principalmente nos horários de intervalos.

A resistência ao poder instituído pela direção da escola técnica da SATC era manifestada pelas transgressões às regras impostas. As ex-alunas relatam algumas delas.

A disciplina era bem rígida, mas a gente sempre dá uma camufladinha. Os horários eram bem rígidos, nós não podíamos ir no internato, a não ser para almoçar, não podia namorar, mas sempre tinham as que namoravam, e o Ir. Walmir andava sempre atrás. Ninguém entregava ninguém, cada uma ficava na sua. Nos intervalos sempre tinha alguém que fumava, era proibido, mas sempre tinha. Os professores não fumavam na sala de aula, mas alguns davam umas saidinhas para fumar. O mais gostoso era ir no laranjal pegar laranjas, era proibido.³⁸

Vale ressaltar que por mais condenado que fosse qualquer manifestação de namoro na escola, ela existia como relata Rita

Tinha namoro, ah como tinha! Mas era bom. Tanto na sala de aula como fora, com as outras salas. A Marinês casou com um menino da escola. Ele era do terceiro ano, ele não era da nossa sala [...]. O irmão Walmir não via. Porque era assim, a gente estava ali às vezes conversando, mas sempre alguém avisava, “lá vem o irmão”, aí saía todo mundo correndo. Ele nunca nos pegou. Às vezes a gente estava sentada assim conversando e ele passava, a gente ficava bem quietinha.³⁹

Também o cigarro e até mesmo as drogas circulavam entre os alunos e alunas, como conta Maria⁴⁰.

Na nossa época começou a ter droga na escola. Então o que é que acontecia, tinha uns dois, três na sala que usavam droga, rapazes. E a gente tinha aula de oficina, e em toda a aula de oficina eles estavam chapados. E uma amiga nossa até, de Siderópolis, caiu nessa. Então as mulheres, as outras que estudava ali, tanto eu, as outras não tinham coragem de chegar e dizer pra ela assim “Nós não queremos mais saber de ti porque tu tá metida...”. Porque naquele tempo isso era um ... E todo mundo começou a se afastar dela, e eu era a única que não me afastei dela. Então eu chegava pra ela e eu dizia “Tu larga dessa porcaria” eu dizia pra ela: “Tu não tais vendo que tu tá metida com ele, assim, assim e assim...” eu falava né, e eu dizia “Eu sou a única que estou te dizendo isso, porque as outras, tu pode ver, ninguém mais quer ficar contigo”. Eu era a única que eu dava em cima dela assim, pra ela largar daquilo. Era maconha. Cigarro nós fumávamos, mas ela fumava maconha e na sala de aula. Na hora que a gente tinha intervalo. Ninguém pegou. Os professores sabiam. Então era na aula de oficina, antes da aula de oficina que se aproveitavam. Então o professor mesmo sabia que eles estavam chapados em cima das máquinas e era perigoso e tudo. É, isso aí acontecia lá na SATC.

As ex-alunas afirmam que algumas vezes, durante o curso, “gazearam” as aulas. Rita conta que gazeou umas duas vezes: “Eu peguei e disse, ‘vou-me embora, eu não vou ficar aqui’; aí, junto com o pessoal das cinco eu me joguei, mas eu nunca carreguei ninguém atrás

³⁸ Ivanete Juvêncio Evangelista. Entrevista citada.

³⁹ Rita de Cássia Dal Bó. Entrevista citada.

⁴⁰ Maria. Entrevista citada.

de mim, sempre sozinha. Chegava em casa, dava uma desculpa qualquer pra mãe ‘Ah, mãe! O professor não veio, liberaram nós’. Diante disso, fica perceptível que as alunas também transgrediam, portanto, quebravam a ideia de meninas comportadas.

Para Foucault (1979, p. 183):

Não se pode tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder – desde que não seja considerado de muito longe – não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentimento do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles.

Para o autor, qualquer relação social encerra em si, possivelmente, uma relação de poder. As relações de poder que produz o sujeito como seu efeito é inevitável, mas tão inevitável quanto são as relações de resistência, pois onde há poder, há sempre focos de resistência e vice-versa.

Não há como precisar sobre quem transgredia mais as regras, se os meninos ou as meninas, pois quantitativamente o número de meninos era bem superior ao das meninas, mas como podemos observar nos relatos das ex-alunas, elas transgrediam tanto quanto eles, só que ficavam mais cuidadosas em relação aos olhos da direção. O comentário de Ivanete⁴¹ revela que havia punições “Nunca vi falar de castigos, só de suspensão, não com as meninas, só com os meninos”.

Para Foucault (1987, p. 149), “a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, e que é apenas um modelo reduzido do tribunal. O que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios.” O autor ainda diz que na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal, como esses na SATC, uma escola rigidamente disciplinadora.

Para elas, no comando estava o Irmão Walmir, que as vigiava constantemente. Todas as ex-alunas lembram-se do Irmão Walmir, que era o diretor da escola em 1975 e professor de Língua Portuguesa. Todas são unânimes em dizer que ele as vigiava o tempo todo, principalmente nos horários de intervalo, porém, como podemos perceber, a vigilância feita pelo diretor não era uma vigilância central, ele não permanecia no centro da escola ou em

⁴¹ Ivanete. Entrevista citada.

um local que fosse possível observar os movimentos dos/as alunos/as; ele circulava a todo o momento. Quando fala sobre as transgressões, Rita⁴² comenta: “O irmão Walmir não via. Porque era assim, a gente estava ali às vezes conversando, mas sempre alguém avisava, ‘lá vem o irmão’, aí saía todo mundo correndo. Ele nunca nos pegou. Às vezes a gente estava sentada assim, conversando, e ele passava, a gente ficava bem quietinha”.

Ivanete⁴³ relata: O Ir. Walmir andava sempre atrás [...] com a nossa entrada na escola ele ficou com medo, ele cuidava da gente, ele cuidava com medo de nos perder, pois a SATC era grande. Segundo ela: “bastava um olhar dele, e thuc, thuc, todos se espalhavam”.

Por se tratar de um diretor da Congregação Marista, com uma formação voltada à educação masculina, receber as moças naquele ambiente exigiu providências diferenciadas e a maior delas foi o aumento da vigilância. Esse olhar panóptico⁴⁴ observa e controla os/as alunos/as em todos os momentos na escola. Ele “induz no aluno um estado consciente e permanente de visibilidade, que assegura o funcionamento do poder.” (FOUCAULT, 1987, p. 166)

A arquitetura da escola, conforme figura⁴⁵ abaixo nos permite dizer que o diretor não tinha essa visibilidade permanente, porém sua constante vigilância pelos corredores, salas e pátio, condicionava os alunos a todo tempo aos cuidados com suas ações, não deixando de funcionar como o panóptico.

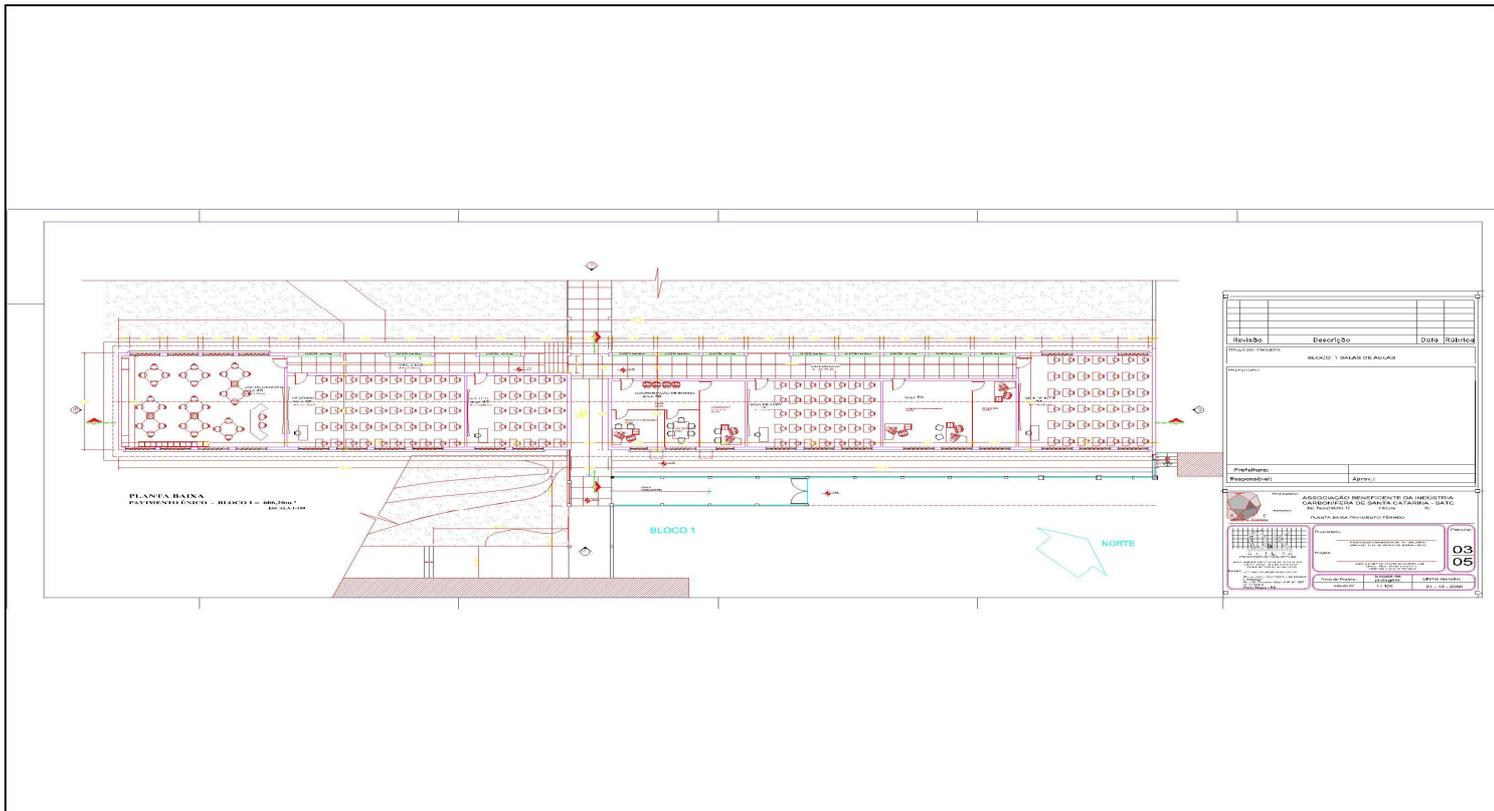
⁴² Rita de Cássia. Entrevista citada

⁴³ Ivanete. Entrevista citada.

⁴⁴ O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Seu efeito mais importante é induzir o detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. (FOUCAULT, 1987, p. 166)

⁴⁵ O prédio 01 foi construído quando da criação da SATC e até os dias atuais sua estrutura é a mesma. Foi nesse prédio que as primeiras alunas tiveram aulas no curso de Mecânica opção para o desenho. A sala do diretor ficava em outro prédio. A SATC não possui a planta baixa da época.

Figura 9: Planta baixa do Prédio 01 na década de 1980- Salas de aula



Fonte: Acervo da SATC

Foucault (1987, p. 148) contribui com esta constatação quando fala que:

A vigilância hierarquizada, contínua e funcional, não é, sem dúvida, uma das grandes “invenções” técnicas do século XVIII, mas sua insidiosa extensão deve sua importância às novas mecânicas do poder, que traz consigo. O poder disciplinar, graças a ela, tornou-se sistema “integrado”, ligado do interior à economia e aos fins do dispositivo onde é exercido. Organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede “sustenta” o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apóiam um sobre os outros: ficam perpetuamente fiscalizados. O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um “chefe”, é o aparelho inteiro que produz “poder” e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo. O que permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar; e absolutamente “discreto”, pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio.

Segundo Maria da Graça Cabral⁴⁶, que na época era auxiliar de secretaria e que permanece na instituição até o momento da pesquisa, exercendo a função de coordenadora

⁴⁶ Maria da Graça Cabral. Entrevista citada.

geral do ensino técnico e médio, com a inserção das primeiras alunas, foi contratada uma orientadora educacional: “Na época, a orientadora educacional tinha muito peso na escola, [...] o diretor executivo dizia que a orientação educacional era o equilíbrio entre o aluno e o professor, era um dos cargos mais valorizados na escola.”

Cabe lembrar que a origem da função da orientação educacional se deu nos Estados Unidos, no ano de 1908, com caráter de aconselhamento para as questões voltadas à revolução industrial. Em 1912, voltou-se para a organização escolar, mas também com o intuito de acolher as problemáticas vocacionais e sociais dos alunos. (CAZELA, 2007)

No Brasil, a função surgiu por volta de 1924, no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Porém, “foi com as Leis Orgânicas de 1942, do ministro de Getúlio Vargas, Gustavo Capanema, que pela primeira vez se encontraram referências explicitadas à Orientação Educacional” (CAZELA, 2007, p. 9). A função tinha seus objetivos voltados para corrigir e direcionar para o atendimento os alunos com problemas, velar para que os estudos e descanso dos alunos se dessem de acordo com as normas pedagógicas e também para orientar na busca da profissionalização.

Essa função, na SATC, de certa forma na época fazia também a vigilância dos alunos e alunas, segundo Maria da Graça⁴⁷. As ex-alunas sabiam da existência de uma orientadora educacional, mas disseram que nunca tiveram contato com ela. Diante disso, posso inferir que a orientadora mantinha contato somente com os alunos e alunas que apresentavam realmente algum problema e que necessitavam da sua intervenção, porém a ciência de que havia alguém para fazer esse papel já era uma forma de promover nos alunos e alunas uma auto-vigilância.

Além da contratação da Orientadora Educacional, a SATC fez algumas alterações também na estrutura física, quando da chegada das mulheres. A principal delas foi a construção de banheiros femininos, que se transformou, segundo Maria⁴⁸, no “ponto da fofoca, porque tinha o nosso banheiro lá. E os professores diziam, ‘lá vão elas’, porque daí a mulherada ia tudo junto para dentro do banheiro. A nossa fofoca era dentro do banheiro”. Essa ação era uma espécie de resistência à vigilância existente, pois o banheiro era uma espécie de fuga aos olhares dos professores e direção.

A ideia de que as mulheres são fofoqueiras está fortemente instaurada na sociedade, que fixa determinados atributos como essencialmente femininos: as mulheres fofocam, gritam, brigam, agarram-se pelos cabelos, e essa ideia desqualifica o comportamento

⁴⁷ Maria da Graça. Entrevista citada.

⁴⁸ Maria. Entrevista citada.

feminino. Podemos inferir que devido a forma como as mulheres agem e reagem aos conflitos, mais verbal do que relacional, contribuem na afirmação de que quando se juntam fazem fofocas. A construção do banheiro feminino, ou seja, a adequação do espaço seguindo padrões de divisão sexual contribuiu também para acentuar o discurso desqualificador de que as mulheres, “quando se juntam, só fazem fofoca”.

Foram diversos os mecanismos de vigilância colocados em prática no cotidiano da Escola Técnica General Osvaldo Pinto da Veiga; uns mais explícitos e outros nem tanto. Isso porque a entrada das meninas certamente resultou em preocupações maiores por parte da direção no que se refere à sexualidade, que se transformou em alvo principal de vigilância.

4.4 A MISTURA DOS SEXOS: A SEXUALIDADE SOB A MIRA DA DIREÇÃO

Foi após onze anos de sua criação, que a escola técnica da SATC, abrindo as portas para a entrada de mulheres, teve a primeira turma mista.

No Brasil, durante todo o período imperial e início republicano, a maioria das escolas era separada por sexo. Eram raras as salas de aulas com meninos e meninas. O decreto de 17 de fevereiro de 1854 regulamentava a instrução primária e secundária e determinava que o ensino público primário para meninos e meninas deveria ser em escolas separadas, “sem promiscuidade dos sexos”. Já o ensino secundário era restrito aos meninos. Também nesses períodos a mistura dos sexos era proibida nas escolas particulares. (CHAMON, 2005)

Dentro desse quadro havia o zelo com as questões da sexualidade tornou-se socialmente normatizado, principalmente pelo ideário da Igreja Católica, cujo discurso predominante era de que as mulheres deviam ser mantidas no lar, enquanto os homens deviam direcionar o destino do país. Esse discurso influenciava na decisão de manter separados, nas instituições escolares, os meninos e meninas.

Na SATC, por ser uma escola dirigida por Irmãos Maristas, não foi diferente. Houve uma resistência frente à decisão de inserir as meninas nas classes até então formadas por meninos, pois assim era mais fácil vigiar suas sexualidades. Nas palavras de Ivanete, ficam claros os cuidados que o Ir. Walmir tinha com o controle da sexualidade dos meninos e meninas.

[...] ele tinha um cuidado. Ele nos vigiava no dia a dia, chamava a atenção quando tinha namoricos, era como se fosse um pai. Tinha assédio dos meninos, e isso era legal, eu já tinha namorado, mas isso era normal.

O cuidado dos Irmãos Maristas com a sexualidade das mulheres é resquício de um discurso religioso que se pregava na Idade Média, que tinha a maldade como uma característica originária do sexo feminino, por isso deveria ser repreendida, controlada, vigiada e se necessário punida. Louro (1997, p. 74) revela que “os estudos que se basearam na questão biológica afirmou a necessidade da separação das turmas femininas e masculinas devido às “habilidades físicas” entre os sexos, pois a mulher era considerada menos capaz que o homem”.

As atribuições dadas às mulheres de ser uma boa esposa, boa mãe, de fazer os serviços domésticos e ter pureza feminina assexuada fizeram com que os papéis atribuídos aos homens e às mulheres fossem completamente opostos: “os homens deveriam ser agressivos, fortes e independentes, enquanto as mulheres tinham por obrigação serem dóceis, sensíveis e submissas”. (AUAD, 2004, p. 9)

Louro (1996, p. 29) ressalta que

Por esta ideologização de papéis também seria consequência natural que ao homem ficassem atribuídas as funções decisivas e públicas da organização social e à mulher as tarefas menores e inferiorizadas. Ainda como corolário, destas imagens, os homens estariam mais destinados às atividades científicas, e as mulheres às artísticas; isto numa sociedade em que as primeiras são mais valorizadas.

Isso resultou na dominação de um sexo sobre o outro, por meio de uma construção em nível superestrutural. Foucault (2000) diz que a partir do século XVIII, houve uma proliferação de discursos sobre sexo, e que foi o poder que estimulou essa proliferação de discursos, por meio da Igreja, da família, do consultório médico, não para proibir ou reduzir a prática sexual, mas para ter o controle do indivíduo e de toda a população. Nesse sentido, Foucault (2000, p.46) reafirma que:

as instituições escolares ou psiquiátricas com sua numerosa população, sua hierarquia, suas organizações espaciais e seu sistema de fiscalização constituem, ao lado da família, uma outra maneira de distribuir o jogo dos poderes e prazeres; porém, também indicam regiões de alta saturação sexual com espaços ou ritos privilegiados, como a sala de aula, o dormitório, a visita ou a consulta. Nelas são solicitadas e implantadas as formas de uma sexualidade não conjugal, não heterossexual, não monogâmica.

Este processo de mistura dos sexos em salas de aula foi chamado de sistema co-educativo, que teve início no final do século XIX, na corte carioca, quando professores

públicos e privados, nas Conferências Pedagógicas realizadas em janeiro de 1873, iniciaram uma discussão sobre a conveniência da instituição no ensino primário da corte e das escolas mistas. Tal sistema tinha como referência a prática das escolas de instrução pública dos Estados Unidos, que foi o primeiro país a adotar esse sistema, mais por uma questão prática do que por um conceito definido. Como nos estados Unidos, no Brasil não foi diferente; as questões econômicas foram determinantes para que as salas de aulas fossem juntar meninos e meninas, já que era mais econômico manter uma única escola. (CHAMON, 2005)

Para a autora “esse sistema seria vantajoso também para as famílias, uma vez que irmãos e irmãs poderiam ir juntos para a escola” (p. 3). Dessa forma, podemos inferir que era o que acontecia com as famílias dos mineiros, uma vez que, sempre muito numerosas, colocavam seus filhos para estudar na SATC por questões principalmente econômicas e práticas. A Escola também cedeu a essa tendência e criou as turmas mistas em 1975.

Almeida (2006) diz que o ensino igual para os dois sexos, nesse sistema co-educativo, chocava com os preceitos da Igreja Católica e com a natureza do povo brasileiro, que resistia às modernidades, por conta das questões morais julgadas superiores, tanto que no período de 1920 a 1930, católicos e liberais discutiam sobre esse sistema reivindicado pelas feministas por meio da imprensa periódica.

Nessa afirmação de Almeida (2006), explica-se o resquício, em 1975, da resistência dos Irmãos Maristas. Louro (2003, p.93) corrobora quando diz que:

as ordens religiosas, as congregações e as associações escreveram manuais, criaram regras e determinaram condutas que regulavam seus gestos, os modos adequados de colocar suas mãos e seu corpo, de caminhar e de falar; estimularam o silêncio e ensinaram a comunicação por sinais; disseram quando, onde e como corrigir os estudantes; indicaram o que observar e por que observar. Um detalhado e minucioso conjunto de dispositivos de poder instituiu, simultaneamente, um conjunto de saberes sobre esses meninos e jovens, sobre seu corpo, sua sexualidade, sobre seus interesses e vontades, seus modos de compreensão, etc.

O exemplo disso é relatado por Rita⁴⁹, pois quase todas as meninas moravam na cidade de Siderópolis e tinham que ficar esperando por duas horas o horário do ônibus; os meninos, então, ficavam com elas. Alguns permaneciam na escola (internato); outros iam para casa e pegavam o mesmo ônibus que elas, mas “o Irmão Walmir não gostava muito não, ele não queria que menina ficasse perto de menino”.

⁴⁹ Rita de Cássia Dal Bó. Entrevista citada.

Cabe dizer que nas aulas de Educação Física as meninas eram separadas dos meninos, como lembra Maria da Graça⁵⁰, que a partir de 1975, na função de secretária, dava suporte e apoio aos professores, fazendo inclusive, a divisão e organização das turmas.

Eu sempre cuidava para as meninas fazerem a educação física separadas dos meninos; na minha concepção, a educação deveria ser sempre separada, pois tem exercícios mais fortes para os meninos e mais fracos para as meninas, mas para algumas pedagogas, deveria ter uma integração entre meninos e meninas na educação física e aí nunca mais separei, mas na minha gestão eu sempre separei.

Essa separação demonstra a exclusão vivida pelas meninas, por serem consideradas (e neste caso pela própria mulher) mais fracas e menos habilidosas que os meninos. Souza e Altmann (1999, p. 56) dizem que “a separação de meninos e meninas nas aulas de educação física desconsidera a articulação do gênero com outras categorias, a existência de conflitos, exclusões e diferenças entre pessoas do mesmo sexo, além de impossibilitar qualquer forma de relação entre meninos e meninas.” Para os autores, isso nos mostra que:

Na aparência das diferenças biológicas entre os sexos ocultaram-se relações de poder – marcadas pela dominação masculina – que mantiveram a separação e a hierarquização entre homens e mulheres, mesmo após a criação da escola mista, nas primeiras décadas deste século. Buscou-se manter a simbologia da mulher como um ser dotado de fragilidade e emoções, e do homem como força e razão, por meio das normas, dos objetos, do espaço físico e das técnicas do corpo e dos conteúdos de ensino, fossem eles a ginástica, os jogos ou – e sobretudo – os esportes. (SOUZA; ALTMANN, 1999, p. 57)

Essa realidade nunca foi questionada pelas ex-alunas, que pareciam acreditar que realmente havia uma fragilidade física e que por isso deveriam fazer as aulas de educação física separadas dos meninos. Além disso, as mesmas demonstravam aceitar essa fragilidade quando usavam como desculpa para não fazerem os exercícios, os efeitos e sintomas do período menstrual, como relata Maria⁵¹. “O Joi Beneton na aula de educação física, a mulherada levava ele na conversa, nós estávamos sempre menstruadas”. Essa atitude demonstra a internalização das características atribuídas às mulheres enquanto sujeitos sensíveis, dóceis e delicadas.

⁵⁰ Maria da Graça Cabral. Entrevista citada.

⁵¹ Maria. Entrevista citada.

4.5 A RELAÇÃO DAS ALUNAS COM OS PROFESSORES E COLEGAS

Devido a tardia entrada das mulheres no ensino profissionalizante no Brasil o quadro de professores era formado basicamente por homens. O curso que iniciava no segundo ano do segundo grau tinha sua grade formada por algumas disciplinas básicas e por disciplinas técnicas, como as informações apresentadas nos quadros 8 e 9.

Quadro 7 – Disciplinas do Curso de Mecânica opção para o Desenho

1975											
Português	Inglês	O.S.P.B	Matemática	Física	Desenho Técnico	Práticas Profissionais	Educação Física	Mecânica Técnica	Organização Normas	Mecânica	Eletricidade

Fonte: Relatório de Atividades do ano letivo de 1975

Quadro 8 – Disciplinas do Curso de Mecânica opção para o Desenho

1976										
Português	Matemática	Desenho Mecânico	Desenho de Máquinas	Prát. Prod. Mecânica	Organização Normas	Resistência Materiais	Elementos Máquinas	M.S.T.H	Mecânica Técnica	Educação Física

Fonte: Relatório de Atividades do ano letivo de 1976

Não há, nos relatórios da instituição, a relação dos professores que lecionaram no Curso de Mecânica opção para o Desenho nos anos em que as primeiras alunas estudaram, mas por meio dos depoimentos podemos constatar que ao iniciar o curso o quadro era composto somente por professores do sexo masculino.

Por se tratar de um curso que por muito tempo foi considerado para alunos do sexo masculino, não havia na época professoras com formação específica para ministrar as disciplinas técnicas, pois, como é sabido, as mulheres ingressaram tardiamente nos cursos

profissionalizantes, o curso costumeiramente por elas realizado era o Curso Normal. Também por ser uma escola administrada pelos Irmãos Maristas, algumas disciplinas básicas eram ministradas por eles.

As ex-alunas lembram que mais tarde uma professora chegou para substituir o professor de matemática. Segundo o professor Iraíde⁵², já existiam professoras na SATC, mas trabalhando com disciplinas de Ensino Básico, não no Médio/Técnico. Maria⁵³ fala da professora de matemática da seguinte forma “[...] era nosso carrasco. [...] ela era assim, pra nós mulheres ela era uma peste [...] ela era dureza com nós, só era boazinha para os rapazes. Nós mulheres éramos discriminadas por ela”.

Isso nos remete à discriminação da própria mulher. Rabelo (1997, p. 151) diz que há mulheres que quando assumem funções de comando, elas próprias reproduzem segregação, discriminação, assumindo uma postura masculina [...]. “São anti-solidárias e agem como se não fossem também atingidas por medidas discriminatórias, tanto na ocupação de seus postos quanto no meio social”.

Não sabemos o real motivo do tratamento diferenciado dessa professora para com os meninos e meninas, mas chama a atenção o fato de que as ex-alunas afirmam que a professora tratava muito melhor os meninos e que dava a impressão de que ela não concordava com a presença das meninas naquele espaço educacional.

O comportamento da referida professora, relatado por essa aluna, vai ao encontro do que Louro (1997) escreve quando discute o gênero da docência. Apesar de ser mulher essa professora apresentava um comportamento que seria mais comum de um professor do sexo masculino. A autora diz que a ideia que se tem de uma escola masculina é de que

ali se lida, fundamentalmente, com o conhecimento – e esse *conhecimento* foi historicamente produzido pelos homens. A escola não trata de qualquer conhecimento, ela lida, como afirma Jean-Claude Forquin (1993, p. 11), “com alguns aspectos da cultura que foram *selecionados* por serem reconhecidos como podendo ou devendo dar lugar a uma transmissão deliberada e mais ou menos institucionalizada” – enfim, aquilo que uma dada sociedade considera digno de integrar o currículo. Portanto, é possível argumentar que, ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino – não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se construíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas; as questões, as hipóteses e os métodos de investigações “científicos” e válidos; a linguagem e a forma de apresentação dos saberes) são masculinos. (LOURO, 1997, p. 89)

⁵² Iraíde Antonio Piovesan. Entrevista citada.

⁵³ Maria. Entrevista citada.

Podemos inferir que o comportamento apresentado pela professora de matemática, era fruto de uma escola que por muito tempo foi uma escola masculina; e a docilidade, o afeto e a confiança eram características apresentadas às escolas femininas, talvez isso justifique sua atitude relatada por Maria, ex-aluna. Louro (2003, p. 89) ressalta “que a escola é atravessada pelos gêneros e que é impossível pensar sobre a instituição, sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”.

A professora, ao mesmo tempo em que mantinha uma relação áspera, mantinha o cuidado com a aprendizagem das alunas; é o que nos confirma Sonia⁵⁴: “Aprendi matemática por causa dela”; comprovando a preocupação com a apreensão do conhecimento, objetivo fundamental e característico das escolas masculinas.

Quanto aos professores homens, Ivanete⁵⁵ comenta que “eram bons, mas tinham os que não eram nada simpáticos, tinha engenheiros, eram legais e simpáticos, mas às vezes gozadores da cara da gente, talvez porque não acreditavam em nós, talvez por ser mulher, ou também porque tinha muito homens, rapazes, e por nós sermos as primeiras”.

Receber as primeiras alunas não foi uma tarefa das mais fáceis, também para os professores, uma vez que estavam acostumados com salas de aula compostas somente por meninos.

Assim como na sociedade burguesa, muitas pessoas da sociedade, na década de 1970, defendiam que “ao homem caberia o espaço público, a profissão, a política; à mulher, o espaço privado do lar, as tarefas domésticas e a educação moral religiosa dos filhos” (NASCIMENTO, 2005, p. 125). Os professores que tinham vivência no mercado de trabalho da região, não estavam acostumados com a presença feminina, por isso, mesmo aparentando ter uma boa relação com as alunas, era perceptível, para algumas delas, a existência de discriminação e descrédito quanto às suas capacidades e competências.

Nesse sentido, Hirata (2011, p. 148) afirma que:

a incompetência técnica foi construída desde a infância na socialização familiar. Diferenciando papéis masculinos e femininos, no exercício cotidiano que se dá a técnica para o menino, como por exemplo, consertar o carro, consertar pequenas máquinas, quando o pai vai chamar o menino para fazer estas coisas e o aprendizado da relação de serviço para as meninas: cuidar da boneca, cuidar do irmão menor, ajudar a pôr a mesa.

Para a autora, as funções e cargos atribuídos às mulheres são sempre caracterizados por esta relação de serviços.

⁵⁴ Sonia Maria Rocha Colombo. Entrevista citada.

⁵⁵ Ivanete Juvêncio Evangelista. Entrevista citada.

Já com relação ao tratamento recebido pelos professores, Rita⁵⁶ comenta que:

era tudo igual. Não tinha assim porque é mulher, ah vamos aliviar pra elas. Não tinha nada disso. Eles não se arreganhavam muito pra gente não. Até me lembro de que o professor Joel, ele dava Mecânica Técnica, no segundo ano, assim que a gente entrou, ele ficou assim meio constrangido com as meninas, porque era só nós. Um dia ele perguntou ‘Que idade vocês têm?’, porque eu tinha na época 15 anos, e as outras já eram mais velhas, ele disse ‘Ah então é tudo velha já, então eu posso falar besteira’.

Esse depoimento remete para um dos principais desafios enfrentados pelos professores com a entrada das primeiras alunas, ou seja, a forma de se comunicar em sala de aula. Iraíde⁵⁷ afirma que: “houve mudança até no linguajar, uma sala só com homens é diferente de uma sala com meninas, até os professores mudaram a forma de falar, a postura, tiveram alguns professores que não gostaram, mas com o tempo, aceitaram”.

Essa não aceitação demonstra a resistência às mudanças que o ingresso das alunas ocasionou. A ex-aluna Rita revela que “só tinha um professor que falava besteira, a gente chamava ele de Porra Paca, que era o apelido dele. A gente ia na onda dos meninos que já estavam ali. E na sala de aula ele fumava charuto, fumava cachimbo, ele não tava nem aí. Ele era bem porra louca mesmo. Só ele que era assim, mas o resto não”.

Houve também quem aprovasse a entrada das mulheres. O professor Antonio⁵⁸ gostou e apoiou a inserção das mulheres, e diz que:

elas deram mais disciplina na prática. Os meninos começaram a se comportar melhor, eu senti uma diferença na sala. Eu dava aula de desenho de projetos, elas aprendiam igual aos meninos, eram atenciosas, cuidadosas [...] eu fazia as viagens e as meninas é quem organizavam, elas faziam rifas para pagar o ônibus [...] as meninas se comportavam muito bem, só tenho coisas boas para lembrar”.

Whitaker (1988, p. 30), ao refletir sobre isso, afirma que “tanto os professores como professoras adoram meninas bem-comportadas e mimosas, que evidentemente lhes dão menos trabalho na situação escolar”.

Dar mais disciplina, motivar os meninos a se comportarem melhor, organizar as viagens, eram características de uma formação construída socialmente como ideal para as mulheres, que eram orientadas para os outros e não para si mesmas. Nesse sentido, Rocha-Coutinho (1994, p. 59) afirma que:

⁵⁶ Rita de Cássia Dal Bó. Entrevista citada.

⁵⁷ Iraíde Antonio Piovesan. Entrevista citada.

⁵⁸ Antonio Jaime Januário. Entrevista concedida a Jucélia da Silva Abel, em 25/03/2011, em Florianópolis. Professor Jaime, como era chamado, foi o professor de desenho no curso de mecânica opção para o desenho que recebeu as primeiras alunas nos cursos técnicos da SATC.

as meninas eram encorajadas a serem dóceis, boazinhas, úteis, prestativas, cooperativas, cordiais, tolerantes, compreensivas, a não incomodarem as pessoas e a não dizer não. Ao contrário dos homens, as mulheres foram ensinadas a ‘cuidar’ de todo mundo, menos delas mesmas, a serem guardiãs da tradição e dos laços de família.

Mesmo com tão pouco tempo na escola de uma forma considerada “simples e natural”, elas assumiram tarefas e modificaram comportamentos até então comandados pelos alunos homens.

No que se refere à relação com a direção, as ex-alunas só mantinham contato com o Ir. Walmir que, como já mencionamos, era quem circulava pela escola numa constante vigilância. As palavras de Ivanete⁵⁹ confirmam: “Lembro do Ir. Walmir, da Graça, mas não tínhamos contato com ela, eu lembro bem da nossa orientadora, que era meio psicóloga, a Dalva”. Podemos observar o total desconhecimento dos demais diretores.

Sobre a relação com os meninos da escola, as ex-alunas são unânimes em dizer que foi muito boa. Sonia⁶⁰ relata assim: “Era bem boa, a gente se ajudava. Na minha turma tinha mais de 20 meninos, bem mais. Era bem normal, como qualquer outra escola de meninos e meninas. Eles não faziam gracinha. Respeitavam a gente. Ivanete⁶¹ confirma: “A relação com os meninos era ótima, talvez porque meninos e meninas se entrossem melhor”.

Um estudo de Daniela Auad, numa escola de ensino fundamental, ou seja, com crianças, intitulado “Relações de gênero nas práticas escolares e a construção de um projeto de co-educação”, revela:

Há uma utilização das diferenças de comportamento entre meninas e meninos, como se fossem dados essenciais, para facilitar a condução da disciplina na classe e no pátio. Tal prática se mostrava, por exemplo, na motivação dos grupos de afinidade no pátio, tendo como critério a separação por sexo entre as crianças, e na organização das salas de aula em colunas compostas por duplas de meninas e de meninos. (AUAD, 2004, p. 10)

A autora evidenciou também que havia uma preocupação diferenciada na ocupação de outros espaços, como os pátios e quadras, principalmente na hora do recreio. Enquanto os meninos desenvolvem suas atividades jogando futebol na quadra, as meninas pulavam corda, elásticos ou conversavam nos cantos laterais do pátio. (AUAD, 2004)

Diferente da relação das crianças, a relação dos alunos e alunas da primeira turma mista da Escola Técnica da SATC, que na época eram jovens adolescentes, conforme

⁵⁹ Ivanete Juvêncio Evangelista. Entrevista citada.

⁶⁰ Sonia Maria Rocha Colombo. Entrevista citada.

⁶¹ Ivanete Juvêncio Evangelista. Entrevista citada.

depoimentos das ex-alunas era bastante integrada, prova disso nos dá a ex-aluna Rita⁶² quando diz:

como a maioria dos alunos eram daqui de Siderópolis, nós vínhamos e voltávamos todos juntos de ônibus, então ficávamos esperando das cinco as sete da noite, então a gente ficava tudo ali junto conversando [...] não tinha refeitório. Tinha uma lanchonete, mas a maioria levava lanche de casa. Garrafa de café, porque os pais não tinham condições de ficar bancando lanche todo dia na cantina. Então quando dava a gente até ia comprar, mas senão a gente levava. Os meninos também levavam daí a gente dividia, cafezinho aqui, cafezinho ali.

Por se tratar de alunos que estavam na faixa etária entre 15 e 17 anos, pode-se dizer que esse entrosamento colocava em jogo a questão da Sexualidade. Para Foucault (1998, p.12), “a sexualidade é uma interação social, uma vez que se constitui historicamente a partir de múltiplos discursos sobre sexo; discursos que regulam, que normatizam e instauram saberes que produzem verdades.”

Na adolescência, tudo está em ebulição. Trata-se de um momento em que desperta naturalmente o interesse pela conquista, pela sedução e pelo sexo; é portanto, natural que alunos e alunas se relacionem com mais intensidade, principalmente num ambiente escolar, onde permanecem por um período bastante longo, que foi o caso dos alunos e alunas da SATC, que permaneciam na escola por período integral.

Nesse sentido, Cruz e Oliveira (2002, p. 59) destacam:

Na adolescência a maturidade biológica e sexual é atingida e se define por conseguinte a identidade sexual, e onde se define o espaço social de homem ou de mulher. Outrossim, para falar sobre sexualidade na adolescência não se pode apenas referir às questões voltadas à identidade sexual, mas sim a todas as implicações psicossociais que estão associadas. A sexualidade do adolescente implica principalmente na convivência com o corpo, com a mente e com as pessoas de sua relação.

Isso se confirma nas palavras de Maria⁶³: “A gente era bem amiga. O pessoal da turma, assim, a gente era bem amigo. Tanto é que eu namorava com um menino na época, da minha sala”. Rita também fala sobre as paqueras: “Tinha, como tinha! Mas era bom. Tanto na sala de aula como fora, com as outras salas. A Marinês casou com um menino da escola. Seu nome era Dalton, eu acho. Ele era do terceiro ano, ele não era da nossa sala. Acho que ele já estava no terceiro da Eletrotécnica, eu acho. Eu sei que os dois casaram”.

Utilizando as palavras de Auad (2004, p. 1), podemos inferir que “a escola é um espaço especialmente marcado pelas relações de Gênero”.

⁶² Rita de Cássia Dal Bó. Entrevista citada.

⁶³ Maria. Entrevista citada.

Segundo as alunas a relação com a professora do sexo feminino apresentou indícios de discriminação mais do que a relação com professores do sexo masculino, mostrando-nos que a concepção, de que para as meninas e meninos devem ser atribuídas atividades diferentes, é internalizada também pelas próprias mulheres.

4.6 DESEMPENHO ESCOLAR E PROFISSIONAL

A partir da década de 1970, o número de mulheres nas escolas aumentou em todos os níveis de escolarização; permanecia, porém, a ideia de que às mulheres cabia apenas o ensino básico, como comenta Sônia⁶⁴: “E a gente como mulher mesmo, que terminava até o segundo grau e parava por ali [...]”. As portas dos cursos técnicos, porém, já apresentavam uma perspectiva de educação profissionalizante para as mulheres.

Quando a SATC abriu essa possibilidade, os pais incentivaram suas filhas a fazerem um curso técnico e, como já mencionado, foi o Curso Técnico de Mecânica, orientado para o Desenho, o escolhido pelas primeiras alunas, pois para elas o desenho tinha muito a ver com o feminino, diferentemente dos outros cursos oferecidos, que eram mineração e eletrotécnica. Ivanete lembra que sua mãe a incentivou a estudar na SATC porque tinha curso de desenho, e para ela desenho era “coisa para menina”.

Assim como o desenho, outras atividades eram consideradas femininas e se transformaram em profissões recomendáveis para as mulheres como: professora, enfermeira, datilógrafa, taquígrafa, secretária, telefonista, operária da indústria têxtil, de confecções e alimentícia. (LUZ ; FUCHINA, 2008)

Vale ressaltar que essas profissões têm uma forte ligação com a função da mulher “dona-de-casa” e mãe, que exerce suas atividades no espaço doméstico e cuida dos filhos/as. Diante disso podemos perceber que a profissão da mulher era considerada uma extensão do trabalho de mãe, esposa, lavadeira, cozinheira, faxineira, enfermeira, entre outras.

A grade do Curso Técnico em Mecânica, com opção para o Desenho, conforme apresentada nas tabelas 8 e 9, compreendia as disciplinas de: português, inglês, O.S.P.B (Organização Social e Política Brasileira), matemática, física, desenho técnico, prática profissional, educação física, mecânica técnica, organização de normas, mecânica e eletricidade (RELATÓRIO..., 1975). A disciplina de desenho que atraiu as ex-alunas para o

⁶⁴ Sonia Maria Rocha Colombo. Entrevista citada.

curso foi também a disciplina mais temida. Temiam os cálculos, pois se tratava de desenho técnico; temiam também o professor que para elas era bastante rígido.

Algumas aulas eram ministradas nas oficinas, por serem disciplinas práticas. Para Ivanete⁶⁵

O desempenho era igual, meninos e meninas, havia algumas disciplinas que eles se davam melhor, como eletricidade, não na teoria, mas nas oficinas, não sei se por serem homens ou por estarem mais tempo ali juntos desde o ginásio, pra eles era mais fácil. Tinha um professor de eletricidade, um engenheiro, que quando ele explicava dava impressão que explicava só para os rapazes, nós não íamos com a fachada dele. Pra mim era muito difícil, entender a instalação de um chuveiro, só com a teoria, pois ele não mostrava na prática. Pra mim faltava mais contato com a prática.

As disciplinas técnicas eram para as entrevistadas as mais difíceis, principalmente a de desenho, como já citado, que era o “carro chefe do curso”. Segundo Sonia⁶⁶, “Havia reprovação sim. Era bem puxado, tinha gente que saía de escola pública para ir para uma escola técnica. As matérias técnicas mesmo eram muito puxadas”.

Segundo declaração do professor Antonio⁶⁷ “as meninas tinham a mesma capacidade que os meninos: elas aprendiam igual aos meninos [...] elas desenhavam muito bem, nas oficinas também, normal [...] no final do curso elas se formavam com a mesma capacidade dos meninos”.

Porém, não era o que pensavam Maria⁶⁸, quando diz que: “Os meninos tinham mais facilidades para aprender”, e Ivanete⁶⁹: “Nós é que as vezes nos sentíamos diferentes, no torno por exemplo, às vezes pedia ajuda para os meninos”. Aparece, novamente, nas falas, a internalização da ideia que durante muito tempo foi defendida de que os homens são mais capazes que as mulheres.

O desempenho dos alunos e alunas são mostrados nas atas de resultados finais de 1975 e 1976. Na segunda série, das nove alunas, duas foram reprovadas, sendo uma na disciplina de mecânica técnica e a outra além da mecânica técnica, também reprovou em matemática, física e desenho técnico. Quanto aos meninos, dos quatorze reprovou um nas disciplinas de: Inglês, O.S.P.B, Matemática, Física, Desenho Técnico e Mecânica Técnica.

Na terceira série, das sete alunas, duas reprovaram; uma nas disciplinas de M.S.T.H (Máquinas de Sistemas Hidráulicos) e Mecânica Técnica, outra nas de Desenho Mecânico, Desenho de Máquinas, M.S.T.H e Mecânica Técnica; e uma terceira aluna desistiu.

⁶⁵ Ivanete Juvêncio Evangelista. Entrevista citada.

⁶⁶ Sonia Maria Rocha Colombo. Entrevista citada.

⁶⁷ Antonio Jaime Januário. Entrevista citada.

⁶⁸ Maria. Entrevista citada.

⁶⁹ Ivanet Juvencio Evangelista. Entrevista citada.

Não podemos precisar os motivos que levaram esses alunos e alunas a reprovarem ou desistirem, porém, algumas ex-alunas dizem que às vezes “deixavam a desejar, ocupando-se de coisas menos importantes que o estudo, como vícios e namoricos”. Sobre este aspecto Sonia⁷⁰ revela:

Era uma fase muito difícil, muito difícil. Quando nós chegamos da metade do ano pra frente, a gente dizia assim ‘Se eu não me dedicar só aos estudos eu sei que vou repetir’. Deixei de namorico, que a gente sempre tem na época né, deixei de tudo e disse agora eu só vou estudar. E consegui passar [...], passei e não fiquei em recuperação em nenhuma matéria no final do ano na SATC.

Como podemos observar na figura abaixo, a aluna recebeu o certificado de conclusão do curso em 1977:

Figura 10: Sonia Maria Rocha Colombo recebendo seu certificado de conclusão de curso, em 1977



Fonte: Acervo de Sonia Maria Rocha Colombo

Na região carbonífera, na década de 1970, para as mulheres não havia muitas oportunidades de emprego formal. As duas ex-alunas que concluíram o curso reclamam da

⁷⁰ Sonia Maria Rocha Colombo. Entrevista citada.

falta de oferta, uma vez que para os meninos as empresas ofereciam frequentemente. Com relação a isso, Ivanete⁷¹ declara:

Eu terminei o curso, fiz estágio na Cesaca⁷² e foi tranquilo; não fiz o relatório, por isso não tenho diploma, só certificado. Fiz estágio também na Carbonífera Próspera e depois na Cesaca e fiquei trabalhando lá por cinco ou seis anos em desenho artístico. Achei que por nós sermos as primeiras mulheres faltou incentivo para os estágios, eu mesma tive que procurar e acho que nenhuma menina teve, todos foram à luta. No estágio senti discriminação por ser mulher, os colegas de trabalho não confiavam no meu trabalho, não confiavam, por exemplo, quando eu tirava medida de parafusos, eles passavam na minha sala e riam, diziam ‘ah, duvido que essas medidas estão certas, mas nada como a gente levar entrava num ouvido e saía no outro. Mas nós tínhamos que provar, alguns diziam: “Vocês não querem se igualar aos homens? Então tem que fazer”. E eu fazia, para provar, eu fazia tudo o que eles faziam, ia dentro da fábrica, media os fornos, subia no forno, subia naqueles silos de massa, levava susto, mas valeu a pena, valeu conhecer uma cerâmica, conhecer o processo.

Para Sonia⁷³, que fez seu estágio na Industrial Conventos⁷⁴, as estagiárias mulheres recebiam tratamento diferenciado. Sobre isso ela comenta:

Minha chegada lá não foi bem. Porque daí eu trabalhava só com desenho, numa salinha separada com prancheta, não tinha contato com o resto, por isso que eu digo, tudo ali era mecânica orientada para desenho, só que tu trabalhava sempre só com desenho. Não ia pra oficina, como tu fazia aquelas aulas práticas ali. Porque tu tinha que ter noção, tu tinha que ir. Nós fomos, nós trabalhamos como os meninos, não tinha diferença, tu tinha que trabalhar em torno, e trabalhar em tudo o que eles trabalhavam tu também tinha. Aquela matéria ali. Mas quanto ao trabalho, quando eu tava lá na empresa, desde o estágio, tu não precisava ir lá para a oficina no meio dos homens. Então, eu acho que já era diferenciado.

Para ilustrar o depoimento da ex-aluna Sonia vejamos a figura a seguir:

⁷¹ Ivanete Juvencio Evangelista. Entrevista citada.

⁷² Cerâmica Santa Catarina Ltda. produzia revestimentos cerâmicos. Instalada em 1946. Fechou na década de 1980.

⁷³ Sonia Maria Rocha Colombo. Entrevista citada.

⁷⁴ Empresa fabricante de máquinas e matrizes para indústria cerâmica e mineração. Fundada em 20 de maio de 1972.

Figura 11: Sonia Maria Rocha Colombo em estágio na empresa Industrial Conventos, em 1977.



Fonte: Acervo de Sonia Maria Rocha Colombo

Jorge e Melo (2006, p. 68) declaram que: “a inserção feminina no mercado de trabalho não superou a questão da invisibilidade do trabalho feminino, na medida em que a dinâmica das famílias frente às ocupações exercidas pelas mulheres no mercado de trabalho se caracteriza mais um processo de precarização do que uma inclusão social”.

Observa-se pelas falas das ex-alunas que, mesmo na década de 1970, a divisão de papéis estabelecida por características tidas como naturais às mulheres, como sendo seres mais frágeis e que restringia aos serviços domésticos e à maternidade, ainda mesmo que

implicitamente, era usada pelos homens como motivos para duvidar da capacidade técnica na execução de atividades por elas exercidas, motivos usados também pelas próprias alunas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, que pretendeu investigar como as relações de gênero se configuraram nas narrativas das primeiras alunas que ingressaram nos cursos técnicos da SATC, no início da década de 1970, foi, acima de tudo, um “desvendar” do que representou, para as mulheres, sua inserção num espaço predominantemente masculino.

O primeiro capítulo deste trabalho, que pretendeu entender a criação da SATC no contexto do complexo carbonífero, evidenciou-nos que a exploração do carvão mineral ocasionou o crescimento da região sul de Santa Catarina e da população de Criciúma, devido à chegada de trabalhadores para as indústrias carboníferas. Esse crescimento e avanço, próprios da modernidade, chegaram à cidade, acompanhados de problemas sociais.

Num primeiro momento as mineradoras construíram vilas operárias para abrigar as famílias que se instalavam na região para trabalharem nas minas; as condições, porém, eram precárias, principalmente no que dizia respeito à higiene e saúde. Com o propósito de tornar os filhos/as dos operários, saudáveis, produtivos e disciplinados, sendo que para isso o cenário das vilas operárias em nada contribuía, foi que os mineradores fundaram, em dois de maio de 1959, a Sociedade de Assistência aos Trabalhadores do Carvão – SATC, fadada a tornar-se a grande obra assistencial e educacional do Estado de Santa Catarina.

No setor de assistência social ficou registrado que a SATC teria como finalidade prioritária prestar assistência hospitalar, em casos clínicos, farmacêutica, dentária, educacional-técnica, habitacional, alimentar, recreativa e outras, aos empregados da indústria extrativa do carvão em Santa Catarina e aos que exerciam atividades correlatas a mesma indústria e suas famílias. Para isso foi firmado um convênio com a Congregação das Pequenas Irmãs da Divida Providência, que prestavam o chamado Serviço de Plantão, que compreendia visitas domiciliares, orientação sobre saúde, alimentação, higiene e o serviço de puericultura, onde acompanhavam as gestantes e crianças nos seus primeiros anos de vida.

Tal assistência contribuía para a formação de trabalhadores saudáveis e consequentemente mais produtivos, ideal de operário desejado pela indústria carbonífera. No setor de assistência educacional, inicialmente, era feita a distribuição de bolsas de estudo aos filhos/as de mineiros em escolas da região. Em 1961 iniciou-se a construção da Escola Profissional Masculina, que foi concluída em 1963, tendo o nome alterado para Escola Industrial Masculina, que abriu vagas aos filhos de mineiros, visando sua qualificação profissional nos cursos Industrial Básico e Aprendizagem Industrial, em convênio com o SENAI.

Dentre os alunos matriculados, 60 deles tornaram-se internos, uma vez que fora construído um internato, com o propósito de abrigar os filhos de mineiros que moravam em localidades distantes.

A Escola Técnica “General Oswaldo Pinto da Veiga” foi fundada em um momento crucial para os donos das minas do carvão, uma vez que o setor, à medida que ia crescendo e se desenvolvendo, necessitava de mão de obra qualificada; do contrário, ficaria dependendo de mão de obra externa. Em seu projeto inicial, a assistência educacional seria para os filhos e filhas dos mineiros, porém, somente os homens foram contemplados, ficando para trás o projeto de educação doméstica que seria ofertado às mulheres.

Com ideário de formar mão de obra qualificada, disciplinada e obediente, em 1964 a SATC firmou um convênio com a Ordem Religiosa de Educadores dos Irmãos Marista, justificado pela necessidade de apoio pedagógico, bem como melhor preparação moral de seus alunos. O que vinha ao encontro do que se pretendia dos futuros operários das mineradoras: disciplina e obediência.

Essa preparação de mão de obra para as mineradoras remeteu-nos ao objetivo do ensino profissionalizante no Brasil, que foi criado para as camadas mais pobres; primeiramente, para solucionar problemas sociais e posteriormente para formação de força de trabalho. O Decreto nº 7.566/1909 criou as escolas de aprendizagens e artífices, cuja missão era preparar cidadãos mais úteis à nação, inserindo-os na produção fabril.

Em 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação que, com o Decreto Federal nº 20.158, estruturou o ensino profissionalizante, mas somente em 1942 foi aprovado o conjunto de Leis Orgânicas do Ensino, pela Reforma Capanema, que alavancou o ensino profissionalizante. Neste mesmo ano foram criados o INEP, SENAI e o SENAC.

Após a decretação das Leis Orgânicas, o governo continuou a oferecer percursos diferenciados para as classes mais abastadas daquelas oferecidas às classes populares. Em 1950, a Lei Federal nº 1.076 permitia que alunos ingressassem em cursos superiores mediante exames das disciplinas não estudadas no curso, e nem mesmo a Lei nº 4.024/61 conseguiu superar a dualidade do ensino, permanecendo a divisão de trabalho, ou seja, formar profissionais para o trabalho e profissionais intelectuais.

A SATC, quando de sua criação, ajustou-se exatamente neste contexto de dualidade, preparando/qualificando mão de obra para a força de trabalho.

No segundo capítulo, intitulado “Os discursos sobre a inserção das mulheres na Escola Técnica General Oswaldo Pinto da Veiga”, discorreremos sobre os discursos contidos nas atas dos relatórios anuais de atividades da SATC e nas entrevistas com os gestores da

instituição; recorreremos primeiramente a uma discussão teórica acerca da educação feminina e o acesso à escola formal, o ingresso das mulheres em cursos profissionalizantes, bem como a inserção feminina no mercado de trabalho formal, para então discutirmos sobre os discursos que atravessaram o processo de inserção das mulheres na referida instituição.

O ingresso das primeiras alunas na Escola Técnica General Oswaldo Pinto da Veiga configura-se no discurso da própria instituição como um acontecimento natural, carregado também do pensamento positivista que via a mulher como um complemento do homem. Sua missão, à luz dos pressupostos da Igreja era a maternidade, a representação da pureza, as atividades domésticas. Com isso sua entrada na escola foi marcada pela divisão sexual do trabalho, ou seja, foi por isso que inicialmente o curso a elas oferecido seria o de Economia Doméstica e posteriormente o curso de Mecânica, opção para o Desenho, ambos considerados mais adequados ao sexo feminino.

A educação feminina e o acesso à escola formal aconteceu de maneira tímida no governo Imperial, sublinhando a elas uma educação voltada aos trabalhos manuais referentes ao papel doméstico, visão esta evidenciada nos projetos iniciais da SATC.

Somente em 1827 o Estado Imperial assinou a lei que tratava da educação das mulheres, permitindo então que frequentassem a escola Elementar. Mesmo assim tinha-se a ideia de que bastava uma base moral sólida e bons princípios para serem boas esposas e boas mães. A ideia hegemônica de que as mulheres não precisavam de muitos conhecimentos e informações, limitava a aprendizagem.

Essa educação considerada ideal para o público feminino evidenciava uma forte desigualdade de gênero. Na transição do século XIX para o XX surgiram propostas e iniciativas para organizar a educação e ampliar o número de escolas, foi uma transição marcada por muitas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, que possibilitaram o início de protestos feministas em busca de direitos, como a educação e a profissionalização.

Podemos dizer que esses protestos em busca de direitos à educação foram cobertos por resistências, principalmente da Igreja Católica, que condenava a ideia de misturar os sexos, processo chamado de co-educação, nas salas de aulas, e essa resistência em muito atrasou o ingresso das mulheres na educação.

Somente em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases, nº 5.692/71, foi mudada a estrutura do ensino brasileiro, ampliando-se a obrigatoriedade escolar para oito anos, ou seja, para faixa etária que vai dos sete aos quatorze anos de idade, tanto para meninos quanto para meninas. Essa lei estava fundamentada em dois princípios: continuidade e terminalidade. O

primeiro oferecia conteúdo para uma base geral ampla, nas séries do primeiro grau, para formação especial e habilitações profissionais, no segundo grau. E o segundo, oferecia uma formação que capacitava o aluno para o exercício de uma atividade, tanto no primeiro como no segundo grau. E foi exatamente neste contexto da legislação educacional que a Escola Técnica da SATC abriu as portas para as primeiras alunas. Mesmo com as mudanças na Legislação e a abertura da Escola Formal para as mulheres, o contexto estava atravessado por barreiras e discursos que imprimiam a ideia de que as mulheres não precisavam aprender a ler e escrever.

Também a entrada das mulheres nos cursos profissionalizantes foi marcada por restrições e barreiras, seguindo a mesma ideia da educação formal, a elas cabia as profissões que significassem uma continuidade da maternidade, como o magistério, ideal para as mulheres, uma vez que poderiam trabalhar apenas um período, sobrando assim tempo para o cuidado da família e dos serviços domésticos.

Até os anos de 1970, as mulheres se concentravam nos cursos de economia doméstica e normal, fazendo valer o discurso de que a modernização do país primava por formações diferentes para cada sexo e de que, para as mulheres, deveriam ser reservados os cursos que exigiam habilidades maternais e domésticas. A formação das mulheres no ensino profissionalizante trouxe consigo marcas profundas que resultaram em uma inserção desigual das mulheres no mercado de trabalho formal.

Foi na década de 1970 que a entrada das mulheres no mercado de trabalho alavancou. Foi um processo também com base na preponderância dos mesmos discursos que atravessaram sua inserção na educação, que impunha desigualdade de salário, dificuldades de promoção e preconceitos. O papel da mulher na sociedade, sua função social, suas rupturas, transformações e permanências, fizeram parte da luta feminina traçada pela busca da igualdade de direitos.

A construção histórica dos papéis sociais atribuídos ao homem e à mulher promoveu uma desigualdade ao segmento feminino quanto às questões culturais, biológicas, políticas e econômicas, sendo que essa desigualdade foi justificada, muitas vezes, pela inferiorização do gênero feminino como uma característica natural. Um suposto determinismo biológico atribuído à mulher alicerça esta realidade, construindo-se uma condição de submissão, e às mulheres foram relegadas as funções domésticas e uma total exclusão da vida pública, ficando, as mesmas, numa situação social de dependência e subordinação ao sexo masculino.

Essa constatação nos remete ao conceito de gênero, que é antes de tudo, uma construção histórica e social, cujas referências partem das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica de sexo. Se o feminino e o masculino são determinados pela cultura e pela sociedade, logo essa desigualdade pode ser mudada.

Com a complexidade das relações humanas, o aparecimento de outras atividades que exigiam grande esforço físico e o surgimento das sociedades agrárias e pastoris, a figura masculina predominou sobre a feminina, que consolidou a instituição patriarcal. A mulher, então, passou a ser considerada como uma propriedade do marido, tendo como funções a reprodução da espécie, o cuidado da casa, a criação dos filhos, os trabalhos manuais, a produção de bens necessários e a subsistência da família. Isso nos leva a confirmar, portanto, que a desigualdade entre homens e mulheres é uma construção histórica e não natural.

Isso também nos permite dizer que a entrada das primeiras alunas na Escola Técnica SATC não foi um processo natural, como afirmam os gestores e as próprias alunas, foi uma construção histórica, marcada por resistências; havia um histórico de reivindicações e de lutas, pois mesmo com a inserção das mulheres no mercado de trabalho formal, a desigualdade era visível, principalmente quanto à questão salarial.

Os discursos encontrados nos documentos e jornais da época assinalavam que a inserção das mulheres nos cursos técnicos da SATC fazia-se necessária, uma vez que o mercado de trabalho abria as portas para a mão de obra feminina, mas também havia um discurso de que por não ter tido um número significativo de inscrições de alunos do sexo masculino, no ano anterior à entrada das mulheres, a escola, com algumas restrições, uma vez que, defendia a tese de que o serviço nas minas era muito pesado para elas, abriu inscrições para as mulheres.

E foi essa ideia, a de serviço pesado e leve, que definiu o curso de Mecânica opção para o desenho como ideal para receber as alunas, pois o desenho era considerado uma habilidade feminina.

Prosseguindo a discussão sobre gênero, no terceiro capítulo, “Mulheres “invadindo” uma escola Técnica profissionalizante masculina”, procuramos reconstruir o passado vivenciado a partir das narrativas das primeiras alunas dos cursos técnicos da SATC, pelas lembranças desses sujeitos, estimulados pela memória oral.

Com relação às motivações que levaram essas alunas a estudarem na SATC e fazerem um curso técnico, podemos afirmar que o reconhecimento e a credibilidade da instituição na região, as bolsas de estudo concedidas pelas carboníferas e a oportunidade de

um emprego garantido ao término do curso, foram os principais motivos que as impulsionaram a querer estudar na SATC.

Quanto às mudanças instituídas para a entrada das mulheres na SATC, a pesquisa revelou que a escola já demonstrava rigidez e vigilância, o que nos permite dizer que com a entrada das alunas, no que diz respeito às regras, quase nada se modificou, porém não aconteceu o mesmo com relação à vigilância, pois os Irmãos Marista foram muito categóricos quando defenderam a resistência à entrada das mulheres na escola.

Foram diversos os mecanismos de vigilância colocados em prática no cotidiano da Escola Técnica General Osvaldo Pinto da Veiga; uns mais explícitos e outros nem tanto. Isso porque a entrada das meninas certamente resultou em preocupações maiores por parte da direção no que se refere à sexualidade, que se transformou em alvo principal de vigilância; porém, o poder e a vigilância utilizados para manter o controle e a disciplina não evitaram que houvesse transgressões, e utilizando dos estudos de Foucault podemos dizer que onde há poder há resistência.

Quanto à relação das primeiras alunas com os professores e colegas, esta foi contemplada por discriminações e indiferenças, mesmo que não evidenciadas por todas as ex-alunas. Observamos, neste estudo, que houve uma professora que mostrava ser mais atenciosa com os meninos do que com as meninas, demonstrando não aceitar a presença das mulheres naquele espaço até então masculino. A construção social e cultural à qual a professora fora inserida foi determinante para tal atitude. Já com os colegas, as alunas tinham uma relação tranquila, segundo as mesmas. Era uma relação voltada aos encantos da sexualidade; elas paqueravam e namoravam muito, motivo pelo qual os Irmãos Maristas intensificaram a vigilância.

Quanto ao currículo, a disciplina de desenho foi a grande vilã para as mulheres, o que serviu como chamariz para a entrada no curso de Mecânica opção para o desenho, já que o desenho era considerado uma habilidade feminina, transformando-se, durante o curso, no motivo de reprovação e desistência.

Mesmo com um discurso de que as mulheres tinham o mesmo rendimento que os homens e que o mercado estava absorvendo a mão de obra feminina, constatamos que havia restrições quanto às vagas e funções dos estágios. A escola não ofereceu um local para que elas estagiassem como aconteciam com os meninos; elas é que foram em busca. E quando foram para as empresas, suas funções eram restritas; não tinham acesso ao processo produtivo. A divisão sexual do trabalho e a desigualdade de gênero eram facilmente evidenciadas.

Diante do exposto, podemos dizer, ao encerrar este trabalho, que a invasão das mulheres na Escola Técnica da SATC, um espaço predominantemente masculino, mesmo cercado por barreiras, transgressões, resistências, restrições e desigualdades, significou para as mulheres e para a sociedade um avanço no que diz respeito às relações de gênero. Marcado por rupturas e acompanhado por conflitos, foi um processo que abriu as portas da educação e do mercado de trabalho, após a década de 1970, para inúmeras outras mulheres.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulheres na educação: missão, vocação e destino?: A feminização do magistério ao longo do século XX.** In: SAVIANI, Dermeval et al. O legado educacional do século XX no Brasil. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- AUAD, Daniela. **Relações de Gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de coeducação.** Tese (Doutorado em Educação, área de Sociologia da Educação), São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.
- BELLOLI, Mário; QUADROS, Joice; GUIDI, Ayser. **História do carvão de Santa Catarina.** Criciúma: Meg, 2010. V. 2, 315 p. II
- BENEDET, Ângela Maria. **Quando as engrenagens se movimentam (ou a criação da SATC em Criciúma e sua administração pelos Irmãos Maristas, mineradores e SENAI: 1963 a 1990).** 2004. (Dissertação) Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Mestrado em Educação e Cultura, 2004.
- BONFIM, Carla Márcia Paiva Assis. **A situação das mulheres na educação profissional de nível médio: uma análise dos dados do censo escolar 2001 a 2006.** 2009 (Dissertação) Minas Gerais: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós Graduação em Educação, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico, 1961.
- BRUSCHINI, Cristina. **Trabalho Feminino no Brasil: novas conquistas ou persistência da discriminação?** Chicago, Illinois: Latin American Studies Association. Set.1998. Disponível em: www.seade.gov.br/produtos/mulher/index.php?bole=09 Acesso em: 10/04/2011.
- CARDOSO, Irede. **Os tempos dramáticos da mulher brasileira.** São Paulo: Centro Editorial latino-americano, 1981.
- CAROLA, Carlos Renato. **Dos subterrâneos da história: as trabalhadoras das minas de carvão de Santa Catarina.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.
- CAZELA, Graziela Francine. **A teoria e prática da orientação educacional: um estudo de caso.** 2007. (TCC). Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação Ciências Humanas. Curso de Licenciatura em pedagogia. Disponível em: www.ufscar.br/pedagogia/novo/files/tcc/237264.pdf. Acesso em: 05/10/2011.
- CESTARI, Mariana Jafet. **Nós político no discurso feminista dos anos 1970.** Anais do Seta, n. 4, 2010. Disponível em: www.unicamp.br/revista/index.php/seta/article/viewFile/959/722. Acesso em: 06/09/2011.

CHAMON, Carla Simone. **Ensinando meninos e meninas**: a co-educação dos sexos na corte carioca no final do império. Tese de doutorado da Faculdade de educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

CONTE, Isaura Isabel. **Construindo igualdade de gênero**. 2008. Disponível em: <http://monografias.com/trabalhos915/construindo-igualdade-genero/construindo-igualdade-genero.shtml>. Acesso em: 18/08/2010.

COSTA, Marli de Oliveira. **Infância e educação**: a experiência da Vila Operária Mineira, Próspera em Criciúma SC: 1945-1961, 2004.

CRUZ, Tânia Mara. **O feminismo e a luta de classes**. Boletim Fórum Nacional de monitores do Núcleo de Educação Popular, 1998.

CRUZ, Ana Cláudia Neves; OLIVEIRA, Silvia Michele Paiva de. **Sexualidade do adolescente**: um novo olhar sem mitos e preconceitos. Trabalho de conclusão de curso. Curso de pedagogia. Univesidade da Amazônia – UNAMA. Belem. Pará, 2002.

DECRETO-LEI N. 4.073 – DE 30 DE JANEIRO DE 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoindustrial.htm. Acesso em: 07/03/2011

DECRETO-LEI N. 1.886 – DE 11 DE JUNHO DE 1953. Disponível em: www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoindustrial.htm. Acesso em: 07/03/2011

DENZIN, Norman K. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

FARIAS, Samira Rousseng. **Narrativas de vidas escolares na voz de ex-alunos/as (Sociedade de assistência aos trabalhadores do carvão – SATC) - Criciúma/década de 1970**. 2007. 55 f. TCC (Graduação em História Bacharelado e Licenciatura) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **História da sexualidade I: a vontade do saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

_____. **História da sexualidade I: a vontade do saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

_____. **Vigiar e punir**: Trad. Raquel Ramallete. 22 ed. Petópolis, Vozes: 1987.

_____. **Vigiar e punir**: Trad. Raquel Ramallete. 22 ed. Petópolis, Vozes: 2000.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Verdade e memória do passado**. Projeto História, São Paulo, 17, nov. 1998.

GHIRALDELLI JR. Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GORLARTI FILHO, ALCIDES (Org.). **Memória e cultura do carvão em Santa Catarina**. Florianópolis: Cidade Futura, 2004. 400 p.

GOULD, Stephen J. **O polegar do panda** – reflexões sobre a história natural. Lisboa: Gradiva, 2000.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

HIRATA, Helena. Tecnologia, formação profissional e relações de gênero no trabalho. Revista Educação & Tecnologia. n. 6, 2011.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE: Censos Demográficos de 1940 a 2000.

JORGE, Angela; MELO, Hildete Pereira de. **Gênero na indústria extrativa brasileira**. Jornal Tribuna, 1974.

KENSKI, Vani Moreira. **Sobre o conceito de memória**. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.) Campinas, SP: Papyrus, 1995. p. 137 – 159. A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.

KUENZER, A.R. **Educação Profissional**: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.25, n.2, maio/ago. 1999.

LACHANCE, Vladimir. **O problema da co-educação**: as escolas mistas, sistema de ensino que a Igreja sempre recusou, 2011. Disponível em: <http://lucianalachance.wordpress.com/2011/08/17/o-problema-da-co-educacao-as-escolas-mistas-sistema-de-ensino-que-a-igreja-sempre-recusou/> Acesso em: 03/01/2012

LARA, Larissa L., BURIGO, Lize. **Com o carvão mineral, há 50 anos esta história começou**. Criciúma: SATC, 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Nas redes do conceito de gênero**. In: LOPES, MEYER, D.E; WALDOW, V.R. Gênero e Saúde. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/geerge/redes.htm>> Acesso em: 08/02/1998.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997-2003-2006.

_____. **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. Rio de Janeiro, 2005.

LUSTOSA, Maria Anita Vieira. **A inserção da mulher na esfera produtiva: uma leitura de gênero, trabalho e educação.** Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2009. Disponível em: www.teses.ufs.br/busca/arquivo.php?cosArquivo=3976 Acesso em: 19/03/2011.

LUZ, Alex Faverzani da; FUCHINA, Rosimeri. **A evolução histórica dos direitos da mulher sob a ótica do direito do trabalho.** Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/nucleomulher/arquivos/artigoalex.pdf>. Acesso: 09/10/2011.

MANOEL, Ivan Aparecido. **Igreja e a educação feminina, 1859-1919: uma face do conservadorismo.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

MATIAS, Irlene dos Santos. **Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas: Uma reflexão sobre as condições de ingresso, permanência e evasão.** (Dissertação) Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2003. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2011/1/tese.pdf>. Acesso em: 20/05/2011.

MEIHY, Jose Carlos Sebe Bom. **Manual da história oral.** 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MÉNDEZ, Natalia Pietra. **Do lar para as ruas: capitalismo, trabalho e feminismo.** Mulher e Trabalho. Porto Alegre, v.5, p. 51-63, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE BRASIL. **Sistema educativo nacional de Brasil.** 2000. Disponível em: www.oei.es/quipu/brasil/educ_profesional.pdf Acesso em: 14/03/2011

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração.** 2007. Disponível em: www.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewfile/11/110. Acesso em: 18/09/2011.

NASCIMENTO, Karina Rego. **Magistério: permanência no passado ou quebra de antigos paradigmas?** Revista Diálogos possíveis. Ano 4, n. 2 (agos./dez. 2005)

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETS.** Campinas: Papyrus, 2003.

OLIVEIRA, Lucia Helena M.M; GATTI JR. Decio. **História das instituições educativas: um novo olhar histórico gráfico.** Cadernos de história da educação, v. 1, nº 1, jan./dez. 2002. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/che/article/viewFile/310/302. Acesso em: 27/10/2011.

OST, Stelamares. **Mulher e mercado de trabalho.** In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, 64, 2009. Disponível em http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=6088. Acesso em: 12/12/2010.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **Gênero e Trabalho nas Telecomunicações: o olhar das mulheres com formação técnico-profissionalizante.** 2001 (Tese) Piracicaba: Universidade

Metodista de Piracicaba/UNIMEP. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação, 2001.

PIROLA, Odenir João. “**SATC**: uma instituição de qualidade que participa no desenvolvimento do estado de Santa Catarina”. 1997. 57 p. Monografia (Especialização em Gestão da Qualidade) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.

PROBST, Elisiana Renata. **A Evolução da mulher no mercado de Trabalho**. 2005. Disponível em: < <http://www.icpg.com.br/artigos/rev02-05.pdf> > Acesso em: 01/11/2010.

Programa de Pós-graduação de Ciências Ambientais da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, 2011.

RABELO, Giani. **Entre o hábito e o carvão**: pedagogias missionárias no sul de Santa Catarina na segunda metade do século XX. 2008 (Tese) Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

_____. **Trabalho arcaico no moderno mundo da moda**. 1997. (Dissertação) Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, 1997.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar**: a utopia da cidade disciplinar. 1890-1930. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **Mulheres educadas na colônia**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). 500 anos de educação no Brasil. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 79-94.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. **Tecendo por trás dos panos**: a mulher brasileira nas relações familiares. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

SANTOS, Jailson Alves dos. **A trajetória da educação profissional**: 500 anos de educação no Brasil. 3ª ed., Belo Horizonte: Antêntica, 2003.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Do artesanal ao industrial**: a exploração da mulher. São Paulo: Hucitec, 1981. 184p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **O estudo de caso etnográfico em educação**. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SARTI, Cynthia Andersen. **O feminismo brasileiro desde os anos 1970**: revisitando uma trajetória. In: Revista de Estudos Feministas, v. 12, n. 2, 2004. p. 35-50, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://redalyc.vaemex.mx/pdf/381/38112203.pdf>. Acesso em: 06/09/2011.

SCHNECK, Andréa Cristina Baum. **Imagens pintadas de Flavio Scholles**: evocadores de memórias e narrativas de vida. 2009. (Dissertação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

SILVA, Iraneide Soares da. **Caminhando na história da educação tecnológica do Brasil em busca da participação feminina e negra**. UFC, ano 20-- Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema5/QuartaTema5Artigo1.pdf Acesso em: 11/10/2010.

SILVA, Jamile Ferreira da. **Sociedade de assistência aos trabalhadores do carvão “SATC: mineração, filantropia e educação”**. 2006. 45 f. TCC (Graduação em História Bacharelado e Licenciatura) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.

SOUZA, Eustácia Salvadora de; ALTMANN, Helena. **Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar**. Cadernos Cedes, ano XIX, n° 48, Agosto/99.

SOUZA, Rosa Fátima de. **A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960)**. Currículo Sem Fronteiras, v.9, n.1, PP. 72-90, jan/jun, 2009. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vo/91ss/articles/4-souza.pdf Acesso em: 23/04/2012

Tribuna Criciumense, 1955.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação** . 1. Ed. São Paulo: Atica, 2007.

VOLPATO, Terezinha Gascho. **A piritita humana: os mineiros de Criciúma**. Florianópolis: Ed. da UFSC / Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina, 1984. 160 p.

WHITAKER, Dulce. **Mulher & Homem: o mito da desigualdade**. São Paulo, 1988

ZAGO, Nadir. **A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa**. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ARQUIVO DA SOCIEDADE DE ASSISTÊNCIA AOS TRABALHADORES DO CARVÃO (SATC)

Ata da Assembléia Geral de Fundação da SATC, 1959

Ata do Conselho Deliberativo da SATC - n° 77^a de 11/12/1973 - n° 77 B de 09/05/1974 - n° 78 de 11/12/1974 - n° 79 de 04/04/1975

Balanco e Relatório da Diretoria da SATC, 1961

Carvão de Pedra, 1972

Centro de Documentação da SATC

Estatuto da SATC, 1959

Livro de Diploma de 1978 (Alunos concluintes do curso técnico), 1976

Relatório de Atividades da SATC – 1960-1961-1962-1963-1964-1965-1974-1975-1976-1977-1978

Secretarias Acadêmicas da SATC

FONTES ORAIS

Antonio Jaime do Amaral. Nascido em 15/06/1938 em Içara/SC. Professor de Desenho. Entrevista concedida a Jucélia da Silva Abel em, 25/03/2011, na cidade de Florianópolis/SC.

Iraíde Antonio Piovesan. Nascido em 17/01/1949 em Urussanga/SC. Diretor Corporativo da SATC. Entrevista concedida a Jucélia da Silva Abel em, 05/04/2010, na cidade de Criciúma/SC.

Ivanete Juvêncio Evangelista. Nascida em 21/02/1957 em Siderópolis/SC. Ex-aluna da primeira turma do curso de Mecânica Opção para o desenho. Entrevista concedida a Jucélia da Silva Abel, em 26/07/2010, na cidade de Criciúma/SC.

Maria (pseudônimo). Ex-aluna da primeira turma do curso de Mecânica opção para o desenho. Entrevista concedida a Jucélia da Silva Abel em, 26/07/2010, na cidade de Criciúma/SC.

Maria da Graça Cabral. Nascida em 27/06/1949 em Tubarão/SC. Coordenadora Geral do Ensino Técnico e Médio da SATC. Entrevista concedida a Jucélia da Silva Abel em, 27/09/2010, na cidade de Criciúma/SC.

Rita de Cássia Dal Bó. Nascida em 31/03/1959 em Siderópolis/SC. Ex-aluna da primeira turma do curso de Mecânica opção para o desenho. Entrevista concedida a Jucélia da Silva Abel em, 20/07/2010, na cidade de Criciúma/SC.

Sonia Maria Rocha Colombo. Nascida em 23/08/1957 em Criciúma/SC. Ex-aluna da primeira turma do curso de Mecânica opção para o desenho. Entrevista concedida a Jucélia da Silva Abel, em 13/07/2010, na cidade de Criciúma/SC.

Volmer do Amaral Boff. Nascido em 05/09/1939 em Jacinto Machado/SC. Membro do Conselho Deliberativo da SATC em 1974-1975. Entrevista concedida a Jucélia da Silva Abel, em 02/12/2010, na cidade de Criciúma/SC.

ANEXOS

ANEXO A - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS EX-ALUNAS

Nome:

Local e data de nascimento:

Nome do pai:

Nome da mãe:

Nome do marido:

Data de nascimento:

Numero de filhos:

Endereço:

Telefone:

Entrevistadora:

Data da entrevista:

Roteiro da Entrevista

1 – Por que foi estudar na SATC e por que escolheu fazer um curso técnico?

2 – Qual foi o curso escolhido? Foi concluído? Se não por quê?

3 – Qual era a composição do quadro de professores, homens/mulheres?

4- Como as alunas eram tratadas/vistas pelos professores/professoras? Havia diferença no tratamento em relação aos meninos e meninas?

5- Como as alunas eram tratadas/vistas pela direção da escola?

6- Como era a relação com os alunos da turma e os demais?

7- Quais eram as principais regras/normas do ambiente escolar e se havia diferença para meninos e meninas?

7.1- Havia transgressões as regras? Quem transgredia mais, meninos ou meninas? Lembra de algum fato?

8- Havia reprovação? Quais eram as disciplinas mais temidas e qual era o desempenho dos meninos e meninas na disciplina?

9- Havia desistência? Por que? Esse fato existia mais entre os meninos ou entre as meninas?

10- O curso contribuiu para a carreira profissional? Por quê?

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Sob o título **INGRESSO DAS FILHAS DOS MINEIROS NUM ESPAÇO PRODOMINANTEMENTE MASCULINO: A ESCOLA TÉCNICA DA SATC NO INICIO DOS ANOS 70** esta pesquisa culminará na elaboração da Dissertação de Mestrado, a partir de entrevista com ex-alunas (primeiras alunas dos cursos técnicos), funcionários, ex-professores e gestores da SATC, coletando assim, dados e informações a cerca da experiência destes sujeitos nos referidos cursos e suas constituições profissionais.

Os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma expressão oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o/a autor/a do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado/a. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada.

A pesquisadora responsável é a acadêmica Jucélia da Silva Abel, matriculada no Programa de Pós Graduação Mestrado em Educação, da UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC, orientanda da professora Dra. Giani Rabelo, da mesma instituição. Os envolvidos se comprometem a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (48) 3431-2766 ou 9949-6182.

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____, Identidade n.º _____ declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha participação e depoimentos para a pesquisa realizada no programa de Pós Graduação Mestrado em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, desenvolvida pela aluna Jucélia da Silva Abel, para que sejam usados integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citações, a partir da presente data. Da mesma forma, autorizo a sua consulta e o uso das referências em outras pesquisas e publicações ficando vinculado o controle das informações a cargo desta acadêmica da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

() Solicito que seja resguardada minha identificação

() Desejo que a autoria de meus depoimentos seja referida

Abdicando direitos autorais meus e de meus descendentes, subscrevo a presente declaração, _____, ____/____/20__.

Participante da pesquisa

Pesquisador/a

ANEXO C - Companhias de mineração – 1931 a 1951

Nome da companhia	Ano de Constituição	Município Sede
1- Sociedade Brasileira Carbonífera Progresso Ltda.	1931	Criciúma
2- Sociedade Carbonífera Criciúma Ltda.	1932	Urussanga
3- Carbonífera União Brasileira Ltda.	1938	Criciúma
4- Carbonífera São José	1938	Criciúma
5- Sociedade Carbonífera Brasil Ltda.	1940	Criciúma
6- Sociedade Carbonífera Boa Vista Ltda.	1940	Criciúma
7- Cia. Carbonífera Novo Horizonte Ltda.	1940	Laguna
8- Carbonífera Vitório Búrigo & Cia. Ltda.	1941	Criciúma
9- Carbonífera Metropolitana S.A.	1941	Criciúma
10- Cia. Carbonífera Catarinense S.A.	1942	Criciúma
11- Carbonífera Colombo Lrda.	1942	Criciúma
12- Carbonífera Santo Antonio Ltda.	1942	Criciúma
13- Cia. Carbonífera São Marcos Ltda.	1942	Criciúma
14- Carbonífera Dias & Cia. Ltda.	1942	Criciúma
15- Sociedade Carbonífera Monte Negro Ltda.	1942	Criciúma
16- Sociedade Carbonífera Rio Maina Ltda.	1942	Urussanga
17- Cias. Minas do Rio Carvão S.A.	1942	Rio de Janeiro
18- Carbonífera Dr. Miranda Jordão Ltda.	1944	Criciúma
19- Cia. Carbonífera Mauá Ltda.	1944	Criciúma
20- Carbonífera Cocal Ltda.	1945	Urussanga
21- Carbonífera Caeté Ltda.	1949/1951	Criciúma
22- Carbonífera João Paulo de Luca	1949	Criciúma
23- Cia. Carbonífera Treviso S.A.	1951	Rio de Janeiro

Fonte: Heidemann (1981 apud CAROLA, 2002, p. 19)