

SEQÜESTRAR A EXPERIÊNCIA PARA FORJAR O TÉCNICO: UM ESTUDO SOBRE OS CENTROS FERROVIÁRIOS DE ENSINO E SELEÇÃO PROFISSIONAL

Maria Angela Borges Salvadori*

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

RESUMO

Este texto analisa os Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional e investiga as razões pelas quais uma formação profissional antes mais espontânea, baseada em relacionamentos pessoais, foi substituída por outras lógicas, oriundas dos campos da psicologia, da ciência médica e da técnica. A hipótese central entende a criação dessas escolas como parte de um conjunto de medidas patronais que procuraram, a partir de meados dos anos 1920, tutelar diferentes categorias de trabalhadores e romper vínculos de solidariedade que implicavam o aprendizado de uma identidade ao lado do saber de ofício.

Palavras-chave: Educação profissional. História da Educação. Trabalhador Ferroviário.

KIDNAP THE EXPERIENCE TO FORGE THE TECHNICIAN: A STUDY ABOUT THE RAILWAY CENTERS AND PROFESSIONAL SELECTION

ABSTRACT

This text analyzes the Railway Centers of Education and Professional Selection and investigates the reasons why a more spontaneous professional formation, based on personal relationships, has been replaced by other reasoning, deriving from the fields of psychology, medical science and the technique. The central hypothesis understands the creation of these schools as part of a set of patronal measures that tried, from the mid 1920s, to tutor different categories of workers and to break bonds of solidarity that implied in the learning of an identity along with the job knowledge.

Keywords: Professional Education. History Education. Railway Worker.

* Doutora em Educação pela UNICAMP – Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. e-mail: mabsalvadori@usp.br

No início dos anos 1930 os processos de formação de trabalhadores ferroviários passaram por profunda mudança, a partir da criação, em diferentes cidades do estado de São Paulo, dos Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional, instituições vinculadas ao IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho, inaugurado em 1931 – e às próprias companhias ferroviárias, especialmente a Companhia Paulista e a Sorocabana. A criação de tais escolas, em ambiente separado, pautadas por rigorosos processos de controle de ingresso dos candidatos e uso das chamadas séries metódicas para a organização das etapas da aprendizagem, representou, na fala de seus pioneiros, um esforço em dotar de critérios científicos os modos de seleção e formação de novas gerações de ferroviários, esforço que tinha no conceito de racionalização sua condição primeira e sua meta.

Este texto procura apresentar parte da história desses Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional, investigando as razões pelas quais uma formação profissional antes mais espontânea, ligada às tramas dos relacionamentos pessoais, foi substituída por outras lógicas, oriundas dos campos da psicologia, da psicometria, da ciência médica e da técnica. Sua hipótese central é a de que a criação dessas escolas foi parte de um conjunto de medidas patronais que procuraram, a partir de meados dos anos 1920, tutelar diferentes categorias de trabalhadores e romper vínculos de solidariedade e formação que implicavam o aprendizado de uma identidade ao lado do saber de ofício. Para desenvolvê-la, tomo como fontes documentais as revistas do IDORT, especialmente números publicados nas décadas de 1930 e 1940, os Boletins editados pelos Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional na mesma periodização e algumas fotos esparsas, ora presentes nesses veículos citados, ora encontradas nas caixas que constituem um pequeno acervo sobre esses centros sob guarda do Museu Ferroviário de Jundiaí.

Procuo inserir a criação e o funcionamento desses Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional no âmbito de uma história social da educação e, neste sentido, valho-me especialmente da produção do historiador inglês Edward Palmer Thompson e do conceito de experiência por ele construído na análise da formação da classe operária na Inglaterra. Com essa discussão, inicio este artigo.

DIÁLOGOS THOMPSONIANOS COM A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Embora muito conhecido no campo dos estudos históricos, os trabalhos de Thompson demoraram a chegar ao âmbito da história da educação e não são muitos os pesquisadores da área que propõem um diálogo mais sistemático com sua obra. Alguns exemplos, contudo, comprovam a pertinência desta relação e seu caráter profícuo: Luciano Mendes de Faria Filho (2005) destaca a importância deste historiador em sua própria formação, seja pela via do compromisso do pesquisador com o seu tempo e com os “esquecidos”, compromissos que perpassam os escritos de Thompson, seja pela valorização do rigor metodológico que marca sua produção. Faria Filho trabalha, ainda, com a noção de experiência enquanto processo de auto-formação e, por fim, ressalta as contribuições de Thompson para o estudo da legislação educacional dele emprestando a proposta de que a lei, mais que instrumento de imposição de condutas, possa ser também “campo de expressão e construção das relações e lutas sociais” (FARIA FILHO, 2005, p. 253).

Outro exemplo são as reflexões de Marcus Aurélio Taborda (2008) referentes às noções thompsonianas de experiência e cultura com as quais opera para o estudo da história da educação, particularmente da educação física, no Brasil. Para Taborda, a proposta thompsoniana ajuda a refletir sobre os processos e as políticas de constituição de redes de instituições escolares, os sentidos sociais da escolarização e as lutas que perpassaram a consolidação da escola como instituição privilegiada de transmissão cultural (2008). Thompson se ocupou desses dois conceitos – cultura e experiência – ao longo de toda sua carreira, desde o momento de sua ruptura com o Partido Comunista, por ocasião da denúncia dos crimes do stalinismo em 1956, passando pela publicação inglesa de *The making of the English Working Class* (1963), pelas polêmicas amplamente conhecidas com Louis Althusser em *The Poverty of the Theory* (1978), lançada no Brasil em 1981, até as coletâneas mais recentes dos anos 1980 e início dos anos 1990, tal como a obra *Costumes em Comum*, publicada em 1991 na Inglaterra e em 1998 por aqui. Embora nessas obras o tema da educação não esteja explicitamente presente, elas ajudam a reflexão sobre o mesmo, posto permitirem múltiplas associações entre processos formativos e processos educativos à luz de uma reflexão sobre o conflito de classes.

Há, todavia, um texto no qual Thompson traz referências diretas à educação e à escola. Trata-se do artigo “Experiência e Educação”, datado originalmente de 1968 e posteriormente incluído na obra “Os Românticos” (2002), marcado por sua experiência como professor de adultos, ofício ao qual dedicou parte significativa do seu trabalho; é

marcado também pela idéia de que qualquer proposta de educação de adultos que desconsidere a experiência dos mesmos, como formação e auto-formação, está fadada ao fracasso: “o que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação” (THOMPSON, 2002, p.13). A seguir, por meio do uso de fontes literárias – os românticos do final do século XVIII –, Thompson pensa o aparecimento da escola moderna no momento mesmo em que as experiências populares de formação e auto-formação precisam ser apagadas. Ele recupera poetas românticos, em especial Wordsworth, para mostrar como, na Inglaterra do final do século XVIII, ainda havia espaço para a valorização de uma educação da vida, capaz de fazer dos iletrados homens tão bons ou melhores do que aqueles que freqüentavam as escolas e, depois, ao longo do século XIX – particularmente a partir da década de 1890 –, o modo como essa educação da vida foi posta de lado, ora como passado nostálgico e folclore, ora como inadequação e rudeza. Nessa passagem, o antigo paternalismo que marcava, de modo peculiar, as relações entre aristocracia e plebe com vistas a manter a cultura popular dentro de seus limites foi substituído por outro, “novo”, atento à periculosidade das classes populares, à disciplina social e à necessidade de sua recuperação moral; o analfabeto se torna um problema numa sociedade em que a escrita, mais que o costume, define as condutas. Sua tese é a de que cultura letrada se propaga na contramão da experiência dos trabalhadores:

(...) a educação se apresentava não apenas como uma baliza na direção de um universo mental novo e mais amplo, mas também como uma baliza para longe, para fora, do universo da experiência e no qual se funda a sensibilidade. Além do mais, na maior parte das áreas durante o século XIX, o universo instruído estava tão saturado de reações de classe que exigia uma rejeição e um desprezo vigorosos da linguagem, costumes e tradições da cultura popular tradicional. O homem trabalhador autodidata, que dedicava suas noites e seus domingos à busca do conhecimento, era também solicitado, a toda hora, a rejeitar todo o cabedal humano de sua infância e de seus companheiros trabalhadores como grosseiro, imoral, ignorante (THOMPSON, 2002, p. 32).

Essa oposição entre educação e experiência contribui para a reflexão acerca da implantação dos Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional e permite pensar tais instituições como um instrumento tanto para o apagamento de antigas práticas de

formação, mais autônomas e mutualistas, quanto para sua legitimação a partir da construção de vínculos com o universo escolar em seu sentido mais restrito. O que antes era apreendido numa relação pessoal, afetiva, entre mestres e aprendizes, nos espaços da fábrica, da rua e do bairro, passa a ser aprendido por meio de procedimentos racionalmente organizados a serem seguidos pelos alunos, sob a vigilância de um instrutor.

AS ESCOLAS FERROVIÁRIAS (TENTATIVAS PARA O SEQÜESTRO DA EXPERIÊNCIA)

Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional (CFESP) foram criados a partir de 1930 com a finalidade de formar os trabalhadores da ferrovia, particularmente aqueles ligados às oficinas de reparo e manutenção dos trens. As primeiras experiências de formação profissional do ferroviário tiveram lugar na Oficina Mecânica instalada em prédio anexo ao Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, em 1924, marcadas pela influência de uma geração de engenheiros da Escola Politécnica responsáveis pela divulgação de idéias *tayloristas* no Brasil. Inicialmente, jovens trabalhadores das ferrovias foram encaminhados para essa oficina e trabalharam com as séries metódicas ali implantadas pelo engenheiro Roberto Mange.

Os bons resultados do intento, na perspectiva de seus idealizadores, promoveram sua aproximação com as companhias ferroviárias, levando à instalação, em 1931, do primeiro Curso de Ferroviários da Companhia Sorocabana, abrangendo a formação de aprendizes ajustadores, torneiros frezadores, caldeireiros ferreiros e eletricitistas, com duração de quatro anos nos quais eram distribuídos, além das disciplinas específicas destinadas à instrução profissional, aulas de português, exercícios físicos e noções de higiene. Os trabalhos práticos eram orientados pelas “séries metódicas”, conjuntos de desenhos de peças e prescrições de atividades, organizados por gradação de dificuldades, que deveriam conduzir a ação do aluno. O pioneirismo da Sorocabana na organização dessas escolas rapidamente se alastrou por outras empresas ferroviárias e, em 1934, por meio do Decreto nº. 6.537, esses Centros Ferroviários passaram a contar com o apoio e o subsídio do governo do Estado de São Paulo; dois anos depois, já havia nove centros funcionando, respectivamente nas cidades de Sorocaba, Jundiaí, Campinas, Rio Claro, Araraquara, Bebedouro, Bauru, São Paulo e Pindamonhangaba (FEPASA, s/d).

As práticas educativas desses Centros permitem captar essa mudança de foco dos discursos e práticas sobre a educação popular tanto no que se refere à necessidade de formação para o trabalho quanto à ênfase nos métodos racionais e científicos como garantia de eficácia do processo educativo. Observa-se a construção de uma íntima relação entre fábrica, escola e laboratório (CARVALHO, 1998). Os ideólogos dessas instituições, inspirados pelos princípios da “organização metódica e racional do trabalho”, apontavam as diferenças entre elas e, por exemplo, o trabalho realizado pelos primeiros Liceus de Artes e Ofícios que as antecederam: estes ensinariam ofícios mais artesanais a partir de uma relação pessoal entre o mestre e o aprendiz; nos Centros Ferroviários de Seleção e Formação Profissional, pelo contrário, os alunos seriam escolhidos a partir de aptidões cientificamente medidas por exames psicotécnicos, médicos e psicológicos, e sua preparação para o trabalho industrial seria mediada, fundamentalmente, pela máquina.

A tentativa de compreender as práticas desses Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional requer, ainda, que sejam analisados outros dois aspectos: em primeiro lugar, é preciso considerar sua relação com o IDORT, Instituto de Organização Racional do Trabalho de São Paulo, criado em 1931, que reunia “grupos ligados aos diversos setores da ciência do trabalho, interessados na introdução de métodos racionais em todos os aspectos da atividade humana” (ANTONACCI, 1993, p. 115); em comum, a certeza de que os conhecimentos advindos da psicologia, da fisiologia, da higiene, da pedagogia e da psicométrica, entre outros, eram fundamentais para a legitimação e universalização deste projeto de racionalização. Neste sentido, os Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional foram grandes laboratórios nos quais as verdades desta “ciência metódica” poderiam ser validadas. Essa empreitada, porém, possuía o seu reverso: os ferroviários, enquanto categoria profissional, compartilhavam uma tradição de luta, espírito corporativo e uma imagem da ferrovia enquanto símbolo do progresso e da integração da qual também se orgulhavam. Desde o final da década de 1910, vinham realizando uma série de paralisações que se intensificaram nos anos seguintes; parte significativa desses movimentos era uma resposta aos novos processos de racionalização (MOREIRA, 2008). De uma perspectiva mais ampla, as medidas de racionalização, que visavam despolitizar o espaço da fábrica por meio da exacerbação da técnica no processo de produção e do aniquilamento das relações de trabalho, vinham sendo adotadas desde os anos anteriores, como estratégia de enfraquecimento de movimentos sociais de trabalhadores organizados, no final dos anos 1910, pelas práticas

anarco-sindicalistas e, nos anos 1920, pelo Bloco Operário-Camponês e pelas pretensões legislativas do Partido Comunista (DE DECCA, 1983).

Estudar os Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional significa, portanto, retomar a história social do trabalho no Brasil na medida em que tais escolas, divulgadoras dos processos de racionalização da produção, foram certamente uma resposta das empresas de transporte ferroviário à capacidade organizativa de seus trabalhadores e, neste sentido, usaram a bandeira da profissionalização em oposição à formação em serviço ou, como diziam seus idealizadores – particularmente os engenheiros Roberto Mange e Ítalo Bologna –, substituíram a instrução comum pela “instrução racional” (MANGE, 1932). Neste sentido, essa educação profissional era um esforço para a imposição de um esquecimento da identidade do trabalhador ferroviário, construída ao longo de décadas de luta; uma tentativa de supressão de outra memória, bem menos unitária e homogênea, ligada às lutas operárias, que deveria desaparecer diante de um novo cenário marcado pelo nacionalismo e pela proposta de regeneração do brasileiro por meio da tríade educação-trabalho-saúde. De acordo com Álvaro Tenca, médicos, engenheiros, industriais, professores e outros profissionais idortianos redesenharam “a nova sociedade brasileira do mundo urbano-industrial, rearticulando eugenia, ensino e trabalho num todo homogêneo, normativo e disciplinador do universo social” (TENCA, 2006, p. 31).

Olhar para as práticas desses Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional implica considerar as especificidades desta escola que, claramente, não se confundia com as demais – outros eram os objetivos, conteúdos e organização curricular –, mas chamava para si procedimentos que estavam vinculados claramente à cultura escolar naquele período: organização de classes homogêneas, seleção de alunos, orientação vocacional, seriação, exames, crença no papel regenerador da educação, vinculação entre escola, educação, higiene e saúde como vetores para a construção da nação e adoção de uma pedagogia científica. Mesmo a possibilidade de concorrer a uma vaga nos Centros estava condicionada à conclusão do ensino primário de quatro anos, cujo diploma era exigido. Simultaneamente, os Centros eram também fábricas nas quais os alunos, enquanto aprendiam, produziam peças que eram efetivamente utilizadas na ferrovia e nas quais os símbolos do trabalho fabril eram bastante evidentes: as máquinas, os uniformes de trabalho, os logotipos das companhias, a distribuição dos espaços, entre outros.



Figuras 1 e 2: alunos do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional criado junto à Companhia Paulista de Estradas de Ferro, em Jundiaí, SP, c. 1940. Acervo do Museu Ferroviário de Jundiaí.

OS PROCESSOS DE SELEÇÃO DE ALUNOS

Na experiência de seleção de futuros alunos nos Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional, a psicologia e a psicometria promoveram uma leitura da juventude que buscava individualizar a experiência e desqualificar o sujeito a partir de sua sujeição a todo um sistema de classificação cujos critérios lhe eram exteriores ou alheios. Nota-se a valorização do diagnóstico do especialista – médico, psicólogo, engenheiro – nos processos de recrutamento de futuros alunos em detrimento da vontade do sujeito, de sua escolha, o que significa pensar em estratégias de poder muito próprias à modernidade que, pautadas por um padrão iluminista de ciência e de racionalidade, justificam-se e ganham legitimidade. Assim, o princípio dessa nova formação era o apagamento da condição do trabalhador ferroviário em relação ao seu pertencimento a um grupo e um esforço por dar-lhe uma nova identidade vinculada antes a atributos e habilidades individuais – dimensão do tórax, habilidades motoras, acuidade visual, rapidez de gestos, aspectos do desenvolvimento mental e emotivo, desenvoltura no tratamento com as séries metódicas – do que a uma experiência social compartilhada. Esta característica estava presente desde os processos iniciais de escolha dos futuros alunos até os cursos de aperfeiçoamento mantidos pela instituição.

Esta perspectiva fica bastante clara nas falas daqueles que defendem a seleção e a orientação profissional como garantias para a felicidade do indivíduo, da família e da pátria. É o que se vê, por exemplo, em artigo publicado em 1934 na Revista de Educação, escrito pela professora Juventina Santana, do Instituto Caetano de Campos, discutindo a validade dos exames psicológicos e médicos para impedir que os jovens se tornassem tanto “perigo social” quanto prejudiciais a si mesmos. Segundo ela, os testes

oriundos da psicologia experimental permitiam a verificação objetiva de capacidades e aptidões, evitando que, no futuro, o adulto trocasse constantemente de profissão ou fosse “desencorajado por fracassos sucessivos” provocados pela escolha de uma profissão cujas exigências estariam para além de suas capacidades. Os testes de inteligência levariam, com segurança, à determinação da duração da vida escolar do aluno e da modalidade educacional para a qual deveria ser encaminhado. Aliado ao exame psicológico, o exame médico permite obter informações para a orientação e escolha profissional relativas à adequação física e fisiológica do indivíduo à profissão pretendida. Por último, Juventina trata das questões relativas à “higiene mental”:

Comumente, vemos indivíduos revoltados contra seu mister do qual se desgostam por não terem eles próprios, ou seus pais ou responsáveis pela sua educação ou orientação, obedecido às suas tendências naturais. Dado o choque entre as aptidões do indivíduo e o trabalho que exerce e que não pode abandonar, por não possuir outro meio de vida, o seu temperamento vai se tornando irascível. Isto faz com que a pessoa caminhe a passos largos para o esgotamento nervoso que, num crescendo, lhe acarretará a ruína orgânica e malefícios para a família, chegando mesmo a levá-lo à psicopatia declarada. É este um dos pontos em que a Orientação Profissional tem entrelaçamento íntimo com a Higiene Mental. A Orientação Profissional visa, portanto, robustecer as funções psíquicas antes que arruiná-las. Com a higidez psíquica vem a higidez corporal, uma na dependência da outra. Um erro na escolha da profissão pode, muitas vezes, conduzir o indivíduo ao crime, freqüentemente através da vadiagem (SANTANA, 1934, p. 56).

Assim, a psicologia, a medicina e a higiene aparecem como saberes capazes de explicar cientificamente, de modo neutro, imparcial e inquestionável, portanto, os conflitos sociais; elas transformam o sentido da vontade: a resistência, via rebeldia e recusa, deixa de ser expressão de uma escolha, deixa de ser possibilidade de conduzir-se como sujeito e passa a ser resultado, inaptidão. O problema social não era mais “caso de polícia” e, sim, de saúde pública. Era esse também o teor de outros textos publicados na Revista de Educação: Aristides Ricardo, em 1939, criticava o ingresso numa profissão feito a partir da “influência”, sempre considerada perversa, de pais e/ou amigos movidos por fatores emotivos. Tal escolha deveria ser feita, antes, por medidas objetivas que considerassem as aptidões naturais demonstradas pelas crianças e adolescentes

(RICARDO, 1939); Frontino Brasil, diretor de escola pública em Sorocaba, escrevia sobre uma “nova era, cheia de paz” que estaria à espera dos “nossos obreiros ora sacudidos por constantes agitações cujos prejuízos fácil é aquilatar”, desde que obedecidos os critérios de organização racional do trabalho que começavam pela seleção racional do futuro operário (BRASIL, 1939).

Estes pressupostos foram amplamente utilizados nos Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional do Estado de São Paulo, que possuíam seções e departamentos específicos de psicometria e medicina; por várias vezes, aparecem como temas de publicações endógenas e/ou partes de balanços e relatórios das diferentes companhias ferroviárias paulistas. Em 1942, por exemplo, o Boletim nº. 10 do CFESP apresenta o trabalho da professora Lourdes de Campos Viégas sobre medidas antropométricas e índices de robustez, elaborado na Seção de Psicotécnica juntamente com a inspetoria médica. A professora inicia seu estudo explicando que o ingresso de alunos estava condicionado à idade – entre 14 e 16 anos – e à aprovação nas quatro etapas do processo seletivo: prova de conhecimentos gerais, exame médico, provas psicotécnicas de aptidão e verificações “caracteriológicas e sociais” (VIÉGAS, 1942, p. 3). Seu objetivo específico, contudo, é determinar um padrão antropométrico e fixar um índice de robustez adequado ao futuro trabalhador ferroviário e, para isso, a autora opera com as variáveis idade, altura, peso e perímetro do tórax, tecendo comparações entre os padrões dos candidatos que se apresentam aos CFESP e jovens de outras partes do mundo, especificamente Bélgica, França, Suécia, América do Norte e Lisboa (sic). Segundo Viégas, as condicionantes relativas ao clima, à raça e às “próprias diferenças de ordem social” não impediam a criação de índices mais gerais a serem utilizados para a inclusão ou rejeição de um candidato. Para as medidas antropométricas, eram estabelecidas cinco categorias: normal ou média, de transição superior ou inferior e extremas (excepcionais superior ou inferior) (VIÉGAS, 1942, p. 22). No caso da definição do padrão de robustez, havia uma discussão sobre o “índice de Pignet”, calculado pela fórmula “altura - peso + perímetro torácico”, e o “índice ponderal”, para o qual era preciso “extrair a raiz cúbica do peso para transformá-la em valor comparável à altura”. Como se vê, parte do processo de seleção dos futuros alunos, depois trabalhadores, passava pela submissão a instrumentos de medição que incidiam sobre o corpo, determinando-lhe padrões de normalidade a partir da ordenação de saberes técnicos que, evidentemente, eram estranhos aos próprios jovens (FOUCAULT, 1999).

O Serviço de Psicotécnica do CFESP trabalhava com uma grande quantidade de testes ligados à inteligência, memória, percepção de formas, senso técnico, acuidade dos sentidos, habilidades, coordenação e orientação dos movimentos, entre outros, a partir dos quais era estabelecido o perfil psicotécnico do aluno, com a atribuição de notas que variavam de zero a dez. As fichas gerais dos alunos continham ainda um “resumo da ficha médica” e da “ficha social”, com informações sobre os pais e espaços para outras observações. Ítalo Bologna, inclusive, ao falar sobre o trabalho de seleção de jovens no CFESP, resalta a importância dessa “investigação social” assimilando um vocabulário muito próximo àquele usado pela polícia e indicando uma criminalização das classes populares (BOLOGNA, 1942).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desses CFESP se desdobrou em uma série de iniciativas: no início dos anos 1940, eles foram substituídos pelo SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e, de lá para cá, muitas são as propostas de educação promovidas pelas empresas e suas organizações, vínculos entre passado e presente que indicam a relevância e a contemporaneidade dessa temática.

Na compreensão dessas permanências e mudanças, valho-me novamente do argumento de Thompson: o empenho em garantir a formação de trabalhadores dentro de moldes bem técnicos e específicos pode significar mais que o referendo constante da memória e da proposta do vencedor; talvez represente, antes, uma tradição de luta e resistência constante, astúcias dos vencidos diante de estratégias constantemente renovadas.

Por fim, gostaria de retomar aqui uma fala do filósofo Walter Benjamin sobre a noção de experiência, em 1913. Benjamin, nascido em 1892, ainda bem jovem afirmava que a experiência era uma “máscara do adulto”, “inexpressiva”, “impenetrável”, sempre a mesma; dizia, no mesmo texto, que dois tipos de pedagogos se debruçam sobre os jovens: uns, cheios de experiência, complacentemente esperavam que os arroubos juvenis fossem aniquilados pelas responsabilidades impostas pela vida adulta; outros, ainda mais cruéis, “querem nos empurrar desde já para a escravidão da vida” (BENJAMIN, 2002, p. 22). Nos anos 1930, a proposta de formação profissional conduzida pelo CFESP pareceu aproximar-se mais desta segunda opção. Mas os ecos da rebeldia ainda podem ser ouvidos.

REFERÊNCIAS

- ANTONACCI, Maria Antonieta Martinez. *A vitória da razão (?) O IDORT e a sociedade paulista*. São Paulo: marco Zero, 1993.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34: 2002.
- BOLOGNA, Ítalo. O fator humano nas estradas de ferro. São Paulo: Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional, 1942 (Publicação n.º 11).
- BRASIL, Frontino. Em torno do Ensino Profissional. *Revista de Educação*, São Paulo, Departamento de Educação, 1939, vols. XXIII a XXVI, p. 38-41).
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e fôrma cívica*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.
- DE DECCA, Edgar Salvadori. A ciência da produção: fábrica despolitizada. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, n.º 06, setembro 1983, p. 47-79.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Fazer história da educação com E. P. Thompson: trajetórias de um aprendizado. In. FARIA FILGO, Luciano Mendes de (Org.). *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 239-256.
- FEPASA (Diretoria de Recursos Humanos). *A ferrovia no Estado de São Paulo e a capacitação profissional, 1930-1980*. São Paulo: FEPASA, s/d.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- MANGE, Roberto. Ensino profissional racional no Curso de Ferroviários da Escola Profissional de Sorocaba e Estrada de Ferro Sorocabana. *Revista IDORT*, São Paulo, anno I, número 1, janeiro de 1932, p. 16-38.
- MOREIRA, Maria de Fátima Salum. *Ferroviários, trabalho e poder*. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.
- RICARDO, Aristides. Seleção profissional. *Revista de Educação*, São Paulo, Departamento de Educação, 1939, vols. XXIII a XXVI, p. 25-37).
- SANTANA, Juventina. A orientação profissional e o que neste sentido tem feito o Serviço de Psicologia Aplicada do Instituto Caetano de Campos, em São Paulo. *Revista de Educação*, São Paulo, Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo, vol. VI, junho 1934, p. 51 a 69.
- TABORDA, Marcus Aurélio. *Thompson e Gramsci: contribuições para a escrita da história da educação*. In. VII Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, 2008,

Cidade do Porto. Anais do VII Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, 2008. Disponível em <HTTP://web.lettras.up.pt/clbheporto/autores>.

TENCA, Álvaro. *Senhores dos Trilhos*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum*. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

THOMPSON, E. P. Educação e experiência. In. _____. *Os Românticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VIÉGAS, Lourdes de Campos. Medidas antropométricas e índices de robustez. São Paulo, *Pesquisas*, CFESP, Secção de Psicotécnica em colaboração com a Inspetoria Médica, 1942, n.º 2, p. 3-23.