



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL
CAMPUS PORTO ALEGRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

RENAN ZIGLIOLI DE SOUSA

**CONSTRUINDO LEGADOS, TECENDO HISTÓRIAS: MESTRE BAUER E A
JORNADA MESTRE-APRENDIZ NO CIMOL**

Porto Alegre
Dezembro de 2024

RENAN ZIGLIOLI DE SOUSA

**CONSTRUINDO LEGADOS, TECENDO HISTÓRIAS: MESTRE BAUER E A
JORNADA MESTRE-APRENDIZ NO CIMOL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Porto Alegre do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Maria Augusta Martiarena de Oliveira

Porto Alegre
Dezembro de 2024

| | |
|------|--|
| S725 | <p>Sousa, Renan Ziglioli</p> <p>Construindo legados, tecendo histórias: Mestre Bauer e a Jornada Mestre-Aprendiz no CIMOL / Renan Ziglioli Sousa – Porto Alegre, 2024. 139 f. : il., color.</p> <p>Orientadora: Dra. Maria Augusta Martiarena de Oliveira</p> <p>Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Rio Grande do Sul Campus Porto Alegre, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Porto Alegre, 2024.</p> <p>1. Educação profissional e tecnológica. 2. Materialismo histórico. 3. Materialismo dialético. 4. Ensino. 5. Aprendizagem. I. Oliveira, Maria Augusta Martiarena de. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37:004</p> |
|------|--|

RENAN ZIGLIOLI DE SOUSA

**CONSTRUINDO LEGADOS, TECENDO HISTÓRIAS: MESTRE BAUER E A
JORNADA MESTRE-APRENDIZ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 19 de dezembro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Augusta Martiarena de Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Orientadora

Prof. Dr. Sergio Wésner Viana
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)

Prof. Dr. Renato Marinho Brandão Santos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

RENAN ZIGLIOLI DE SOUSA

**CONSTRUINDO LEGADOS, TECENDO HISTÓRIAS: MESTRE BAUER E A
JORNADA MESTRE-APRENDIZ**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 19 de dezembro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Augusta Martiarena de Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Orientadora

Prof. Dr. Sergio Wésner Viana
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)

Prof. Dr. Renato Marinho Brandão Santos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

A todos os Professores e Professoras que dedicam as suas vidas
à educação pública, acreditando no seu potencial de
transformar a sociedade brasileira;

À Professora Maria Augusta Martiarena, minha Orientadora e Mestra,
pelo tempo dedicado e pelas incontáveis reflexões, despertando em mim
a sensibilidade e a perspicácia de um historiador, mesmo sem sê-lo;

À minha esposa, por sempre acreditar no meu potencial e me
incentivar a buscar os meus sonhos, sendo minha
companheira nos bons e maus momentos.

AGRADECIMENTOS

À Professora Maria Augusta Martiarena, que aceitou me orientar nesta jornada histórica, enriquecendo-me com seu conhecimento e sabedoria, dando-me relevantes pistas, mas sem tirar-me o gosto de realizar as descobertas atinentes à temática.

A todos docentes do IFRS, que fizeram parte de minha trajetória acadêmica no Mestrado, contribuindo com ensinamentos que certamente fizeram a diferença em minha formação.

Ao Professor Sérgio Wesner Viana, com quem tive não apenas a honra de ter aulas, como também o privilégio de contar em minha banca de qualificação e defesa. Me bastaria apenas metade de seu conhecimento, leveza e alegria, que tornam suas aulas tão agradáveis.

Ao Professor Renato Marinho Brandão Santos, destacado historiador, que contribuiu substancialmente para o aprimoramento deste trabalho mediante seus irretocáveis apontamentos e sugestões. Tenha a certeza de que a sua presença em minha banca, para mim, consistiu numa oportunidade ímpar de aprendizado.

À Andressa Reinheimer Ziglioli Salini, esposa e melhor amiga, por estar presente em todos os momentos de minha vida, incentivando-me a prosseguir, mesmo quando, por vezes, exaurido pela frenética demanda do dia a dia.

Acima de tudo, agradeço a Yahweh (Deus), que me propiciou estudar no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, tendo acesso à uma elevada qualidade de ensino, em contato com Professoras e Professores que se esmeram diariamente para transformar a realidade de nosso país por meio da educação.

A todos e todas, meus mais sinceros agradecimentos.

A educação não é um privilégio, mas um direito de todos.

(Anísio Teixeira, 1957)

RESUMO

A presente pesquisa objetiva investigar a trajetória de Harald Alberto Bauer, fundador da Escola Técnica Estadual Monteiro Lobato (CIMOL), a qual está localizada na cidade de Taquara, no Rio Grande do Sul, à luz da teoria do materialismo histórico-dialético. O período a ser pesquisado perfaz o recorte temporal da criação da escola, em 1960, até 2012, quando do falecimento de Mestre. A ênfase da pesquisa, portanto, se relaciona ao papel do “Mestre Bauer”, um dos fundadores do CIMOL, e seu legado para a educação profissional e tecnologia no Rio Grande do Sul. A partir das entrevistas com familiares, ex-alunos e ex-colegas, bem como de documentos históricos, a pesquisa identificou diversas semelhanças entre a relação Mestre-Aprendiz, das antigas Guildas e Corporações de Ofício e a estabelecida entre Mestre Bauer e seus ex-alunos. Ademais, buscou estabelecer paralelos entre os ideais de Mestre Bauer (e valores do CIMOL) com a pedagogia escolanovista, a qual estabelece a centralidade do trabalho na educação. O estudo, portanto, consiste em uma pesquisa exploratória de natureza histórica, buscando demonstrar como fatores socioculturais podem influenciar a constituição de uma educação profissional e tecnológica com potencial de transformar a sociedade.

Palavras-Chave: Educação profissional e tecnológica. Materialismo histórico-dialético. Cultura material. Relação mestre-aprendiz.

ABSTRACT

The present research aims to investigate the trajectory of Harald Alberto Bauer, founder of the Escola Técnica Estadual Monteiro Lobato (CIMOL), which is located in the city of Taquara, in Rio Grande do Sul, in light of the theory of historical-dialectical materialism. The period to be researched covers the period from the creation of the school, in 1960, until 2012, when Mestre passed away. The emphasis of the research, therefore, is related to the role of “Mestre Bauer”, one of the founders of CIMOL, and his legacy for professional education and technology in Rio Grande do Sul. Based on interviews with family members, former students and -colleagues, as well as historical documents, the research identified several similarities between the Master-Apprentice relationship, of the old Craft Guilds and Corporations and that established between Master Bauer and his former students. Furthermore, it sought to establish parallels between Master Bauer's ideals (and CIMOL values) with New School pedagogy, which establishes the centrality of work in education. The study, therefore, consists of exploratory research of a historical nature, seeking to demonstrate how sociocultural factors can influence the constitution of professional and technological education with the potential to transform society.

Palavras-Chave: Professional and technological education. Historical-dialectical materialism. Master-apprentice relationship.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIMOL – Escola Técnica Estadual Monteiro Lobato

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PE – Produto Educacional

PSD – Partido Social Democrático

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

PROFEPT – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Sumário

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO | 18 |
| 2.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO: A CONSTITUIÇÃO ONTOLÓGICA DO SER HUMANO | 18 |
| 2.2 NOSTALGIA DO MESTRE ARTESÃO..... | 20 |
| 2.3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL..... | 22 |
| 2.3.1 Do período Colonial à Primeira República, algumas considerações | 23 |
| 2.3.2 A Era Vargas (1930 a 1945) | 25 |
| 2.3.3 Transformações Educacionais: A influência da Escola Nova na Era Vargas | 28 |
| 3 METODOLOGIA | 42 |
| 3.1 DECIFRANDO A HISTÓRIA POR MEIO DA ANÁLISE DOCUMENTAL..... | 45 |
| 3.2 ENTREVISTAS E NARRATIVAS: DESVENDANDO A MEMÓRIA POR MEIO DA HISTÓRIA ORAL..... | 50 |
| 4 MEMÓRIAS E LEGADOS: A JORNADA DE UM MESTRE | 59 |
| 4.1 - FORJANDO O SABER: DAS CORPORações DE OFÍCIO À EDUCAÇÃO DO CIMOL..... | 61 |
| 4.1.1 – Qual a origem do título “Mestre Bauer”? | 62 |
| 4.1.2 – Disciplina e Rigidez: “O Sistema Alemão” | 65 |
| 4.1.3 – Mestre Bauer e a “Guilda” dos Cimoleiros | 70 |
| 4.1.4 – De aprendizes a mestres: o processo de formação no CIMOL | 77 |
| 4.2 – POR UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: CIMOL E O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA..... | 86 |
| 4.2.1 – Primórdios do CIMOL – A Liberdade Discente e a Instrução Programada | 87 |
| 4.2.2 – Os três pilares do Escolanovismo e os princípios Cimoleiros | 90 |
| 4.2.3 – O Padre e o Soldado: a sina de todo brilhante Educador | 96 |
| 5 PRODUTO EDUCACIONAL: DOCUMENTÁRIO “O LEGADO DE MESTRE BAUER” | 103 |
| 5.1 FINALIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL | 104 |
| 5.2 ENCARANDO O DESAFIO: A CONSTRUÇÃO DE UM DOCUMENTÁRIO | 106 |
| 5.3 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL | 110 |
| 5.3.1 Avaliação durante o processo de criação | 111 |
| 5.3.2 Avaliação após o processo de criação | 113 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 117 |
| REFERÊNCIAS | 120 |

| | |
|--|--------------------------------------|
| APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1 – FAMILIARES..... | 124 |
| APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 2 – COLEGAS | 127 |
| APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 3 - ALUNOS | 130 |
| APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL | 133 |
| APÊNDICE E – PRODUTO EDUCACIONAL | Erro! Indicador não definido. |

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo realizar uma pesquisa investigatória sobre o papel do Mestre Bauer na trajetória histórica da Escola Técnica Estadual Monteiro Lobato (CIMOL) situada na cidade de Taquara, no vale do Paranhana, do Estado do Rio Grande do Sul. A referida escola, criada pelo Decreto nº 11.439 de 11 de julho de 1960, tinha inicialmente o nome de “Escola Industrial de Taquara”, que como o nome sugere, aponta para as escolas originadas após a Reforma Capanema (1942). A história da Educação Profissional demonstra que nesse período, foram criadas diversas leis específicas para a formação profissional em cada ramo da Economia. Segundo Escott et all (2012, p.1495) a educação profissionalizante nesse tempo era constituída pelos “cursos normal, industrial técnico, comercial e agrotécnico”. No presente caso, o CIMOL se insere na categoria voltada para o ramo industrial.

Em 08 de novembro de 1978, em função da Lei 5692/71, a escola passa a se chamar “Escola Estadual de 2º Grau Monteiro Lobato”. O nome Monteiro Lobato é uma homenagem ao escritor brasileiro José Bento Monteiro Lobato, posto ter sido este um defensor dos interesses nacionais no ramo da indústria (CIMOL, 2023). Quanto às opções de curso, atualmente o CIMOL conta com 8 cursos técnicos: Técnico em Eletrônica, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Móveis, Técnico em Mecânica, Técnico em Design de Móveis, Técnico em Química, Técnico em Informática e Técnico em Meio Ambiente. Os cursos podem ser realizados em duas modalidades: Integrado ao Ensino Médio, no período diurno, com oito opções de cursos (acima mencionados) ou Subsequente, no período noturno, com seis opções de curso (todos anteriores, exceto Técnico em Química e Técnico em Meio Ambiente).

A razão da escolha desta Escola como objeto de pesquisa se relaciona a alguns fatores que passo a explicitar. Apesar de ser de Porto Alegre, tive a oportunidade de conhecer a cidade de Taquara mais de perto. Isso porque casei-me com uma taquarense, que muito se orgulha de sua cidade. Desta maneira, assim que cheguei à referida cidade, demorou pouco tempo até que, de todas as maneiras e em toda a parte, ouvisse falar do “CIMOL”. Os comentários que circulam na cidade é de que a Escola seria muito forte mas também difícil. Mais tarde, quando da realização do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, veio-me a ideia de melhor compreender e descobrir mais sobre tão misteriosa (e, ao mesmo tempo, aclamada) Escola.

Não foi pouca a minha surpresa ao testemunhar com os meus próprios olhos a disciplina, organização e boa estrutura que apresenta tal instituição. E por ser uma Escola de referência na região do Paranhana, tendo recebido premiações nacionais e internacionais (na Rússia, França, EUA e México), ela passou a ser alvo de minha curiosidade. Mas, ao realizar uma investigação prévia sobre a Escola, deparei-me com o Museu de História da Tecnologia Harald Alberto Bauer, ou simplesmente, o Museu do CIMOL. Este Museu foi idealizado por um dos fundadores da Escola CIMOL que, ao longo de 30 anos acumulou um acervo de mais de 3500 invenções, visando contar a história da evolução tecnológica. “Mestre Bauer”, como é conhecido pelos seus alunos e toda a comunidade “Cimoleira”, era apaixonado por tecnologia, tendo lecionado por mais de 50 anos e, embora tenha falecido em maio de 2012, deixou seu legado a filhos e ex-alunos, os quais inauguraram o Museu do CIMOL em 2014.

Em sua partida, o saudoso Mestre impactou sobremaneira a comunidade taquarense, de modo que em 09/05/2012, Délcio Hugentobler, então Prefeito de Taquara, decretou luto oficial de três dias pela sua morte (RÁDIO TAQUARA, 2012). Na Câmara da cidade, a situação não foi diferente, na Pauta da Sessão Ordinária de 14/05/2012 constou o seguinte:

REQUERIMENTOS Nº 063/2012 Vereador Lauri Fillmann com apoio dos demais Vereadores Veem através do presente enviar VOTOS DE PESAR a família do ilustre senhor **HARALD ALBERTO BAUER**, conhecido com carinho como “**MESTRE BAUER**”, que faleceu no dia 09 de maio do corrente ano. Mestre Bauer foi um dos fundadores da Escola Técnica Monteiro Lobato (CIMOL), em Taquara, onde lecionou há várias décadas. Foi também um dos responsáveis pela criação do Museu do CIMOL, com um acervo de mais de 3.500 itens que contam a história da evolução tecnológica, do qual vários itens foram doados por ele. Mestre Bauer foi um exemplo de pessoa, amigo e profissional, pois **deixou um legado junto da Escola** onde trabalhou sendo lembrado pelos alunos que lá se profissionalizaram, prestando relevantes serviços à **comunidade taquarense** (TAQUARA, 2012, **grifo meu**)

A nostalgia sentida pelos seus ex-alunos e o saudosismo demonstrado, trouxe à mente o livro “A Nostalgia do Mestre Artesão”, do autor italiano Antonio Santoni Rugiu, que aborda a relação Mestre Artesão e aprendiz(es) e de como esse regime das Artes, ao fusionar a educação e o trabalho, se aproxima da “educação do amanhã” defendida por Marx e Robert Owen (Rugiu, 1998, p. 17) a qual visa formar seres humanos plenamente desenvolvidos. Sobre esta obra, PENTEADO (1999), da UNICAMP, afirma:

[...] Santoni Rugiu leva-nos a um passeio pelo interior das oficinas artesãs, durante o qual nos vai desvelando minuciosamente [...] suas regras de funcionamento interno, com sua **rigida hierarquia e disciplina**, e a divisão

do trabalho; a relação entre **mestre e aprendiz** – **praticamente uma extensão da relação entre pai e filho** – e os rituais iniciáticos que cercavam o conjunto do tirocínio artesão e o envolviam, como a um fazer secreto, numa aura de magia e mistério (PENTEADO, 1998, p. 216, **grifo meu**)

Nesse sentido, ao mesmo tempo que iniciei minha jornada “investigativa” quanto à história de Mestre Bauer e do CIMOL, também precisei munir-me de novas ferramentas: as do historiador. Ferramentas novas, por certo, visto que sou formado em Administração e, a área da História, principalmente quando do início deste trabalho, também se apresentou como um desafio e um novo Universo a ser desbravado. É por este motivo que peço encarecidamente aos leitores que suportem os meus modestos conhecimentos em historiografia, bem como por me servir dos mais variados autores da área da História. Melhor explicando, nesta pesquisa, lancei mão de conhecimentos oriundos de autores mais pedagógicos (e “de entrada”, como Barros), bem como outros, clássicos e de maior profundidade acadêmica, como Le Goff e Halbwachs. De uns e outros pude adquirir noções que nortearam a presente pesquisa, percorrendo um caminho da simplicidade à temas mais complexos, igualmente imprescindíveis. Obviamente, não poderia me olvidar de citar uma historiadora específica (brilhante, diria) uma estrela guia e bússola para os que se aventuram na história sem serem historiadores: Maria Augusta Martiarena.

Feita esta breve (mas necessária) explanação e, ao analisar vestígios históricos - usando-me das palavras de Barros (2019, p. 16) – foi possível identificar na relação de Mestre Bauer e seus ex-alunos, traços de uma típica relação entre Mestres Artesãos e seus Aprendizes. Tal hipótese, se respalda em alguns textos escritos por seus ex-alunos, os quais também apontam para a nostalgia quanto ao mestre, a rígida hierarquia e a relação entre mestre-aprendiz (similar à de um pai e filho):

[...] há quem seja mestre sem ter ministrado. Há também quem seja mestre em múltiplas especialidades. E há ainda quem seja mestre sem necessitar da legitimidade de uma Academia. Eu e muita gente conhecemos um mestre assim, com enormes habilidades intelectuais e marciais no enfrentamento das agruras da vida. Um mestre tão mestre que seu nome é mestre. **Não só os ex-alunos lastimam a perda deste mestre**, mas a humanidade que perdeu um **mestre de ensinar a ser**. Pensemos em grandes virtudes: humildade, generosidade, prudência, coragem, ... Imaginemos um ser humano, reunindo tudo isso. **A síntese de uma dialética entre rigidez e flexibilidade**. Este é o mestre Bauer. E digo no presente porque jamais deixará de ser. Seus ensinamentos estão contidos na alma de muitos e continuarão sendo ensinados, por isso, não serão passado. E quem não tem histórias pra contar do mestre? Eu não só tenho histórias como eu tenho uma história com ele [...]. Na festa de aniversário da minha mãe, para quem ele

era o amigo Harald, fiz uma declaração de amor na presença de todos. Falei a ele, como tantos já fizeram, que **ele era o meu maior pai**. Apesar de se esquivar da exposição, mas ali ele “estava em casa”, me deu um forte e prolongado abraço e no pé do ouvido me contou: “**tu sabe que eu sinto o mesmo por ti, né?**”. O mestre é daquelas pessoas que **não deveriam morrer**. Ele justifica minha indignação existencial para com a morte. Deveria ser imortal de corpo e alma. Os que creem já projetam ele **dando aulas no céu**. Acho que a terra precisa muito mais dele do que o céu. Sim, mestre Bauer se **eterniza nos seus ensinamentos e na sua obra** [...] (KAYSER, 2012, grifo meu)

Se na citação acima poderíamos apreender possíveis pistas ou vestígios sobre essa relação Mestre-Aprendiz, encontramos também no CIMOL uma história voltada para o ramo industrial e o slogan: “*CIMOL: Tecnicamente, sua melhor opção*” (CIMOL,2023). Assim, a razão de ser dessa pesquisa, orientou-se pela seguinte investigação: o que seria possível descobrir ao nos debruçarmos sobre a história do CIMOL? Qual a perspectiva dos ex-alunos, colegas e familiares sobre a formação propiciada pela instituição? Que mudanças ocorreram ao longo de sua trajetória e de que maneira a relação Mestre-Aprendiz pode ter influenciado na constituição desta Escola?

Em suma, o presente trabalho consiste em uma pesquisa exploratória de cunho histórico sobre o CIMOL, que objetiva responder o seguinte questionamento: **de que maneira a relação Mestre-Aprendiz influenciou a Educação Profissional e Tecnológica no CIMOL?** A relevância do presente trabalho consiste na compreensão de como fatores socioculturais influenciam na constituição das Escolas Profissionais. O projeto está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e se insere na linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional Tecnológica, Macroprojeto 4: História e memórias no contexto da EPT. Ademais, a presente pesquisa tem como Objetivo Geral:

I) Analisar de que maneira a relação Mestre-Aprendiz influenciou a Educação Profissional e Tecnológica do CIMOL.

No que se refere aos objetivos específicos, por sua vez, podem ser elencados os seguintes:

a) Investigar a história do CIMOL, desde sua fundação até 2012, a partir da trajetória

do Mestre Bauer e seu papel na instituição.

b) Compreender os elementos históricos e culturais que moldaram a relação Mestre-Aprendiz no contexto das práticas educacionais do CIMOL.

c) Analisar a percepção de ex-alunos do CIMOL, colegas e familiares do Mestre Bauer sobre a influência da relação Mestre-Aprendiz em suas trajetórias profissionais e/ou pessoais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO: A CONSTITUIÇÃO ONTOLÓGICA DO SER HUMANO

O que diferencia o ser humano dos outros animais? Essa foi uma pergunta que intrigou filósofos e sociólogos por muitos séculos. Muitos diriam que o que nos torna únicos é a característica de “possuímos corpo e alma” outros, como Aristóteles, levantaram a hipótese de que somos animais racionais e políticos (“*zoon logon e politikon*”), ou seja, racionais e políticos (buscando viver em sociedade). Ainda que estas primeiras hipóteses, mais abstratas e voltadas à metafísica, tenham sido importantes, não parecem dar conta de responder plenamente à questão inicial. Deste modo, a quem poderíamos recorrer para uma compreensão mais satisfatória sobre a referida diferença, ou seja, entre humanos e animais? Certamente, encontramos primorosa contribuição na teoria marxiana.

Em Marx, mais especificamente, que encontraremos outra perspectiva para se analisar o ser humano, uma visão que transcenda uma essência a ele inerente, compreendendo-o no seu processo formativo. Em outras palavras, em Marx o ser humano deve ser visto em sua dimensão ontológica e histórica, partindo das condições efetivas e reais nas quais ele está inserido (Saviani, 2007). Ao referir esse aspecto ontológico, Saviani destaca a forma de viver humana, expressando que “diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si” (Ibid), de maneira que os homens ajustam a natureza às suas necessidades. De acordo com essa leitura, é possível compreender que o ser humano, ao produzir seus meios de vida, produz indiretamente sua própria vida

material (Marx & Engels, 1974, p. 19). A partir destes primeiros apontamentos, é possível compreender, ao menos em parte, o que nos diferencia dos outros animais: a forma distinta que temos de nos relacionar com a natureza. Segundo Saviani, “[...] esse ato de agir sobre a natureza, transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho”.

Cumprido destacar, entretanto, que o modo como produzimos nossos meios para existir não devem ser vistos apenas sob a ótica da reprodução da existência física, mas como da manifestação de nossas vidas, um modo de vida determinado, que deixa suas marcas e manifestações do próprio homem na natureza (Della Fonte, 2018, p. 10). De maneira sucinta, pode-se dizer que o ser humano não nasce ser humano, mas faz-se humano, e esse formar-se humano nunca esgota as possibilidades de humanizar-se já existentes na história humana. Quem nunca admirou, por exemplo, as diversas formas arquitetônicas das moradias humanas? Algumas feitas com madeira, outras com pedra, trazendo em si traços muito peculiares de cada cultura nas quais foram construídas? E o que dizer sobre a culinária, sobre a diversidade de pratos e sabores que cada grupo social cria para sua alimentação? Todos esses modos de fazer, de produzir sua existência alterando a natureza, se atrelam ao trabalho e deixam vestígios históricos sobre cada civilização e respectiva cultura. O resultado deste trabalho por meio do qual o ser humano deixa sua marca refere-se ao que Marx chama de patrimônio cultural. O patrimônio cultural pode ser definido como o:

[...] vasto mundo de “coisas” materiais e simbólicas que resultam do trabalho e que antes não existiam na natureza: ferramentas, instrumentos, técnicas, artefatos tecnológicos, crenças, comportamentos, conhecimentos, valores, habilidades etc. Em tudo que produz, o ser humano se coloca, isto é, ele se projeta, coloca o seu ser na sua criação (Della Fonte, 2018, p.11)

Para além da relação com a natureza, encontramos ainda uma dimensão sociológica vinculada ao trabalho humano, isso porque ao produzir, o ser humano instaura relações com outros seres humanos. Essa estrutura relacionada ao viver humano, diz respeito não apenas ao que produzimos para atender às nossas necessidades, mas ao arranjo formado para que ocorra esta produção, ou seja, relações sociais, relações com a natureza, relações com os instrumentos do trabalho (Della Fonte, 2018, p.10). A relação social de produção, quando ainda existente em sua forma pré-capitalista, se dava por meio do trabalho coletivo, o qual propiciava a

educação das novas gerações. É o que Saviani (2007, p. 154) chama de “comunismo primitivo”, quando ainda não havia divisão em classes, de maneira que tudo era feito em comum. Assim, um primeiro apontamento é de que o trabalho é responsável pela formação humana, estabelecendo uma relação do homem com a natureza (material) e uma relação com outros seres humanos (social). Essa relação que se dá por meio da produção constitui os primeiros exemplos de educação e originalmente, separar-se trabalho e educação era algo impensável.

Com o surgimento da Revolução Industrial e avanço voraz do capitalismo, vimos emergir a divisão social do trabalho, a qual resultou gradualmente numa dicotomia (Leite, 2017, p. 849), ou seja, na separação da educação e do trabalho, entre os que pensam (classe dirigente) e os que executam (classe trabalhadora). Esse novo modelo, tendo por objetivo central o lucro passa a formar uma educação alienante e que fragmenta o ser humano. Grande é o esforço de educadores críticos no sentido de reverter esse quadro, ou seja, reunificar aquilo que não deveria ter sido separado, a educação e o trabalho. Para tanto, buscam desenvolver novos modelos educacionais a todo instante, objetivando reconstituir a integralidade humana, o que parece não ter surtido o efeito desejado até o momento.

Mas e se os educadores não estiverem olhando para a direção certa, ou seja, e se as respostas que pretendem obter não estiverem necessariamente no futuro, no que ainda não foi criado? E se as respostas estiverem no sentido diametralmente oposto, no passado, ao nos debruçarmos sobre modelos pré-capitalistas? Daí a importância da história, de os educadores, em sua formação, estabelecerem uma relação ativa com o passado, não adotando estritamente posturas pós-modernas, esgotando a função docente sob aspectos técnico-metodológicos (Ciavatta, 2009, p. 75-77). É por essa razão que se optou no presente trabalho por uma perspectiva histórica, imprescindível à formação docente e à educação. Portanto, buscarei expressar, nas palavras de Sennett (2015, p. 13), o que diferencia “os bons mestres” - que dão uma explicação satisfatória - dos “grandes mestres” - que provocam a curiosidade e a inquietude em seus alunos, instigando-os à discussão? É o que veremos a seguir, ao abordarmos a figura do Mestre Artesão.

2.2 NOSTALGIA DO MESTRE ARTESÃO

Até este ponto, foram feitas diversas referências aos mestres artesãos e seus aprendizes. Mas afinal, quem foram os mestres artesãos e qual a importância de seu legado para a formação e educação profissional? Para responder esta pergunta, recorre-se à figura do mestre-artesão conforme apresentada na obra de Antonio Santoni Rugiu (1998), segundo a qual o mestre artesão é aquele que pode reconhecer-se e ser reconhecido nos objetos que produz com suas hábeis mãos. Ainda, é o trabalhador dono do seu tempo e conhecedor de todo o processo de produção em seu ofício. É em suma, uma figura emblemática, do profissional não alienado, que com maestria desenvolve uma formação a partir de

uma experiência ideal para se instruir e se educar, para tornar-se hábil com as mãos e rápido com a cabeça, para desenvolver juntas a precisão e a originalidade do projeto e da execução, fornecendo belos produtos, fortes e úteis (Rugiu, 1998, p.14)

Dermeval Saviani, em sua introdução à obra de Rugiu (“Nostalgia do Mestre Artesão”), relaciona a pedagogia artesã com um movimento de resistência, um resgate da integralidade humana por meio da teoria e da prática. Considerará, assim, a educação como uma atividade análoga à artesã, visto que essas atividades não se submetem plenamente ao modo de produção capitalista, por não serem inteiramente passíveis de objetivação, ou seja, ainda permitem que os sujeitos se projetem em seu trabalho (Saviani, 1998, p. 5). Em poucas palavras, a nostalgia do Mestre Artesão, não se trata de um “saudosismo pelo passado mas do germe da educação do futuro” (Marx, 1968, p.554), respaldada na práxis, na comunhão do pensar e fazer. Sobre este aspecto, tanto Robert Owen (socialista utópico) e Marx viam no trabalho artesão e, por conseguinte, da relação Mestre Artesão e Aprendiz, uma possibilidade de superação da alienação que começava a se instaurar nas indústrias. Rugiu, ao tratar da visão de Marx sobre o assunto dirá que:

[...] o que Marx anelava no regime das Artes era a **fusão educação-trabalho**, que Owen havia tentado ressuscitar dentro de suas próprias fábricas, recortando **espaços educativos no horário de trabalho** contratado. Marx achou justo que esta forma fosse chamada pelo próprio Owen “educação do amanhã”, a qual, “a todas as crianças que tiverem superado certa idade, unirá a instrução e a ginástica ao trabalho produtivo, e isso, não só com o objetivo de aumentar a produção social, mas sim, com o único escopo de **produzir homens de desenvolvimento completo**. (Rugiu, 1998, p. 17, **grifo meu**)

Falar em nostalgia do mestre artesão, portanto, é se referir a uma nostalgia que se faz presente em Marx, em Owen e outros clássicos preocupados com a formação humana. E ao se tratar da formação humana, não se poderia deixar de citar modelos

pedagógicos mais recentes como os incentivados por John Dewey, da Escola Nova, que sonhava com uma “humanização” da sociedade industrial, recuperando através da educação progressiva um desalienante espírito artesanal, resistindo ao fragmentarismo taylorista (Ibid, p. 13-14). Isso porque, por mais que o modo de produção presente nas corporações de ofício tenham sucumbido ante a moderna indústria capitalista, sua tradição se mantém viva com modelos pedagógicos atuais, que resgataram suas contribuições para a educação. E é neste ponto, mais precisamente, que a nostalgia do mestre artesão se coaduna ao epicentro deste trabalho, a saber, a relação de Mestre Bauer e seus alunos no CIMOL.

A partir desse estudo identificou-se possíveis traços da relação Mestre Artesão e Aprendiz, os quais foram incorporados nessa instituição por meio do Mestre Bauer e seus alunos, muito possivelmente por aspectos históricos, culturais e pedagógicos. A forma como seus alunos, colegas e familiares mantiveram vivo o seu legado, seja no CIMOL, seja por meio do Museu Tecnológico, parecem apontar para a tradição artesã que, segundo Saviani: “passa de pai para filho ou do mestre para o aprendiz, de modo geral” e, em alguns casos, “se transmite através de escolas organizadas e mantidas por cooperativas ou associações de artesãos” (Saviani, 1998). Desta forma, faz-se mister compreender a história e legado do Mestre Bauer e sua influência na Educação Profissional e Tecnológica do CIMOL. Além do mais, cumpre-nos compreender de que maneira a cultura local, reconstituída por método historiográfico, e tendo por norte o materialismo histórico-dialético, nos confere as respostas almejadas pela presente pesquisa.

2.3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A História é a trama que tece o presente, entrelaçando o passado e o futuro em uma narrativa contínua e rica para compreendermos nossa realidade. Quando falamos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), essa história se torna ainda mais significativa. Ela é a bússola que nos guia por séculos de transformação educacional, moldando a maneira como encaramos a formação profissional e tecnológica hoje. Afinal, somos fruto de uma série de fatores que constituíram nossa realidade coletiva, formadora de uma cultura que, muitas vezes, expressa problemas de longa data e que ainda hoje persistem.

Como bem observou Ciavatta em sua obra “Mediações Históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)”, a construção da história das sociedades não se resume a um mero exercício de memória subjetiva, mas transcende para o âmbito cultural e temporal da vida, registrando os eventos que moldaram nossa trajetória (Ciavatta, 2009, p. 39). Nesta seção, exploraremos como a historiografia, ao nos proporcionar uma "relação ativa com o passado" se torna uma ferramenta essencial na reconstrução do passado e na compreensão da trajetória da EPT. Assim, compreendendo que a história não é apenas um depósito de datas e eventos, mas uma narrativa viva que nos conecta com o passado (Ciavatta, 2009, 39), serão abordados os principais momentos históricos e transformações ocorridas no âmbito da EPT.

Como recorte temporal para esta parte, escolheu-se o período da Era Vargas até a reforma educacional de 1971, visando reconstruir parte da história da EPT para, posteriormente, compreender de que forma pode ter influenciado a trajetória de Mestre Bauer e, por conseguinte, do CIMOL. Assim, abordaremos em passant a EPT brasileira até a primeira República, e mais detidamente o período que se estende da Era Vargas à reforma educacional de 1971. Para tanto, tomaremos por base as obras de Saviani (2011), Ciavatta (2009), Cunha (2000) e Batista e Muller (2021), que se debruçam sobre a temática de maneira primorosa. No contexto da EPT, mais especificamente, a historiografia nos permite realizar uma reflexão profunda sobre sua gênese e desenvolvimento. Ao examinarmos os registros históricos e as múltiplas determinações que moldaram a EPT ao longo do tempo, somos capazes de delinear os desafios enfrentados e as conquistas alcançadas (Ciavatta, 2009, p. 40). Para tanto, a seguir, serão abordados os aspectos atinentes ao período colonial.

2.3.1 Do período Colonial à Primeira República, algumas considerações

A história da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil revela, desde suas origens, um desenvolvimento marcado pela dicotomia entre trabalho manual e intelectual, profundamente influenciada por fatores políticos e econômicos em cada período. Considerando a importância dos períodos históricos e fases pela qual passou a EPT, nesse tópico serão apresentados, ainda que brevemente, as características mais marcantes de cada período. Isso é importante para que consigamos compreender quais foram as mudanças e também as permanências

quanto às características que constituem a EPT, mais especificamente da Era Vargas em diante, fundamental para compreendermos o período do escolanovismo.

O primeiro período a ser analisado refere-se ao colonial, no qual não havia ainda uma Educação Profissional propriamente dita. Na verdade, ao analisarmos este período, que se estendeu de 1500 a 1822, percebemos que a formação de trabalhadores esteve limitada à transmissão de ofícios básicos e manuais para escravizados e indígenas, enquanto a elite colonial recebia uma educação formal voltada ao cultivo do conhecimento teórico. E essa divisão era muito clara: os cidadãos (pertencentes às classes elitizadas) eram os que pensavam, e os escravos e indígenas, os que trabalhavam. Eis a razão de Frigotto (1999, p. 08) afirmar que o poder era predestinado, e o cultivo do conhecimento era privilégio das classes dominantes. Essa exclusividade, por sua vez, acabava por ser reforçada pela ação jesuítica, a qual ofertava uma educação mínima e alinhada à doutrinação cristã para os povos originários, ao passo que os filhos da elite eram preparados para estudos avançados em instituições europeias. Esse modelo dicotômico, passa a consolidar uma característica que por gerações consistiu numa marca na EPT: a consolidação de um preconceito cultural contra o trabalho manual, estigmatizado como inferior, e uma educação intelectual, vista pela elite como o caminho para o poder e o prestígio. Em suma, instaura-se uma dicotomia e separação entre o trabalho teórico (pensar) e o trabalho manual (fazer), o que se projetará também no campo educacional.

No período imperial (1822-1889), daremos alguma atenção às formas que a EPT passa a assumir, muito influenciada por interesses político-econômicos e ainda sob uma forte influência da caridade cristã. Assim, neste período, ainda que houvesse uma economia predominantemente agrário-exportadora (herança do período anterior), emergem as primeiras iniciativas institucionais voltadas à formação profissional. Essas iniciativas, contudo, mantinham um caráter fortemente assistencialista, dirigidas aos desvalidos, órfãos e imigrantes. Como bons exemplos poderíamos citar os arsenais de guerra e as casas de educandos e artífices, representando os primeiros esforços organizados – e tímidos, diga-se de passagem – de unir teoria e prática, embora enfatizados num aprendizado mais voltado à técnica e aspectos disciplinares. Cunha (2000, p. 110) ilustra essa dinâmica ao relatar que “eles aprendiam, além de um ofício, desenho e as ‘primeiras letras’ pelo método de

ensino mútuo”. Contudo, apesar de uma leve ampliação da oferta educacional, o período permaneceu marcado pela subordinação da formação técnica aos interesses da elite agrária, que buscava evitar grandes rupturas no sistema escravocrata. Em paralelo a essa realidade, havia no país um fomento, ainda que pífio e rudimentar, ao desenvolvimento de uma força de trabalho livre e assalariada, fruto da gradual ascensão do liberalismo, já mais fortalecido em outras partes do mundo, como a Europa.

Nesta seara, convém analisarmos a Primeira República (1889-1930). Foi neste período em que se intensificou a necessidade de adaptar o ensino às demandas do capitalismo emergente, com um foco cada vez mais crescente na industrialização. Nesse contexto, a criação das primeiras escolas profissionais, como as implementadas por Nilo Peçanha em 1906, marcou um avanço importante. No entanto, cumpre frisar, o ensino técnico seguia desvinculado de uma formação preocupada com o desenvolvimento humano, priorizando muito mais o treinamento prático e operacional para atender às necessidades imediatas da indústria. Nesse sentido, Batista e Muller (2021, p. 11) destacam essa transição ao afirmar que “a ênfase é posta na preparação técnica ou profissional, diretamente orientada às necessidades da indústria”.

Esse modelo, portanto, refletia os interesses econômicos e políticos da época, nos quais a formação profissional era vista como um mecanismo para disciplinar e qualificar a mão de obra, mantendo o *status quo*. Melhor explicando: gradualmente configura-se em nosso país a ideia de trabalhadores reificados, formados para o mercado de trabalho (“recursos humanos”) ao invés de formarmos humanos integralmente desenvolvidos e prontos para o mundo do trabalho (sujeitos desenvolvidos omnilateralmente). Como veremos, essa tendência de formação para o mercado de trabalho, para serem atendidos os interesses da Indústria para o “desenvolvimento econômico nacional” seguirá forte.

2.3.2 A Era Vargas (1930 a 1945)

A Era Vargas, período que se refere aos 15 anos em que Getúlio Vargas governou o país (Governo provisório, de 1930 a 1934; Governo Constitucional, de 1934 a 1937 e Estado Novo, de 1937 a 1945), também foi uma exceção. Sobre o período em questão, já em 1931, durante o Governo Provisório, foram sancionados

diversos Decretos efetivando uma ampla reforma educacional no país, conhecida como Reforma Francisco Campos. A justificativa para tal reforma era de

[,,,] que "o mundo vive hoje sob o sinal do econômico, como já viveu em outros tempos sob o sinal do religioso e do político" o que tornaria necessária uma reformulação do ensino, de forma que os indivíduos se preparassem técnica e profissionalmente para uma sociedade das profissões (Batista e Muller, 2021, p.15).

Os decretos promulgados por Francisco Campos, ainda no primeiro semestre de 1931, foram os seguintes:

- a) Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação;
- b) Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário;
- c) Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
- d) Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário;
- e) Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931, que restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas;
- f) Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências;
- g) Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário (Saviani, 2011, p. 196-197)

Portanto, a reforma supramencionada, confere à educação do Brasil uma estrutura nacional, tendo sua normatividade consagrada pela Constituição de 1934. Sobre a Reforma Francisco Campos, Ramos (2014, p. 25) nos revela que houve um maior comprometimento do governo federal com o ensino secundário, que lhe conferiu conteúdo e seriação própria. Infelizmente, o mesmo não ocorreu tão prontamente para os ramos profissionais. Assim, forma-se uma dualidade na educação: enquanto o ensino secundário apresentava um caráter enciclopédico e elitista, os ramos profissionais foram ignorados. Como resultado, tivemos a criação de dois sistemas independentes, sem qualquer relação entre si. Em síntese, se por um lado houve certo comprometimento do governo federal com o ensino secundário, o qual é propedêutico e prepara os alunos para o ensino superior, vemos um menor grau de responsabilidade ante o ensino profissional. Isso se demonstra mais claramente ao analisarmos a constituição de 1937 que trata do ensino "pré-vocacional":

O ensino pré-vocacional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, **o primeiro dever do Estado**. Cumpre-lhes dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. **É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar**, na esfera de sua especificidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. (Constituição de 10 de novembro de 1937, art. 129, **grifo meu**).

Ao refletirmos sobre o texto constitucional de 1937 surge-nos uma dúvida: afinal, de quem é o dever do ensino pré-vocacional (profissional), do Estado ou das indústrias e sindicatos? E a resposta é que essa aparente contradição tende a demonstrar uma responsabilidade (limitada) compartilhada entre a esfera governamental e a esfera privada (Ramos, 2014, p. 26). Portanto, o período em que Vargas assume o poder, é justamente aquele em que ocorre a revolução burguesa no Brasil, dando início a um modo de produção propriamente capitalista, havendo um forte incentivo ao processo de industrialização. Esta industrialização ocorre por meio de um Modelo “Nacional-desenvolvimentista”, incentivando a formação de trabalhadores, não como uma medida exclusivamente social, como outrora, mas por uma necessidade econômica (Ramos, 2014. p. 14). Eis a razão para, gradualmente, o mercado ganhar maior espaço e poder enquanto o próprio governo serve-lhe de indutor, formando trabalhadores e auxiliando na consolidação do modelo liberal brasileiro. Tal pensamento é corroborado por Ciavatta (2009) que descreve o período de 1930 a 1960 como aquele em que se destaca

[...] o papel do Estado na industrialização, delineando-se um processo de planejamento econômico na estruturação dos aparelhos de regulação da atividade produtiva e de unificação dos objetivos de política econômica. E o **Estado interventor** que atua como “**empresário**” na **criação das indústrias de base**, como a siderurgia, ou implantando setores da infraestrutura (transportes, qualificação de mão de obra etc.), necessários ao desenvolvimento da indústria. (Ciavatta, 2009, p. 95, **grifo meu**)

Ao analisarmos o Decreto lei nº 6.029 de 1940, por exemplo, promulgado pelo Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, explicita ainda mais a questão. Este decreto estabelecia que os cursos de formação profissional deveriam ser instalados nas próprias empresas ou em suas proximidades, delegando às indústrias a responsabilidade pela educação de aprendizes (Batista e Muller, 2021, p. 16). Isso foi severamente criticado por Gustavo Capanema, que defendia veementemente que o Ministério da Educação deveria ser o único responsável pela implementação de cursos no país, sem a interferência da indústria (Ibidem).

Ademais, o mesmo Gustavo Capanema, Ministro da Educação, dará início à reforma que carrega o seu nome, a partir de 1942, até o ano de 1946. Assim, por meio de um conjunto de decretos, houve uma organização sistemática do ensino profissional no Brasil. Segundo Ramos os principais Decretos da Reforma Capanema foram:

Decreto nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário;

Decreto nº. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial;

Decreto nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial;

Decreto nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário;

Decreto nº. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e;

Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Além disso, o Decreto-Lei nº. 4.048/1942 – cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S” (Ramos, 2014, p. 14).

Apesar de reconhecida a importância dessa estruturação e organização por parte do Ministro Gustavo Capanema - inclusive para a educação profissional - cumpre salientar que a dualidade educacional entre o ensino secundário e ensino profissional seguiu intacta. Com estas exposições encerra-se a breve explanação sobre as reformas mais relevantes ocorridas sob o Governo Vargas. Há, todavia, outro ponto que merece especial atenção quando analisamos a era varguista: a influência dos escolanovistas neste período. Mesmo na primeira reforma ocorrida, a de Francisco Campos (mencionada anteriormente), Batista e Muller (2021, p.15) explicitam que esta foi “inspirada no escolanovismo-pragmatista”. Conforme veremos, essa influência escolanovista acompanhará todo período varguista, sendo crucial para a pesquisa sobre a cultura educacional do CIMOL, bem como primorosas as contribuições de Saviani (2011) sobre o assunto.

2.3.3 Transformações Educacionais: A influência da Escola Nova na Era Vargas

Na história da educação brasileira, o período da Escola Nova, que marcou um importante capítulo no desenvolvimento do sistema educacional do país, teve início sob a influência do escolanovista Francisco Campos. Como já referido, em novembro de 1930, logo após assumir o cargo, Campos desempenhou um papel fundamental no estabelecimento do Ministério da Educação e Saúde Pública, um passo crucial

para a estruturação da educação brasileira (Saviani, p.110). Campos, que já havia liderado reformas na instrução pública em Minas Gerais em 1927-1928, trouxe consigo os princípios da Escola Nova e, no primeiro semestre de 1931, implementou uma série de decretos, a "Reforma Francisco Campos" anteriormente citada. Essa reforma englobou várias áreas da educação, incluindo a criação do Conselho Nacional de Educação e a organização do ensino superior e secundário (Saviani, p.110). No entanto, um dos decretos mais notáveis foi o Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931, que reintroduziu o ensino religioso nas escolas públicas (Saviani, p.110). Essa medida refletiu uma tendência semelhante à da França, onde a burguesia buscou reconciliar-se com a Igreja como parte de um projeto de hegemonia burguesa e um meio de conter o avanço do movimento operário (Ibidem, p.111).

Cumprir destacar, entretanto, que a influência dos escolanovistas na era varguista não se limitou à reforma de Francisco Campos. Lourenço Filho e Fernando de Azevedo foram dois proeminentes defensores da Escola Nova que desempenharam papéis significativos durante o governo de Getúlio Vargas. Enquanto Lourenço Filho colaborou com o regime em várias funções (Ibidem, p. 112), Azevedo saudou a Constituição de 1937 como a mais democrática e revolucionária das leis de educação, principalmente por ter definido o “ensino técnico como primeiro dever do Estado e estabelecer a cooperação entre as indústrias e o Estado” (Ibidem, p. 112).

Os pilares da Escola Nova foram fundamentais nesse período. A obra "Introdução ao Estudo da Escola Nova" de Lourenço Filho, publicada pela primeira vez em 1929, destacou os princípios desse movimento, fundamentados em estudos de biologia, psicologia e sociologia (o “tripé científico”). Esta obra aborda ainda a história da Escola Nova bem como, nas suas respectivas seções, as contribuições da biologia, psicologia e estudos sociais para a educação. Também tratará dos sistemas didáticos, partindo da escola tradicional até chegar-se aos conceitos de escola ativa, escola do trabalho e escola funcional (Saviani, 2011, p.202). A Escola Nova também encontrou expressão em ensaios educacionais do ensino particular, notavelmente nos sistemas de Montessori e Decroly. Experiências como a Escola Regional de Meriti e o Instituto Cruzeiro foram exemplos de adaptações desses sistemas, apesar de serem iniciativas particulares e distantes da realidade das redes públicas de ensino (semelhante ao que ocorreu na Europa).

Mas o movimento da Escola Nova no Brasil distingue-se justamente neste ponto: tinha como objetivo principal a reconstrução dos sistemas públicos de ensino e não a iniciativa privada (Ibidem, p. 114). O legado e a contribuição de Lourenço Filho para a Educação Nova no Brasil, se dá primordialmente pela tradução de obras estrangeiras que enriqueceram o debate educacional no Brasil. Entre as obras que traduziu, destacam-se "Psicologia Experimental" de Henri Piéron (1927), "A Escola e a Psicologia Experimental" de Edouard Claparède (1928), "Testes para a Medida do Desenvolvimento da Inteligência nas Crianças" de Alfred Binet e Théodore Simon (1929), "Techno-psychologia do Trabalho Industrial" de Léon Walther (1929), e "Educação e Sociologia" de Émile Durkheim (1929) (Ibidem, p. 115). Saviani relata que Lourenço Filho manteve seu compromisso com a educação e as ideias da Escola Nova por mais de cinquenta anos, até sua morte em 1970, impactando profundamente o ambiente pedagógico do Brasil.

Fernando de Azevedo, outro destacado defensor da Escola Nova no Brasil, desempenhou um papel crucial na divulgação e promoção desse movimento educacional. Sua obra intitulada "Novos Caminhos e Novos Fins: A Nova Política de Educação no Brasil - Subsídios para uma História de Quatro Anos" (1958), cuja primeira edição remonta a 1931, concentrou-se na reforma da instrução pública do Distrito Federal, dirigida por ele mesmo entre 1927 e 1930. Nessa obra, Azevedo revelou claramente sua filiação à Escola Nova, tanto no contexto da reforma quanto como seu defensor (Ibidem, p. 118). Ele reconheceu a influência do movimento na renovação da política educacional do Estado Novo e na Constituição de 1937, a qual ele considerou o ponto culminante da ideia de uma política nacional de educação e cultura (Ibidem. 118).

Para Azevedo, a concepção da Escola Nova envolvia três aspectos fundamentais: a escola única, a escola do trabalho e a escola-comunidade (Ibidem, p. 118). A escola única visava proporcionar uma educação inicial uniforme, obrigatória e gratuita, com uma duração de cinco anos, iniciando-se aos 7 anos de idade (Azevedo, 1958, p. 119). A escola do trabalho, por sua vez, enfatizava o estímulo às observações e experiências das crianças, fomentando a curiosidade intelectual e o trabalho com interesse e prazer (Ibidem, p. 119). Sobre esse aspecto da escola do trabalho, muito nos interessam as palavras de Azevedo, ao relatar que nela "o aluno observa,

experimenta, projeta e executa” enquanto o “mestre estimula, aconselha e orienta” (Azevedo apud Saviani, 2011, p. 212). Esse tipo de relação entre Mestre e Aprendiz e a forma de ensino-aprendizagem remontam às ideias da “nostalgia do mestre artesão”, obra de Antonio Rugiu. Refere Rugiu que por meio de alguns métodos pedagógicos, tais como os incentivados pela Escola Nova, é conservada viva a experiência pedagógica artesã, hipótese que fundamenta o presente trabalho. Quanto à escola-comunidade, terceiro aspecto enfatizado por Azevedo, consiste na ideia de que as salas de aula se assemelhassem a pequenas comunidades, promovendo o trabalho em grupo em detrimento do individual (Azevedo apud Saviani, 2011, p. 212).

Essa abordagem buscava desenvolver nos alunos hábitos higiênicos, despertar a importância da saúde, resistência física e vitalidade, além de promover alegria de viver (Ibidem). Azevedo também defendeu a integração da educação física, moral e cívica nas escolas, promovendo a saúde e o bem-estar dos alunos (Azevedo, 1958, p. 119). Ele propôs a criação de escolas vocacionais para experimentação e seleção, bem como escolas profissionais que especializassem os alunos em técnicas, artes e higiene de ofícios específicos (Azevedo apud Saviani, p. 212). Daí a importância de compreendermos a figura de Azevedo e de como suas ideias possivelmente influenciaram as Escolas Profissionais e, por conseguinte, as escolas industriais, como o CIMOL.

Saviani (2011), ao tratar da compreensão da Escola Nova segundo Azevedo, refere que esta é multifacetada, abrangendo dois enfoques distintos, representando duas acepções: princípios fundamentais da Escola Nova e o senso de comunidade (Saviani, 2011, p. 212-213). Quanto aos princípios fundamentais, pode-se dizer que Azevedo alinhou-se às ideias de figuras como Bover, Eu. Ciapaiécie, Ad. Ferrière e John Dewey. Estes princípios podem ser resumidos em três pontos-chave. Primeiramente, destaca-se a busca por maior liberdade para a criança, proporcionando condições propícias ao desenvolvimento natural por meio da atividade livre e espontânea. Em segundo lugar, a Escola Nova preza pelo princípio da atividade, enfatizando que a criança é essencialmente ativa e que suas faculdades se desenvolvem através do exercício. Por fim, respeita a originalidade pessoal de cada criança e busca a individualização do ensino, adaptando-o às necessidades de cada estudante (Ibidem). A educação nova, na sua segunda acepção, procura compreender

as necessidades do indivíduo através das da comunidade e organizar a escola como uma comunidade de vida (a *Gemeinschaftschule*, de Paulsen), e orientá-la segundo os princípios de solidariedade e de cooperação e com o sacrifício parcial do indivíduo, para o bem coletivo (Ibidem).

Portanto, Azevedo evidencia que, se os ideais individualistas da escola livre e ativa, que buscam a libertação da criança através de métodos científicos e compreensão intuitiva, forem levados às últimas consequências, podem entrar em conflito com os ideais sociais, e em alguns casos, socialistas, da escola do trabalho e da escola-comunidade. Essas escolas visam desenvolver nas crianças suas tendências cooperativas e criativas, preparando-as para a cultura e as responsabilidades adultas (Ibidem, p. 119-120). Essa preocupação peculiar de Azevedo com o social aponta para sua visão de mundo, visto que em diversos momentos se identificou como “socialista”. Saviani (2011, p. 120) relata que em seu “Esboço Autobiográfico” Azevedo declara explicitamente sua filiação ao socialismo. Ele revela que suas ideias socialistas não surgiram apenas de leituras, mas também de experiências pessoais, especialmente ao conviver com as classes pobres em seu emprego modesto no Lóide Brasileiro. Essa proximidade com a realidade social moldou suas convicções socialistas (Azevedo apud Saviani, 2011, p. 215).

Essa influência muito se refere à sua trajetória pessoal posto que, como ele mesmo referiu, desde que deixou a Ordem Religiosa, estava lendo as obras de Karl Marx, Friedrich Engels e Émile Durkheim. Desta forma, Karl Marx influenciou Azevedo a se tornar um socialista, enquanto Durkheim o orientou no caminho da sociologia, tornando-o um dos fundadores da Sociologia no Brasil (Saviani, 2011, p. 215). Dessa forma, Fernando de Azevedo não apenas defendeu os princípios da Escola Nova no Brasil, mas também abraçou uma visão socialista que influenciou suas concepções educacionais e sociológicas, contribuindo significativamente para o debate educacional e social em seu país (Ibidem). A combinação de sua defesa da Escola Nova e seu compromisso com o socialismo moldou sua visão de uma educação mais livre, ativa e socialmente orientada. Feitos os apontamentos necessários sobre Azevedo, passaremos a analisar a vida de outro expoente escolanovista, a saber, Anísio Teixeira.

Anísio Teixeira foi uma figura notável na história da educação no Brasil e teve

uma trajetória singular. Desde jovem, ele nutriu um desejo de seguir a carreira de jesuíta, mas a família não consentiu, o que fez com que ele cursasse direito, ainda que sua verdadeira paixão sempre tenha sido a educação. Ao longo de sua vida, recebeu diversas oportunidades para abraçar outras profissões, porém, invariavelmente, escolheu a educação, mesmo em uma época em que essa área não era tão valorizada (Ibidem, p. 218-219). Ao longo de sua carreira, Anísio Teixeira também ocupou posições de destaque no campo educacional, tornando-se Secretário Geral da CAPES e Diretor do INEP. Cumpre frisar, entretanto, que após o golpe de 1964 e a instauração da ditadura militar, suas atividades profissionais tornaram-se mais restritas, e ele permaneceu apenas como membro do Conselho Federal de Educação (páginas 122-123).

Uma das características marcantes de suas obras e de sua filosofia educacional foi a defesa de que a educação não deveria ser um privilégio, mas sim um direito fundamental de todos. Anísio Teixeira acreditava que a educação desempenhava um papel crucial no processo de inovação e modernização da sociedade, chegando até a chamá-la de processo revolucionário. Por essa razão, ele era um firme defensor da educação pública. Apesar de ter tido diversas oportunidades, Anísio Teixeira optou por não se envolver diretamente em partidos políticos, embora suas ideias o aproximassem de uma visão ideológica, alinhando-se com a concepção gramsciana. Ele era um defensor de uma revolução cultural em contraposição a uma revolução armada. Durante seu período nos Estados Unidos, Anísio Teixeira estabeleceu uma proximidade intelectual significativa com John Dewey, com quem chegou a realizar estudos durante seu mestrado na Universidade de Columbia (Ibidem, p. 218-219).

Sua obra, intitulada "Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola" foi dividida em seis capítulos e foi organizada da seguinte maneira: O primeiro capítulo inicia com uma contraposição entre as visões reacionárias e renovadoras da escola. No segundo capítulo, se aprofunda na temática da transformação da escola, questionando se devemos chamar de "Escola Nova" ou "escola progressiva", sugerindo a adoção do segundo nome, bem como examinando os fundamentos sociais e psicológicos dessa transformação escolar. O capítulo III aborda as "diretrizes da educação e elementos de sua técnica",

incluindo a centralidade da criança na escola, a reconstrução dos programas escolares e a organização psicológica das matérias escolares. Os capítulos seguintes (IV, V e VI) exploram temas como "a educação e a sociedade", "a conduta humana e a educação" e "filosofia e educação" (Ibidem, p. 229).

Conforme pode-se perceber ao analisar-se os assuntos e capítulos abordados, a obra de Anísio Teixeira reflete sua profunda preocupação com a transformação da educação, não apenas como um processo de ensino, mas como uma ferramenta essencial para a mudança social e cultural. Anísio levava tão a sério a necessidade de transformação da educação e, por conseguinte, sociocultural, que foi um dos líderes que possibilitou a organização, produção e divulgação do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", o qual contou com 26 signatários. O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" é um documento que delinea as diretrizes e fundamentos do movimento de renovação educacional no Brasil (Saviani. 2011, p. 241). Ele começa com uma introdução que estabelece a necessidade de reformas na educação. Em seguida, apresenta quatro seções principais: Fundamentos Filosóficos e Sociais da Educação: Nesta seção, o manifesto explora as finalidades da educação e a distinção entre valores mutáveis e permanentes. Organização e Administração do Sistema Educacional: Esta parte aborda a relação entre o Estado e a educação, destacando a educação como uma função essencialmente pública.

Também discute questões como a escola única, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. Bases Psicobiológicas da Educação: Aqui, o manifesto explora o processo educativo, apresentando o conceito e fundamentos da Educação Nova. Ele destaca a importância de considerar as necessidades psicobiológicas dos alunos e enfatiza a necessidade de estimular a atividade espontânea e o interesse dos estudantes. Planejamento do Sistema: Esta seção descreve o plano de reconstrução educacional, abordando questões como a unificação entre ensino primário e secundário, bem como o desenvolvimento de uma cultura científica e técnica no sistema educacional. Por fim, em sua conclusão, o "Manifesto" enfatiza a importância da democracia e da educação como um programa de longos deveres (Ibidem).

O referido documento também destaca a importância de compreender que a educação não se limita ao espaço escolar. Assim, reconhece que a escola, por si só,

é incapaz de fornecer uma educação completa, dada a influência de várias outras forças na formação dos sujeitos. Eis a razão pela qual incentivará a participação das famílias dos alunos, ex-alunos organizados em associações, professores, imprensa e outras instituições para o desenvolvimento da obra educativa (Página 246). Outro aspecto fundamental do manifesto diz respeito às bases sobre as quais se fundamentam a Escola Nova, relatando que sua principal diferença ante o ensino tradicional não se refere à predominância dos trabalhos manuais (Saviani, 2011, p. 246-247), mas sim, por seu aspecto social (comunidade) e desenvolvimento dos educandos (por meio de uma pedagogia ativa). Ao fazer uma leitura do Manifesto, Saviani relata que

Não é, pois, pela predominância dos trabalhos manuais que a Escola Nova se distingue da tradicional. Sua marca distintiva é a "presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma **atividade espontânea e o estímulo constante ao educando** (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance" (Saviani, 2011, p. 247, **grifo meu**)

Isso implica, por exemplo, numa mudança funcional e organizacional da Escola, que deverá "transformar-se num organismo vivo", uma "comunidade em miniatura", de modo que as crianças estejam em contato direto com o ambiente que as rodeia (Ibidem, p. 247). Contudo, o aspecto mais fundamental, principalmente para os que lidam com a Educação Profissional é a centralidade que o trabalho assume para os escolanovistas, que referem a necessidade de a escola ser

[...] **reorganizada com base no trabalho**, essa nova escola procurará, por meio do trabalho em grupos, estimular o próprio esforço do educando "para fazê-lo penetrar na corrente do **progresso material e espiritual da sociedade** de que proveio e em que vai viver e lutar" (Saviani, 2011, p. 247, **grifo meu**)

Assim, em determinados aspectos há certa aproximação dos ideais de parte dos escolanovistas com os ideais marxianos-socialistas, principalmente no que tange à sua visão quanto ao trabalho. O modelo pedagógico adotado também se contrapõe ao individualismo (posto que incentiva a formação de grupos e o senso de comunidade, tanto na escola quanto fora dela). Por fim, também irá se opor à dicotomia existente na educação do Brasil, entre o pensar e o fazer, e a desigualdade reproduzida por este modelo. Isso se torna notório quando o documento frisa a necessidade de se romper com

"[...] a estrutura tradicional marcada pelo divórcio entre o ensino primário e

profissional, de um lado, e o ensino secundário e superior, de outro [...] os quais concorrem para a estratificação social” (Ibidem).

Assim, busca promover a reunificação do pensar e do fazer por meio de uma nova política educacional que deve romper com a

[...] formação excessivamente literária, imprimindo à nossa cultura um caráter eminentemente científico e técnico e vinculando a escola ao meio social produtivo, sem negar os valores especificamente culturais representados pela arte e pela literatura (Ibidem)

Estes objetivos, portanto, muito se aproximam dos ideais marxianos de educação, e do materialismo histórico-dialético apregoados por Marx. Segundo tal perspectiva, a educação do futuro é transformadora justamente porque se dá por meio do trabalho, fundamentando-se na práxis (unindo o pensar e o fazer), bem como valorizando o aspecto cultural humano, que se expressa na relação com o outro (social) e com a natureza (natural). Assim, a concepção escolanovista, por seus princípios transformadores da sociedade (mais críticos) e por acreditar na educação como um direito de todos, pública e laica, entrará em rota de colisão com aqueles que monopolizavam a educação desde os tempos coloniais: a educação católica-conservadora.

Apesar de inicialmente haver certo acordo entre o governo de Vargas e a igreja católica, sendo reintroduzido o ensino religioso nas escolas públicas, em dado momento haverá conflito entre os escolanovistas e as instituições educacionais católicas. O desejo de transformação da educação brasileira, fez com que muitas instituições católicas ficassem insatisfeitas, principalmente devido à ideia de laicização da educação, posto que defendiam um certo monopólio da ação educativa por parte da Igreja e dos valores católicos. Elas também se opunham à gratuidade e obrigatoriedade, argumentando que isso representaria uma interferência indevida do Estado na educação, alegando que os pais deveriam ter o direito de decidir sobre a educação de seus filhos (Ibidem, p. 254).

Essas divergências é que farão vir à tona os posicionamentos conflitantes, em grande parte revelados no Manifesto escolanovista. Os escolanovistas, por exemplo, alegavam que para os católicos, a luta contra o analfabetismo passou a ficar em segundo plano. Em contrapartida, os católicos argumentavam que os brasileiros não precisavam saber ler e escrever para preservar as virtudes da alma brasileira e que o

trabalho e a ausência de vícios eram meios seguros de bem-estar material. Eles sugeriam que o alfabeto não era necessário para o trabalho e que a educação paterna e a instrução religiosa seriam suficientes para preservar os bons costumes e virtudes da sociedade (Ibidem, p. 259).

Essa parte do manifesto ilustra o choque de perspectivas e valores entre os defensores da Educação Nova e as instituições educacionais católicas no Brasil, em particular no que diz respeito ao analfabetismo e à educação laica. Entretanto, apesar dos acalorados debates e perspectivas destoantes, Saviani relata ter se desenvolvido certo equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova, principalmente entre 1932 e 1947. Segundo Saviani (2011), esse equilíbrio foi muitas vezes tenso, com acusações virulentas e lutas políticas nos bastidores que influenciaram nomeações e vetos no quadro docente e administrativo (Ibidem, p. 270).

Dada a constante preocupação social de algumas correntes escolanovistas, não raras vezes os seus educadores eram qualificados como comunistas pelos católicos. Não obstante a resistência enfrentada, a Escola Nova influenciou os rumos da educação brasileira e, gradualmente, mesmo as escolas católicas passaram a adotar alguns de seus pressupostos e métodos de ensino-aprendizagem. Conforme aponta Saviani, é possível perceber que apesar de inicialmente (em 1930) os escolanovistas terem perdido a disputa doutrinária para os conservadores, gradualmente ao dizer que com o tempo os escolanovistas

[...] foram ocupando espaços na burocracia educacional, sendo bem acolhidos pelas autoridades governamentais em função de seu empenho na modernização do aparato técnico das escolas e da administração pública. (Ibidem, p. 161)

Assim sendo, mesmo os católicos passam a adotar certas práticas pedagógicas dos escolanovistas, o que explica o “tenso equilíbrio” entre as duas vertentes, e reiteradamente destacado por Saviani:

Mesmo no embate com os escolanovistas, os católicos não rejeitaram de todo a sua nova pedagogia, mas em vários pontos encontraram convergência ou legitimaram certos pontos da Escola Nova, como a escola ativa. Assim, conforme o movimento renovador foi ganhando força, houve uma tendência de renovação da pedagogia católica (por uma questão de sobrevivência) (Ibidem, p. 297)

Após a Segunda Guerra Mundial instaura-se um clima de aliança anti-fascista (Saviani, 2011, p. 277-278). Getúlio Vargas, que em muitos momentos demonstrou

afinidade por regimes mais autoritários, se antecipa à nova conjuntura. Assim, temendo as oposições no processo de redemocratização, passa a incentivar a criação de partidos políticos, tais como o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e o Partido Social Democrático (PSD). O primeiro, PTB, tinha o objetivo de angariar o apoio do operariado, que se tornava uma força política significativa devido ao rápido processo de industrialização. A ideia do governo - e seu espírito anti-comunista - era evitar que os trabalhadores se dirigissem ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), que estava crescendo rapidamente. Pode-se dizer, portanto, que essa antecipação de Vargas permitiu que muitos dos valores e do legado do Estado Novo permanecessem vivos a partir dos partidos acima referenciados.

Ainda sobre o período após a segunda guerra mundial, pode-se dizer que as ideias escolanovistas continuaram fortes, sendo a Constituição de 1946 um exemplo disso. A referida Constituição restabeleceu elementos do programa de reconstrução educacional dos pioneiros da Educação Nova. Isso inclui, por exemplo, a exigência de concursos de títulos e provas para o exercício do magistério, a descentralização do ensino e a vinculação orçamentária de uma porcentagem dos impostos destinados à educação. Também foi concedida à União a competência para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (Ibidem, p. 281).

Neste momento, fervilhavam os debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), havendo predominância de membros que defendiam a Educação Nova em detrimento da educação católica. Isso se torna mais perceptível ao analisarmos o número de membros de cada vertente que compunha a comissão encarregada de elaborar o anteprojeto da LDB. A maioria dos 16 membros da comissão integrava a visão escolanovista, em contraste com apenas dois representantes da corrente dos educadores católicos. Portanto, isso se refletiu no projeto resultante dos trabalhos da comissão (Ibidem, p. 282).

Foi em meio a toda essa conjuntura, refiro-me ao governo Vargas, que se desenvolveu o pensamento de Mestre Bauer. Considerando que quando da fundação do CIMOL Harald Alberto Bauer tinha 29 anos (BRITO et al, 2011, p.73) e atuava como um dos fundadores da Escola, tem-se que esteve sob influência da Era Vargas (e por conseguinte, dos valores escolanovistas) por toda sua formação educacional. E não apenas isso: tanto o governador Leonel Brizola quanto o Deputado Estadual Harry

Alziro Sauer eram do PTB, um dos partidos originados sob a influência varguista (BRITO et al, p. 38). Para além do interesse político, havia também certo apreço de Brizola pelas escolas técnicas, visto que ele mesmo foi aluno da Escola Técnica de Agricultura de Viamão (Ibidem, p. 39). Conforme visto anteriormente, o senso de comunidade (tanto dentro da escola, quanto da escola com a comunidade local) também era uma característica forte do escolanovismo. Ao analisarmos a história da cidade de Taquara e do CIMOL, é possível constatar tais valores nos profissionais da educação. Sobre a ideia de criação do CIMOL, Brito et al (2011) relatam que além do referido incentivo de Harry Sauer a iniciativa de sua formação

[...] foi oriundo do movimento de um grupo de pessoas da comunidade local, entre as quais se encontravam professores e profissionais técnicos de diferentes áreas. Entre eles o professor Harald Bauer (Brito et Al, 2011, p. 39).

Quanto ao objetivo de sua criação, relata que a ideia era fundar

[...] uma escola técnica que oferecesse, além dos conhecimentos gerais, práticas profissionais diversas. O pré-requisito para o ingresso seria o candidato ter concluído o curso Primário (de 1º a 5º ano) e prestar o Exame de Admissão ao Ginásio. Seria um Ginásio Industrial, que levaria àqueles jovens um ensino capaz de proporcionar-lhes uma boa preparação para o mercado, com perspectivas de aperfeiçoamento e crescimento. (Ibidem).

Nesse período, portanto, é plausível levantarmos a hipótese de influência dos valores varguistas e escolanovistas sobre os fundadores do CIMOL, os quais podem ter influenciado valores culturais e educacionais originários da referida Escola. Ao mesmo tempo, há de se considerar valores pré-existentes, oriundos da cultura alemã preponderante no local. Desta maneira, a chegada dos imigrantes alemães à região do Paranhana e a relativa manutenção de sua homogeneidade entra em contato, paulatinamente, com as novas tendências da Escola Nova. Esse contato trará à tona certas similitudes e perspectivas que conservam algum grau de identidade, principalmente no que se refere ao resgate das corporações de ofício e seu modo de funcionamento.

Quanto aos valores culturais pré-existentes na região, estes também apresentam importância para a ocorrência dessa sinergia que acolherá “o novo” (a Escola Nova), mantendo algumas questões. Considerando a hipótese de que estes valores culturais pré-existentes possam ter servido como subsunçores para os valores escolanovistas e influenciado a concepção educacional e profissional da região,

primorosa pode ser a contribuição de outros trabalhos ocorridos em regiões vizinhas. Isso porque, certas similitudes são encontradas entre algumas cidades próximas, principalmente no que concerne à típica dinâmica migratória pela qual se constituiu a população local e sua cultura. Nesse sentido, verificou-se que o trabalho de Martiarena (2023, p. 219), o qual analisa o ensino de ofícios e as relações Trabalho e Educação em Conceição do Arroio (atualmente, Osório) no século XIX, é de grande valor. Segundo a autora, que se fundamenta nas memórias de Antônio Stenzel Filho (1858 a 1872), natural do município de Conceição do Arroio, é possível perceber algumas peculiaridades quanto à região. Uma delas é que a chegada de diversos imigrantes para a região, pode ter contribuído para a formação de uma diferente perspectiva sobre os trabalhos manuais ante a perspectiva colonial predominante no Brasil.

Como já visto, a história brasileira é marcada por uma estigmatização aos trabalhos manuais ou braçais, os quais foram exercidos majoritariamente (e por mais de 300 anos) por pessoas escravizadas. Nesse sentido, a perspectiva preponderante no Brasil, segundo Gallindo (2013, apud, Martiarena, 2023, p. 224), é de que “todo homem livre perdia o seu prestígio ao sujeitar-se ao trabalho braçal ou mecânico”. É neste ponto que a região parece ter se destoadado da tendência nacional. Estando Conceição do Arroio envolvida numa conjuntura de movimentos e migrações - fazendo uso das palavras de Hobsbawn (2015) - esta parece ter conservado em seu seio uma visão positiva sobre os trabalhos manuais exercidos. Assim, na cidade em questão, os trabalhos manuais e artesanais eram exercidos por pessoas livres no século XIX (Martiarena, 2023, p. 237), principalmente pelos imigrantes alemães e portugueses. Sobre este aspecto, destaca Martiarena que

[...] considera-se possível compreender que os trabalhadores estrangeiros **não consideravam** atividades como as de ferreiro, curtidor ou construtor **inferiores**, pelo contrário, **entendiam-se como trabalhadores qualificados** (Martiarena, 2023, p. 237, **grifo meu**)

Isso é explicado em grande parte pelos ofícios que eram exercidos por estes estrangeiros e a relação entre estas atividades e o grau de consolidação do capitalismo nos seus países de origem. Por conseguinte, a chegada destes imigrantes à região, com uma outra perspectiva (positiva) sobre o trabalho, demonstra o quanto é complexa essa dinâmica, possibilitando um pensamento distinto do que imperava

no Brasil à época. Outro ponto fundamental, é que Martiarena, ao se debruçar sobre os registros de Stenzel, encontra vestígios da relação Mestre-Aprendiz na cidade, inclusive na própria família deste. Ocorre que nos relatos quanto às profissões registradas na obra de Stanzel, este refere que seu pai, um alemão que atuava como construtor/pedreiro, contava com a ajuda de um servente. Isso, segundo a autora, “pode ser um indício da realização de aprendizagem pautada nas práticas e em uma relação mestre-aprendiz” (Ibidem, p. 234). Quanto às profissões identificadas nos arrabaldes, também se verificava a predominância da imigração alemã, bem como profissões típicas dos mestres artesãos. Como exemplos temos o curtume (com a profissão de curtidor) e a Ferraria (demonstrando a presença de ferreiros). Também se fizeram presentes em seus relatos outras profissões, tais como militares (muito presentes na região de Santo Antônio da Patrulha, de que se emancipou Osório), advogados, alfaiates, farmacêuticos, padeiros, comerciários, tanoeiros, telegrafistas, pedreiros, bem como o artesanato e a carpintaria (Ibidem, p. 230-231).

A compreensão da cidade e região analisadas por Martiarena adquiriu destacada relevância para a presente pesquisa, posto que esta dista cerca de 40 km de Taquara, ao considerar-se Santo Antônio da Patrulha e, 70 km, ao tomar-se por parâmetro Conceição do Arroio (atual cidade de Osório). A predominância de imigração alemã nas duas regiões analisadas apontou para uma perspectiva cultural bastante aproximada entre ambas, corroborando para as hipóteses iniciais outrora levantadas nesta pesquisa. E de fato, ao analisar-se as entrevistas e compreendendo melhor a memória e a história da região, foram encontrados fortes vestígios da relação Mestre-Aprendiz na região - como bem havia destacado Martiarena - indicando que a cultura dos imigrantes parece ter mantido viva essa dinâmica de educação profissional.

Por conseguinte, esta cultura teria melhor recebido as ideias práticas da Escola Nova, as quais se coadunam em muitos aspectos às da pedagogia artesã. A Escola Nova, nesse sentido, é vista como aquela que valoriza a curiosidade dos alunos, a instrução do Mestre e o necessário prazer atinente à educação, muitas vezes resistindo ao viés tecnicista que abdica do pensar, e conduz à alienação. Tais valores, por certo, se coadunam à relação e à dinâmica do Mestre-Aprendiz nas corporações de ofício, incentivando a nostalgia do Mestre e rememorando a pedagogia artesã.

É nesse sentido que Saviani revela que em John Dewey havia o sonho de uma “humanização” da sociedade industrial, recuperando através da educação “progressiva” (termo também utilizado por Anísio Teixeira), um desalienante espírito artesanal. A Escola Nova, portanto, para alguns de seus pensadores, guarda em si essa nostalgia, essa tradição de um fazer que não abdica do pensar, que visa uma aprendizagem ativa e um forte vínculo afetivo com a figura do Mestre. Essas características tão presentes na cultura alemã do vale do Paranhana, visto que muito dos mestres artesãos saíram de sua origem fugindo, justamente, da emergente industrialização que fazia “picadinho dos restos da tradição dos mestres da arte” (Saviani, 2011) parece ter sido análoga à verificada em Osório. Assim, o resultado da pesquisa aponta para uma certa permanência da cultura das corporações de ofícios, abrigando-se na cultura local e também, no caso do CIMOL nas tendências escolanovistas.

3 METODOLOGIA

Ao longo desta parte inicial, muito se falou sobre a pesquisa realizada. Entretanto, o que seria efetivamente uma “pesquisa”? Posto estarmos diante de uma pesquisa histórica, analisando a trajetória e aspectos sociais do objeto pesquisado, podemos contar com as contribuições de Ciavatta (2009) para responder esse questionamento. Para a autora, a pesquisa histórica na educação consiste em uma reflexão mais abrangente sobre “a gênese e o desenvolvimento da educação e suas possibilidades de mudança no quadro atual da sociedade brasileira” (Ciavatta, 2009, p. 39-40). Isso demonstra o grau de proximidade da presente pesquisa com a perspectiva histórica, pois o desafio que se apresenta é compreender a trajetória do Mestre Bauer e como seu legado influenciou a Educação Profissional e Tecnológica no âmbito do CIMOL.

Essa compreensão da história educacional perpassa ainda questões como a memória da instituição e a valorização dos grupos sociais. Segundo Ciavatta (2009, p. 41), a pesquisa histórica em educação possibilita “um balanço renovado do esforço e capacidade criativa dos grupos sociais”, o que é de suma importância para ressignificar o povo brasileiro, tantas vezes visto como inculto, incapaz e dependente. Esses aspectos de ressignificação e memória acabam fortalecendo a legitimidade de instituições perante a sociedade bem como criam uma identidade forte desta,

conferindo coesão e influenciando o âmbito em que essas escolas se inserem.

No caso do CIMOL, percebemos uma forte identidade institucional, como uma escola de qualidade, sendo reconhecida nacional e internacionalmente, principalmente pelos prêmios conquistados. Como consequência, mesmo pessoas de outras cidades da região (Vale do Paranhana) se esmeram por estudar no CIMOL, o que propicia, de certo modo, o fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica. A pesquisa histórica, também serve para fundamentar a formação e aperfeiçoamento da função docente, as quais não se esgotam nos aspectos técnico-metodológicos (Ciavatta, 2009).

Em outras palavras, para além da técnica e método de ensino-aprendizagem, há outros fatores que podem influenciar fortemente uma educação de qualidade. No presente caso, parte-se do pressuposto que a relação Mestre-Aprendiz (e, portanto, a relação e vínculo afetivo e formativo entre professores e alunos) é capaz de transformar não apenas o aluno, mas a própria instituição e a sociedade. Essa relação transcende a relação que se constitui inicialmente nas salas de aula, formando uma espécie de legado.

No caso concreto, verifica-se que diversos ex-alunos do Mestre Bauer podem ter optado pela docência, e mais precisamente, escolhendo a Educação Profissional como ramo profissional, por uma influência em sua formação. A construção e manutenção do sonho de Bauer, a saber, o Museu de Tecnologia do CIMOL, também nos chama a atenção. Afinal, a perseverança de ex-alunos e familiares para conservar o legado do Mestre Bauer, parece referir como esse vínculo perpetuou sua imagem e como passaram a compreender o Museu, como um espaço de memória e aprendizagem, não apenas para os alunos, mas para a sociedade em geral.

A pesquisa histórica tem em comum alguns aspectos com as pesquisas em geral. Dentre estas similaridades, pode-se destacar que ela passa por diversas fases, iniciando com a formulação do problema e culminando na apresentação e discussão dos resultados. Assim sendo, torna-se imprescindível atentar-se para o problema de pesquisa para sabermos que etapas irão compor esse processo de descoberta, e com que tipo de pesquisa iremos lidar. Essa definição é de suma importância para definirmos a metodologia a ser empregada na realização do trabalho, afinal, sem

problema não há pesquisa, ou fazendo uso de Barros (2019, p.23), “sem o encontro entre um problema e suas fontes possíveis não há História”.

Quanto ao conceito de metodologia, por sua vez, este se encontra intimamente relacionado à pesquisa. Pode-se dizer, de certa maneira, que a metodologia se relaciona aos meios que iremos dispor para concretizar a pesquisa. Recorrendo à sua etimologia, temos que a palavra “metodologia” é composta das palavras *methodos* (organização) e *logos* (estudo). Portanto, podemos dizer que a metodologia se refere ao estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência (FONSECA apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 12). Ademais, as autoras destacam a necessidade de não confundirmos metodologia com métodos, nem com a teoria. De maneira sucinta, as autoras dirão que enquanto a metodologia se interessa pela validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto (problema), os métodos são os procedimentos e técnicas utilizados na pesquisa (Ibidem, p. 13). Quanto à teoria – não menos importante – se relaciona à perspectiva adotada pelo autor para abordar o objeto de estudo. Feitas estas considerações iniciais, passo a abordar mais especificamente a teoria, a metodologia e os métodos a serem utilizados no presente trabalho.

Considerando ser este um trabalho de cunho histórico, obviamente não poderia afastar-se de sua natureza intrinsecamente qualitativa e, dado seu caráter investigatório, pode ser considerado uma pesquisa exploratória. A história, como ciência, se apresenta como uma disciplina intimamente ligada à busca do conhecimento do tempo em suas diversas dimensões. Em sua essência, a história é muito mais do que um mero registro cronológico de eventos; é um emaranhado complexo de técnicas e métodos, um campo de estudo que requer habilidades meticulosas e dedicação inabalável. Como Jacques Le Goff perspicazmente aponta, "A melhor prova de que a história é e deve ser uma ciência é o fato de precisar de técnicas, de métodos, e de ser ensinada" (1990, p.87).

Além do mais, serão os historiadores que, ao analisar dado momento histórico, servirão como os principais intérpretes da opinião coletiva, desempenhando um papel crucial na interpretação e contextualização dos eventos históricos. Isso, entretanto, deve ser feito com metodologia e métodos adequados, não consistindo em uma tarefa

fácil, posto o desafio que se coloca ante o historiador de conseguir “distinguir as suas ideias pessoais da mentalidade coletiva” (Le Goff, 1990, p. 39). Por conseguinte, após muita reflexão e orientações, foi possível concluir que o método mais adequado seria o da análise de documentos e realização de entrevistas, tendo a memória como fonte histórica e a História Oral como metodologia. Dada a multiplicidade de conceitos e, a fim de melhor explicitar no que consistem, achou-se por bem dividir a presente seção em dois segmentos. O primeiro, tratando da análise documental, abordará as contribuições de Barros, Le Goff e Cellard para o tema. Em sequência, tem-se o segundo segmento no qual será abordada a história oral, tendo por norte as contribuições de Halbwachs, Grazziotin e Bittencourt.

3.1 DECIFRANDO A HISTÓRIA POR MEIO DA ANÁLISE DOCUMENTAL

A atividade do historiador é, em sua essência, a interpretação do homem no tempo, desvendando os mistérios que envolvem a trajetória da humanidade e a compreensão de como essa se relaciona com o tempo presente. Não se trata, como se pensava antigamente, de mero registro cronológico de eventos, mas sim, de um emaranhado complexo de técnicas e métodos, o qual exige meticulosidade e dedicação inabalável do pesquisador. Por conseguinte, a história, como nos ensina Le Goff, é o campo que abrange não apenas a narrativa de eventos pretéritos, mas também a compreensão das mentalidades, valores e sistemas de crenças que influenciaram as sociedades ao longo do tempo (Le Goff, 1990, p. 39). Os historiadores, como destaca Le Goff (1990), têm a tarefa de serem "intérpretes da opinião coletiva". Isso implica a responsabilidade de decifrar, interpretar e contextualizar eventos históricos, ao mesmo tempo que são desafiados a distinguir suas próprias ideias das mentalidades coletivas das épocas em análise. No cerne dessa busca encontra-se a análise documental, que permite ao historiador aprofundar-se nas camadas da história.

É nesse ponto que as contribuições de José D'Assunção Barros, principalmente quanto às fontes históricas, se tornam fundamentais. Barros define as fontes históricas (ou documentos históricos) como

"[...] tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no presente" (Barros, 2019, p. 15).

Conforme destacado pelo autor, fontes históricas não se limitam aos registros escritos, mas incluem uma ampla gama de materiais que permitem aos historiadores mergulhar nas experiências humanas do passado. Assim, as fontes históricas, podem ser tanto materiais quanto imateriais, abrangendo desde documentos textuais tradicionais, como crônicas e registros cartoriais, até vestígios arqueológicos, objetos da cultura material, representações pictóricas e fontes da história oral (Barros, 2019, p. 16). A inclusão de heranças imateriais, como festas populares, ritos religiosos e modos de fazer algo, expande ainda mais o escopo das fontes históricas, demonstrando a versatilidade da disciplina histórica.

Em consonância com a evolução da disciplina, Barros ressalta que as fontes históricas não precisam ser necessariamente tradicionais e que no mundo contemporâneo, até o universo virtual oferece possibilidades significativas para a pesquisa histórica (Barros, 2019, p. 17). Explicita o autor que, atualmente, documentos históricos podem ser textos, objetos materiais, fotografias e canções. Todos esses elementos são considerados documentos no sentido ampliado, permitindo aos historiadores explorar as múltiplas dimensões da experiência humana no passado. Em consonância com Barros se encontra Cellard, o qual relata que houve uma evolução da disciplina histórica privilegiando uma abordagem mais globalizante a partir da Escola dos Anais, ampliando a noção do que é considerado documento. Se anteriormente a noção de documento se aplicava exclusivamente ao texto (Cellard, 2012, p. 296), agora os documentos históricos passam a ser mais abrangentes, de forma que Cellard afirma:

De fato, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou "fonte", como é mais comum dizer, atualmente. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado. (Cellard, 2012, p. 296)

Portanto, reitera-se que a análise documental realizada pelo historiador não se restringe apenas à interpretação de documentos escritos. Ela envolve uma investigação abrangente de todas as fontes históricas disponíveis, uma vez que cada uma delas contribui para uma compreensão mais completa e rica do passado. Sob essa perspectiva as fontes históricas não são apenas registros repletos de informações a serem coletadas, mas discursos a serem decifrados, compreendidos e interpretados (Barros, 2019, p. 23). Como diria Barros, é na interseção entre o

historiador, seu objeto de estudo e as fontes históricas que o historiador consegue construir pontes entre épocas distintas e compreender a complexidade da experiência humana ao longo do tempo (Barros, 2019, p. 24). Por certo, tamanha complexidade e variedade de fontes também requer certo rigor e critério na escolha de quais serão utilizadas. Sobre esse aspecto, Cellard afirma que

O pesquisador que trabalha com documentos deve superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas, antes de estar em condição de fazer uma análise em profundidade de seu material. Em primeiro lugar, ele deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade (Cellard, 2012, p. 296).

Assim, Cellard salienta a importância de agrupar esses documentos em ordens e subordens a fim de se proceder com a análise documental. Resumidamente, pode-se dizer que o autor sugere que os documentos devem ser divididos em dois grandes grupos: os documentos arquivados e os que não são (Cellard, 2012, p. 297). Também traz à tona outra categorização complementar, a saber, entre o que é público ou privado, dando exemplos a fim de esclarecer as peculiaridades de cada categoria. Quanto aos documentos públicos, portanto, esclarece que há os documentos públicos, tratando-se

[...] de uma documentação geralmente volumosa e, por vezes, organizada segundo planos de classificação, complexos e variáveis no tempo. Ainda que ela seja dita pública, ela nem sempre é acessível. Esse tipo de arquivos compreende comumente: os arquivos governamentais (federais, regionais, escolares, ou municipais), os arquivos do estado civil, assim como alguns arquivos de natureza notarial ou jurídica. (Cellard, 2012, p. 297)

Entretanto, como já referido, há também outros documentos públicos, os quais não são arquivados e que incluem

[...] os jornais, revistas, periódicos e qualquer outro tipo de documentos distribuídos: publicidade, anúncios, tratados, circulares, boletins paroquiais, anuários telefônicos, etc (Cellard, 2012, p. 297)

Quanto à documentação privada refere que

Ainda que ela não pertença ao domínio público, ocorre que uma documentação de natureza privada seja arquivada. Ela pode, contudo, tudo, ser de acesso bastante difícil. Trata-se aqui, principalmente, de documentos de organizações políticas, sindicatos, Igrejas, comunidades religiosas, instituições, empresas, etc (Cellard, 2012, p. 298)

Por fim teríamos, segundo o autor, a categoria dos documentos privados e pessoais, muito valiosa para o presente trabalho, que lidará com a memória. Em suma, Cellard refere que esta categoria reúne “autobiografias, diários íntimos,

correspondências, histórias de vida, documentos de família, etc” (Ibidem).

De posse das fontes a serem analisadas, Cellard alerta para a necessidade de se ter prudência para a realização desta atividade, sendo necessário um olhar crítico para tanto. Um bom exemplo trata-se de analisar o contexto global no qual o documento foi produzido no qual estarão “mergulhados” não apenas o autor da fonte, mas a quem ele se destina. É necessário, portanto, compreender a época em que teve origem (Cellard, 299). Daí o desafio referido por Le Goff, como visto anteriormente, de haver um cuidado de não se confundir os pensamentos do pesquisador com as mentalidades da época que estamos analisando. É necessário compreender que a cultura histórica sobre a qual se debruça tende a ser diferente daquela em que se situa o historiador. Isso requer, por exemplo, conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social e cultural da qual se originou o corpus documental da pesquisa. Não considerar essas questões pode enviesar e distorcer a interpretação, principalmente devido a anacronismos que um olhar não preparado pela historiografia tende a ter.

A fim de auxiliar nessa análise complexa que lida com um universo muito diversificado de objetos no campo científico, Barros cria um método de análise a que denomina “taxonomia das fontes históricas”. Segundo o autor, ao classificarmos as fontes históricas (ou documentos) objetiva-se uma aproximação do objeto de estudos científicos com uma pergunta, ou seja, uma questão que se faz incidir sobre ele para melhor compreendê-lo. Por conseguinte, determina que a taxonomia das fontes históricas pode ser de posição, de intencionalidade, de qualidade e de serialidade. Na íntegra, serão resumidamente descritas cada um dos aspectos supramencionados.

No que se refere à **Posição**, esta pode ser direta ou indireta (Barros, 2019, p.28), referindo-se à proximidade das fontes em relação ao evento histórico que estão registrando. Por exemplo, fontes com posição direta são aquelas que foram criadas por pessoas que testemunharam diretamente o evento ou o fenômeno em questão, tais como relatos escritos por testemunhas oculares. Já as fontes de posição indireta, se referem aos que não estiveram presentes no evento, mas obtiveram informações por meio de terceiros. Um bom exemplo seria um texto escrito por alguém que ouviu falar do evento através de outra pessoa.

Quanto à **Intencionalidade**, Barros (2019, p.29) relata que esta pode ser Voluntária ou Involuntária. Ao abordar a Intencionalidade Voluntária, descreve-as como fontes criadas com o propósito deliberado de registrar ou documentar eventos históricos. Se incluem nesse rol as crônicas, diários e registros formais. A Intencionalidade Involuntária se refere às fontes que não foram criadas com o intuito específico de preservar informações históricas, mas que acabam se tornando relevantes para a História no futuro. Isso pode incluir objetos do cotidiano, lixo arqueológico, entre outros.

No que concerne à **Qualidade** das fontes, estas se subdividem em culturais ou materiais (Ibidem) e dizem respeito ao tipo de linguagem e conteúdo presente na fonte. As fontes de qualidade Cultural, podem ser descritas como aqueles que são ricos em termos de contexto cultural e social, fornecendo insights sobre a sociedade da época em que foram produzidos. A título de exemplo temos a literatura, obras de arte e documentos religiosos. A qualidade Material, por outro lado, foca no suporte físico da fonte, como papel, cerâmica, pedra, ou mesmo mídias digitais. Ademais, refere Barros que a natureza do material pode afetar a preservação e a acessibilidade das informações (Ibidem)

Por fim, temos também a **Serialidade** das fontes, o que envolve a categorização destas com base em sua recorrência ou repetição, daí serem seriais ou não seriais (Barros, 2019, p. 29). Em suma, poderíamos dizer que as seriais são as produzidas regularmente ou aquelas que fazem parte de uma série, como jornais, revistas ou registros oficiais publicados diariamente ou em intervalos específicos. Em sentido inverso, as não seriais referem-se a fontes únicas e que, portanto, não fazem parte de uma série regular.

Esses quatro critérios, quando aplicados à análise documental (ou análise das fontes históricas), permitem ao historiador obter uma compreensão mais completa e profunda dos eventos do passado. Cada critério fornece informações diferentes sobre a fonte, ajudando a contextualizá-la e a avaliar sua relevância para a pesquisa histórica. Assim, considerando o que foi abordado nessa seção, temos que análise documental sob a perspectiva de Le Goff, Barros e Cellard, torna-se uma jornada na qual o historiador busca desvendar a complexidade das sociedades, das mentalidades e das ações que moldaram a história da humanidade.

3.2 ENTREVISTAS E NARRATIVAS: DESVENDANDO A MEMÓRIA POR MEIO DA HISTÓRIA ORAL

Feitas as considerações sobre a análise documental, daremos início ao segundo segmento da metodologia. Assim, a presente seção visa abordar a História Oral enquanto metodologia dos historiadores. Essa talvez seja uma das partes mais relevantes deste capítulo metodológico, posto que se vincula muito estreitamente à memória e à construção de narrativas históricas, conceitos-chaves e que foram cruciais para a presente pesquisa. Sendo o epicentro deste trabalho a memória de Mestre Bauer, sua trajetória e legado, foi necessária a escolha de uma boa referência teórica para servir de guia à presente pesquisa. Assim, as autoras escolhidas para consecução desse objetivo foram Luciane Sgarbi S. Grazziotin e Dóris Bittencourt Almeida, e de maneira mais específica, sua obra: “Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre História Oral”. Este livro explora a interconexão entre espaço, tempo, memória e história, destacando o papel fundamental da memória na construção de narrativas históricas. Conforme veremos, também serão primorosas as ideias de Alberti (2012) e a obra “Usos e Abusos da História Oral”, organizada por Ferreira e Amado (2006). Por fim, mas não menos importantes, o trabalho contou com Halbwachs, um clássico autor, de destacada relevância teórica, razão pela qual consultamos a sua obra denominada “Memória Coletiva”.

Como bem explicam Grazziotin e Bittencourt, todo lugar possui um passado, uma história que pode ser moldada e transformada ao longo do tempo. Quanto a este processo de transformação da história, papel crucial tem a memória, a qual pode ser submetida tanto a processos de esquecimento e apagamento quanto a processos de reavivamento e redimensionamento. Esses processos aparentemente antagônicos - revelam as autoras - estão intrinsecamente ligados às duas faces da memória: lembrança e esquecimento (Grazziotin e Almeida, 2012, p. 21). Se a memória coletiva, portanto, desempenha um papel crucial na construção da história de uma comunidade, cidade ou escola (Ibidem, p. 21 e 22), também é ela substancial, por exemplo, para a pesquisa da história de Mestre Bauer. Mesmo no início deste trabalho já foi possível verificar como sua figura pôde influenciar a trajetória dos sujeitos, da Escola CIMOL e mesmo da cidade de Taquara, a ponto de haver uma sessão na câmara dos vereadores a fim de homenageá-lo quando de seu falecimento.

Isso nos suscita um questionamento importante: afinal, como se desenvolve a memória social, tão relevante para os historiadores? A resposta é que a memória social se desenvolve a partir de laços de convivência, a qual influencia as memórias pessoais (Ibidem, p. 28), as quais se dão em dados espaços, envolvendo sentimentos e acontecimentos. Este é o desafio que se impõe, só sendo possível a partir de uma escuta sensível dos sujeitos e suas memórias, suas histórias de vida. Mas como fazer para estudar esse “corpus” tão complexo e heterogêneo e manter viva a memória, mediante a lembrança e o reavivamento? Eis aí a imprescindível contribuição da narrativa, que nos auxiliará nessa “retenção do tempo” (Ibidem, p.24), a acharmos uma forma de organização das memórias para a construção de histórias significativas.

É por esta razão que este trabalho realizou entrevistas a fim de compreender a memória social quanto ao Mestre Bauer nos diferentes grupos de que fez parte, seja no seu ciclo familiar, no ciclo profissional ou entre os alunos que, de certa forma, carregam seu legado. Isso é importante pois, as memórias pessoais, nesse caso, são atravessadas pela memória social, que se desenvolve a partir de laços de convivência familiares, escolares, profissionais (Ibidem, p. 28). Assim, em cada um destes grupos, e os sujeitos que os compõem, encontraremos “pontos de contato entre as memórias individuais”, visando criar um sentido em relação a um grupo analisado (Halbwachs apud Grazziotin e Almeida, 2012, p. 22).

Sobre a constituição das memórias individuais e coletivas, e sua diferenciação da história em si, primorosa é a contribuição de Halbwachs. Para o referido autor as memórias individuais não existem de forma isolada. Essa memória, chamada coletiva, não consiste em um simples somatório das memórias individuais, mas algo que emerge da interação entre os membros do grupo. Ela fornece um “quadro de referência” que organiza as lembranças de forma que façam sentido dentro do contexto social. Esses quadros de referência ao qual as memórias individuais estão sempre conectadas são denominados “quadros sociais”. De maneira simples, poderíamos descrevê-los como estruturas de referências fornecidas pelos grupos aos quais pertencemos. Assim, nós mesmos, para evocar nosso passado, precisamos recorrer à memória de outras pessoas:

Um homem, para evocar seu próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer **apelo às lembranças dos outros**. Ele se reporta a pontos de referência que existem fora dele, e que são **fixados pela sociedade.**” (Halbwachs, 1990, p. 54, **grifo meu**)

Se os quadros sociais são necessários para a evocação de nosso próprio passado, a situação não se torna diferente quando evocamos a memória sobre terceiros, como Mestre Bauer, figura chave no presente trabalho. Mas qual, mais precisamente, seria a definição desses quadros sociais supracitados? Ora, segundo Halbwachs poderíamos defini-los como os símbolos, datas e espaços que unem o passado e o presente, ao redor do qual os grupos sociais fixam suas lembranças (Halbwachs, 1990, p. 165).

No presente contexto, poderíamos compreender sem grande dificuldade que o legado do próprio Mestre Bauer acaba constituindo e formando quadros sociais. Um bom exemplo seria o próprio CIMOL, que enquanto instituição educacional por ele fundada, organiza e preserva a memória de Bauer. Para ser mais específico, espaços físicos como os laboratórios e salas de aula e mesmo o seu incentivo à criatividade e o rigor técnico, são exemplos de elementos que servem como âncora para a memória coletiva. Outro exemplo de quadro social de que não poderíamos esquecer é o Museu de História da Tecnologia, posto que não apenas preserva objetos e registros históricos, mas simboliza os valores e a visão de Bauer, qual seja: a importância de preservar a história e compreender o desenvolvimento das tecnologias ao longo de gerações. Não raras vezes os membros da comunidade cimoleira, como ex-alunos, revivem a memória de Bauer coletivamente ao visitar o referido museu.

Aproveitando o ensejo do Museu e a preservação da história da tecnologia, bem como da memória de Mestre Bauer, faz-se mister a distinção feita por Halbwachs entre história e memória, frisada em sua obra da seguinte maneira:

De tudo o que foi dito anteriormente se conclui que a **memória coletiva não se confunde com a história**, e que a expressão "memória histórica" não foi escolhida com muita felicidade, pois **associa dois termos que se opõem em mais de um ponto**. A história, sem dúvida, é a compilação dos fatos que ocuparam o maior espaço na memória dos homens. Mas lidos em livros, ensinados e aprendidos nas escolas, os acontecimentos passados são escolhidos, aproximados e classificados conforme as necessidades ou regras que; não se impunham aos círculos de homens que deles guardaram por muito tempo a lembrança viva (Halbwachs, 1990, p. 149?, **grifo meu**)

Em suma, o autor refere que a memória coletiva é subjetiva, dinâmica e moldada pelas necessidades dos grupos, já a história busca ser objetiva e linear, baseando-se em documentos e fatos. Assim, enquanto a história de Bauer é documentada por eventos como a fundação do CIMOL e o desenvolvimento de

projetos inovadores que foram registrados em revistas e jornais, já sua memória coletiva é alimentada pelos relatos emocionais daqueles que o conheceram e com ele compartilharam a vida. Entretanto, embora não se confunda a história com a memória, seria interessante destacar, como já fora feito anteriormente, que algumas fontes são mais aceitas hoje do que eram no passado (como a cultura material e a própria memória) e métodos como a história oral, não apenas é válida, mas valiosa para as pesquisas de cunho histórico na atualidade.

Outro aspecto que não poderia deixar de constar na metodologia é a questão da devolutiva. Considerando-se a importância da participação dos entrevistados, bem como seu envolvimento com essa etapa da pesquisa, foi primoroso o acompanhamento e manifestação destes sobre o trabalho produzido. Por essa razão, as entrevistas foram transcritas e encaminhadas para aprovação dos participantes. Ademais, para além da parte escrita o produto educacional – o documentário “O Legado de Mestre Bauer” também foi disponibilizada aos entrevistados. Quanto ao número de entrevistados, foram entrevistados 3 ex-alunos, 3 colegas de trabalho e 4 familiares. Durante as entrevistas foi perceptível que apesar de cada entrevistado ter sido categorizado em um dos grupos referidos, alguns deles pertenciam a mais de um desses grupos. Melhor explicando, tivemos familiares (como filhos) que chegaram a ser ex-alunos, e ex-alunos que se tornaram colegas de trabalho como professores, demonstrando uma certa dinâmica da comunidade cimoleira, que será melhor abordada mais adiante.

Ainda sobre a entrevista de história oral, assim como ocorre com as demais fontes históricas, Alberti (2012) ressalta a importância de refletirmos sobre as condições de enunciação. Segundo a autora

[...] não basta considerar o enunciado; é preciso refletir sobre as condições de enunciação. Sabemos que as entrevistas de história oral fazem parte das fontes do historiador, mas com a condição de que ele reflita sobre a construção de suas fontes. A questão central, aqui, é a do contexto de produção dos dados em história. (Alberti, 2012, p. 162)

Em poucas palavras, a autora ressalta a importância de compreendermos o contexto em que ocorre a enunciação, ou o “quando” ocorre a entrevista; “como” a pessoa fala e “o que” fala. Isso porque é imprescindível haver uma reflexão do historiador para a adequada “construção de suas fontes”, principalmente quando lidamos com entrevistas, as quais se submetem a certas condições de enunciação

(Ibidem). Por isso, também vale destacar o quão relevante é entender a relação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado, sendo fundamental a forma com o entrevistador se apresenta e, inclusive, que instituições ele representa. Isso é importante porque os entrevistados assumem certa postura ao identificar para “quem se fala”, se identificam, por exemplo, o entrevistador como depositário da história (representante da comunidade acadêmica) ou alguém que participou de um mesmo movimento ou ação (Ibidem, p. 163).

Esta árdua tarefa, qual seja, pesquisar a memória dos indivíduos também nos possibilita pensar a memória como uma narrativa interligada a outras narrativas de vida (Cartelett, 1988, p. 31). Durante a realização das entrevistas, portanto, não se sabe exatamente com o que irá se deparar, sendo necessário o trabalho das memórias emergentes, as quais permitirão a construção de problematizações, elucidando a realidade sobre a qual se pesquisa (Dosse, 2003, p. 32). Nessa tarefa são imprescindíveis tarefas como as transcrições das entrevistas, categorizações quanto às memórias emergentes, e a organização destas em acervos, possibilitando elencar uma variedade de temas a serem explorados (Grazziotin e Almeida, 2012, p. 42). É por essa razão que é crucial o papel do entrevistador na condução das entrevistas bem como na forma como se dá a sua relação com o entrevistado. Sobre este aspecto, Alberti (2012) refere que as gravações de nossas entrevistas também documentam determinadas questões:

Alberti refere ainda que as gravações de nossas entrevistas documentam diversas coisas:

Em primeiro lugar, documentam como o entrevistado, ou a entrevistada, quer ser visto(a), ou o que ele(a) quer falar para nós. Documentam também a relação de entrevista, que se estabelece entre nós, os entrevistadores, e eles(as), os(as) entrevistados(as). Documentam ainda a narrativa se constituindo. É no momento da entrevista que o diverso, o irregular e o acidental entram numa ordem, dada pelo entrevistado e pela presença ou pela ação dos entrevistadores (Alberti, 2012, p. 164)

Eis a razão de Alberti dizer que a entrevista de história oral é contingente, ou seja, “um momento único, com circunstâncias únicas, que produz aquele resultado único”, o qual utilizamos em nossa pesquisa. É esse encontro entre entrevistador e entrevistado, entre historiador e sujeitos da história, que estabelecem uma relação original, gerando interações sobre as quais o historiador tem somente um domínio

parcial (Françoís, 2006, p. 9). Aproveitando o ensejo, também é importante que não confundamos a história oral com a memória. Grazziotin e Almeida (2012), por exemplo, referem que frequentemente estas são confundidas nas pesquisas, quando na verdade

A memória constitui-se em documento, e a História Oral é a metodologia aplicada no intuito de operacionalizar o diálogo entre teoria e dados empíricos, promovendo outras perspectivas de conhecimento do passado (Ibidem, p. 35)

Desta maneira, ainda que estes conceitos se interrelacionem, essa distinção precisa ficar clara. A História Oral, em síntese, é aquela que promove aproximações entre a História e a memória, é ela que possibilita certo afastamento da documentação de caráter oficial, que muitas vezes não conseguem traduzir as experiências vividas no cotidiano (Ibidem, p. 36). Daí a importância de a história se valer de todo tipo de documento (em sentido amplo, como já visto), pois a complementação de documentos oficiais e tradicionais, por outros, não oficiais (tais como a memória), ajudam a compreender e reconstruir a história em análise. Nas palavras de Lazano (2006, p. 23), a história oral é mais do que uma decisão técnica ou de procedimento, não é mera depuração técnica da entrevista gravada, é antes, um espaço de contato através da oralidade. Sua centralidade reside em considerar o âmbito subjetivo da experiência humana, tendo como propósito a ampliação, no nível social, da categoria de produção dos conhecimentos históricos (Lazano, 2006, p. 16). Por conseguinte, as entrevistas ou narrativas, ou seja, os documentos produzidos por meio da história oral, são por excelência fontes a serem utilizadas na biografia ou memória de um sujeito.

Quanto à biografia, Giovanni Levi (2006) questiona se seria possível escrever a vida de um indivíduo. A resposta é positiva, mas considera indispensável a reconstrução do contexto, ou seja, da “superfície social” em que age o indivíduo, numa pluralidade de campos, a cada instante, consistindo no que Bourdieu chamou de “ilusão biográfica” (Levi, 2006, p. 169). Daí a importância da história narrativa, a qual se insere numa nova gama de fontes, apresentando um potencial de descobrir indícios esparsos dos atos e das palavras do cotidiano bem como da complexidade da identidade (Ibidem, p. 173). A fim de dar conta do desafio da biografia, Levi (2006) elenca quatro “tipos” de biografia, a saber: a “prosopografia e a biografia modal”; “biografia e contexto”; “biografia e os casos extremos” e a “biografia e hermenêutica”.

A primeira classificação, a saber **“prosopografia e a biografia modal”** poderia ser descrita como uma abordagem da pesquisa histórica que prioriza as características estatisticamente comuns (mais recorrentes) de um grupo social em detrimento das biografias individuais. Sob essa perspectiva, as biografias são utilizadas para ilustrar comportamentos ou aparências típicas de uma época ou classe social, não enfatizando a singularidade de um indivíduo, mas sim, os traços representativos de um coletivo. Pierre Bourdieu destaca a relação entre o *habitus* individual e coletivo, revelando a “diversidade na homogeneidade”, em que as experiências comuns moldam tanto a conformidade quanto às diferenças singulares dentro de um grupo. Essa abordagem enfatiza as normas e estilos comuns do grupo, considerando os desvios como reflexos do que é estruturalmente próprio desse conjunto social, gerando uma espécie de biografia que exemplifica os padrões dominantes de comportamento ou status (Levi, 2006, p. 174-175).

Quanto à classificação (ou forma de utilização biográfica) que considera a **“biografia e contexto”**, refere-se à abordagem que considera a vida de um indivíduo não apenas como uma sequência de eventos isolados, mas como algo influenciado por fatores históricos, sociais e culturais. Isso implica uma análise que valoriza o ambiente e a época em que o indivíduo viveu, reconhecendo que tais elementos moldam e explicam suas ações. O contexto, portanto, é crucial para compreender as lacunas na documentação disponível sobre um personagem, e pode se utilizar de comparações com outras vidas similares ou a reconstituição do ambiente social e cultural para preencher essas lacunas. A ideia é que a singularidade de uma vida não pode ser completamente compreendida sem considerar o contexto em que ocorreu. Tem como fator limitante a forma de se ver o contexto, geralmente apresentado como algo estático, “rígido e coerente”. Assim, as trajetórias individuais são vistas arraigadas ao contexto estudado, mas não se leva em conta como essas trajetórias individuais agem sobre o referido contexto ou o modificam (Levi, 2006, p. 175-176).

No que concerne à **“biografia e os casos extremos”**, esta consiste em utilizar biografias e casos excepcionais para iluminar as margens do contexto social, revelando nuances e possibilidades latentes muitas vezes perdidas em análises quantitativas. Isso permite uma compreensão mais profunda da cultura popular, onde um caso extremo pode ser representativo ao esclarecer o que é estatisticamente mais

frequente e identificar possibilidades latentes na cultura popular, o que geralmente apenas acessamos por meio de uma documentação fragmentária e deformada (Levi, 2006, p. 177-178).

Por fim, temos a “**biografia e hermenêutica**” que acredito ser uma das mais relevantes para a presente pesquisa, visto que se debruça sobre a trajetória de vida de Mestre Bauer. A relação entre biografia e hermenêutica na antropologia interpretativa é caracterizada por um ato dialógico, em que o material biográfico se torna intrinsecamente discursivo e sujeito a interpretação, não revelando sua totalidade de significados. O foco recai sobre o ato interpretativo em si, evidenciando a transformação do texto biográfico e a atribuição de significado a ações que podem ter múltiplas interpretações. Isso levanta um debate promissor sobre o papel da biografia na antropologia. Embora pareça desafiar a possibilidade de escrever uma biografia definitiva (e de fato, a história nunca é algo acabado), essa abordagem hermenêutica estimula historiadores a abordar o material biográfico de maneira mais problemática, promovendo uma reflexão sobre a natureza dinâmica das escolhas e ações individuais (Levi, 2006, p. 177-178).

Em suma, pode ser compreendida como as múltiplas interpretações e significados conferidos pelo historiador às narrativas obtidas pela história oral, evidentemente, analisadas em conjunto com as demais fontes históricas a que têm acesso. As entrevistas e a memória, neste ponto, apresentam um papel importante para a história oral e a biografia.

Portanto, dada a importância da entrevista (e as narrativas) e da memória para a reconstrução da trajetória de vida de quem se almeja pesquisar, torna-se crucial estarmos atentos aos mínimos detalhes. Eis a razão de Grazziotin e Almeida reiterarem a importância de não abrimos mão de registros escritos, como os diários, e mesmo de anotar possíveis gestos e expressões dos entrevistados, que também são valiosas para compor a pesquisa (Grazziotin e Almeida, p. 39-40). Após a transcrição das entrevistas realizadas, as quais sugere-se, sejam gravadas, temos outra importante tarefa: organização de categorias relacionadas ao foco da investigação. Sobre esta etapa referem Grazziotin e Almeida que

[...] quando a entrevista não é previamente organizada em função do tema central da pesquisa, como ocorre no caso de utilização de acervos, é comum haver um processo em que as categorias vão gradualmente emergindo.

Nesse caso, há um elemento surpresa, pois o pesquisador perde, em certa medida, o controle da pauta de interesse. (Grazziotin e Almeida, 2012, p. 43)

Essa perda do controle da pauta, refere-se ao fato de que mesmo que a pauta tenha sido previamente estabelecida, o processo de “escrita” dessas memórias e temas emergentes, são conduzidas, de certa maneira, pelas lembranças e esquecimentos que se colocam ante o pesquisador. É após a transcrição dessas entrevistas, ou se muito extensas, de seus aspectos mais relevantes, que realizaremos um entrelaçamento dessas categorias emergentes com os textos teóricos relacionados à pesquisa (no presente caso, a Nostalgia do Mestre Artesão e a relação Mestre-Aprendiz). Todas essas questões, entretanto, não devem consistir em mera gravação de entrevistas e edição de documentos: torna-se necessário um aprofundamento teórico-metodológico (Ferreira e Amado, 2006, p. XI). Estas autoras, ao tratarem da história oral, relatam ser comum a utilização de entrevistas em associação com fontes escritas para elaboração de trabalhos de pesquisa, mas isso não é o suficiente. Para elas, o ideal é que se discorra acerca da natureza das fontes e de seus problemas, reforçando que o objeto histórico é sempre resultado de uma elaboração. Em outras palavras, nos dizem que a “história é sempre construção”, razão pela qual deve-se fazer presente a todo o momento a reflexão sobre o uso da história oral, sua riqueza, mas também suas dificuldades e desafios (Ibidem).

Considerando-se tudo que vimos na presente seção, podemos, em síntese, dizer que é na mútua complementação dos documentos históricos (ou fontes históricas), sejam eles fotos, narrativas orais e registros em papéis, por exemplo, que conseguiremos encontrar vestígios que permitam a reconstituição da história e conservação da memória. Sem nos esquecermos dos contextos históricos de que emergem nossas fontes, bem como em que circunstâncias emerge a enunciação dos entrevistados, conseguiremos nos aproximar de uma interpretação coerente da história que se busca analisar. Por fim, depreende-se que a historiografia certamente não constitui tarefa fácil, mas é por meio dela que conseguimos não apenas conhecer, mas também conservar a memória e legado de pessoas ilustres, como o Mestre Bauer.

4 MEMÓRIAS E LEGADOS: A JORNADA DE UM MESTRE

Neste capítulo passarei a referir as descobertas feitas nas entrevistas e pesquisas realizadas sobre a trajetória de vida e profissional de Mestre Bauer. Para a consecução da pesquisa foram utilizados documentos públicos (como os arquivos governamentais e escolares) e documentos privados (como documentos da sua família e entrevistas que concedeu a revistas). A iconografia também apresentou relevante contribuição, visto que diversas imagens - do âmbito familiar ou mesmo do acervo do CIMOL - foram cruciais para estudar sua memória, permitindo a construção do produto educacional, qual seja: o documentário “O Legado de Mestre Bauer”. Contudo, imprescindíveis foram as memórias dos entrevistados, que por meio da História Oral forneceram um ótimo panorama da trajetória de vida e profissional de Mestre Bauer.

Quanto aos entrevistados, que inicialmente seriam 9 (3 para cada grupo – família, ex-alunos e colegas) se tornaram 10, e não houvesse a necessidade de limitar esse número, certamente seria muito maior. Isso porque no transcorrer da pesquisa e das primeiras entrevistas, pessoas foram descobrindo que um trabalho sobre Mestre Bauer estava em andamento, e seja pelo carinho que nutrem por ele, seja pelas tantas vidas que impactou, muitos se dispuseram a ser entrevistados. Como um rio prestes a transbordar, assim pareciam as emoções e lembranças que tanto queriam expressar. Mas devido a necessidade de limitarmos um escopo, seguirmos um cronograma para a conclusão deste trabalho, impôs-se, infelizmente, a necessidade de uma barreira, nesse caso, uma “barragem” a tão tenras homenagens.

Entretanto, estou convicto de que os entrevistados representaram o grande grupo mui primorosamente, não apenas enriquecendo o presente trabalho com suas memórias, mas doando um pouco de suas vidas, tornando este trabalho possível. Assim, nada mais justo do que registrar nesse momento os seus nomes, prestando-lhes as devidas homenagens:

- Ana Lucia Holmer Bauer Schweitzer, prima de Mestre Bauer e presidente da Associação dos Amigos do Museu de História da Tecnologia do CIMOL, fundamental para que o Museu se tornasse o que é hoje;
- Arci Serafim da Silva, ex-aluno da primeira turma (1962) do Mestre, ex-professor e ex-presidente do Conselho Escolar de Pais e Mestres do CIMOL,

também tendo seguido a área da eletroeletrônica;

- Cláudio Kaiser, ex-professor e ex-Diretor do CIMOL por 6 gestões, tendo sido fundamental para a ampliação e modernização da Escola bem como a criação do Museu;
- Fernando Martins Bauer, filho e ex-aluno de Bauer, que dele herdou o gosto pela área de elétrica e eletrônica, acompanhando de perto os avanços tecnológicos que não apenas ampliam, mas perpetuam o legado de seu pai;
- Marco Antônio Pinho, ex-aluno do Mestre, ex-professor do CIMOL e tido por muitos como um de seus mais íntimos amigos;
- Marcus Martins Bauer, filho, ex-aluno e Diretor do Museu do CIMOL – um dos grandes legados de Bauer - por mais de uma década, ajudando de perto seu pai na catalogação do acervo e organização do Museu;
- Manfred Helmut Uhlrich, ex-professor do CIMOL e um dos principais responsáveis por torná-lo uma Escola Técnica, pois antes era Ginásio Industrial, e também para a fundação do Museu do CIMOL.
- Priscila Kasper, ex-aluna, professora e atual Coordenadora do Curso Técnico em Eletrônica do CIMOL, contribuindo com a permanente inovação do CIMOL, como na iniciativa do Campeonato de Robótica da Escola;
- Silvia Martins Bauer, filha, carregando em seu espírito o profissionalismo e esmero de seu pai para com o trabalho, servindo de inspiração, principalmente às mulheres gaúchas;
- Tiago Ulrich, ex-aluno e atual professor do Curso Técnico em Eletrônica do CIMOL, sendo um dos que carregam seu legado na docência, sendo como Bauer, um entusiasta da área tecnológica.

Com base nas entrevistas realizadas e demais fontes históricas (documentos históricos), houve a aquisição de vasto material para análise. Para se ter uma ideia, apenas no que se refere às entrevistas, estas somam cerca de 9 horas e 31 minutos. Contudo, ainda foram adquiridos vídeos e fotos do acervo do CIMOL, concedidos generosamente pelo Professor João Carlos Spindler (a quem expresse meu sincero agradecimento), inclusive alguns vídeos raros em que Mestre Bauer aparece. A razão de chamar esses vídeos e fotos de “raros” é porque realmente o Mestre não era uma pessoa atraída pelos holofotes, muito pelo contrário: era alguém de “muitas realizações e poucas aparições”, ou seja, era alguém discreto. Assim, dentre vídeos

de entrevistas, fotografias da família, documentos escolares e governamentais e imagens e vídeos do acervo do CIMOL, foram obtidos arquivos que chegaram ao tamanho de incríveis 235 gigabytes. E essa informação é trazida apenas para elucidar o quão colaborativa foi a comunidade do CIMOL e os familiares de Bauer. Por conseguinte, foram necessários diversos recortes e escolhas precisas sobre que aspectos seriam analisados por este trabalho. Assim, considerando-se os objetivos propostos, tive por mais relevantes os aspectos atinentes à história do CIMOL a partir da trajetória do Mestre Bauer e aqueles que refletissem características próprias da Relação Mestre-Aprendiz a partir das obras de Rugiu e Sennett. Portanto, deste ponto em diante, o resultado das pesquisas se encontra organizado em 2 subcapítulos:

O primeiro, versando sobre a Relação Mestre-Aprendiz de Bauer e seus alunos, buscando identificar semelhanças e diferenças em comparação com as antigas corporações de ofício;

O segundo tem por objetivo retomar aspectos históricos, sociais e pedagógicos da Escola Nova, comparando-os com a trajetória de Mestre Bauer e sua história com CIMOL, estabelecendo aproximações entre aquele movimento e a trajetória de Mestre Bauer, intimamente ligada à história desta instituição;

4.1 - FORJANDO O SABER: DAS CORPORAÇÕES DE OFÍCIO À EDUCAÇÃO DO CIMOL

Algumas culturas tendem a valorizar o passado, as histórias que se referem aos seus antepassados. “De onde vieram, qual a sua história?”, indagarão os que almejam uma reaproximação com o passado de seu povo, de sua família, buscando veementemente uma reconexão com suas raízes e identidades. Essa característica se revelou muito presente na cultura alemã, na qual esta pesquisa encontra-se imbuída. Ao consultarmos o site da Família Dahmer (2024), por exemplo, encontraremos uma seção chamada “O ofício de nossos antepassados”, apresentando a figura de um Ferreiro. A referida família descreve este ofício como aquele que trabalha com “metais, moldando, consertando e produzindo objetos”, e refere ainda o ferreiro, como aquele conhecido antigamente como o “Senhor do Fogo”. Tão forte é essa figura, que relatam haver entre os romanos e gregos divindades com esse ofício, como Heraísto (conhecido como Vulcano entre os romanos). Este, segundo a mitologia, foi aquele que fabricou o escudo usado por Zeus em várias

importantes batalhas.

Assim, o arquétipo do Ferreiro será evocado também para Mestre Bauer, como aquele que soube lidar com duros desafios – como o metal -, trabalhando arduamente para moldar seus alunos e consertar uma tão desigual educação, como a brasileira. Produziu também conhecimento, sim: forjou um forte escudo em favor da educação e do direito das minorias, há muito esquecidas pelas elites. Assim, ao superar tantos desafios, Bauer não apenas adquiriu, mas conquistou para si o título de um “Mestre”, quiçá um “Mestre da Forja”, tornando-se equiparável aos antigos ferreiros, um legítimo “Senhor do Fogo”.

Portanto, ao pesquisarmos a história de Mestre Bauer, seria muito difícil - para não dizer quase impossível – não encontrarmos a sua relação com a “arte” da docência. Bauer era um exímio educador, tendo dedicado cerca de 50 anos de sua vida ao CIMOL. Como já referido, este notável professor tinha apenas 29 anos de idade quando assumiu a primeira direção da Escola Técnica. Sua intensa dedicação e profissionalismo foram sentidos por todos e, rapidamente, ele assumiu a liderança, sendo frequentemente consultado por todos, que viam nele um excelente conselheiro. Sobre este assunto, encontramos no livro “50 anos da Escola Técnica Estadual Monteiro Lobato – CIMOL” o seguinte:

Nas suas tantas atribuições tornara-se naturalmente o líder do grupo. Fazia de tudo um pouco. Parecia estar em todas as tarefas, que eram múltiplas. [...] Sabia ou intuía os passos a serem dados, e fazia o que tinha que ser feito. Todos perguntavam a ele “como fazer”, e recorriam a ele para tomar decisões. (Brito et al, 2011, p.74)

Esse livro, que conta a história do CIMOL, tornou-se importante fonte histórica, não apenas para a dissertação, como para o documentário, visto estar a vida de Bauer intrinsicamente relacionada à da referida instituição. Por mais valiosas que sejam tais informações, este trabalho ousará complementá-las com os dados obtidos nas entrevistas, para que se vislumbre o panorama mais completo possível. O primeiro “mistério” a ser resolvido pela conjugação das fontes escritas com as memórias dos entrevistados, o qual é de suma importância para o início de nossa jornada, seria: por qual razão Harald Alberto Bauer passou a ser chamado de “Mestre Bauer”? Ora, as respostas a essa pergunta são múltiplas, e as possíveis hipóteses, aventadas nas entrevistas serão detalhadas na íntegra.

4.1.1 – Qual a origem do título “Mestre Bauer”?

Tomando por base as entrevistas, a primeira referência a Mestre pode estar relacionada ao que já foi referido na seção acima, ou seja: a impressão de que Bauer era alguém que “sabia de tudo” ou “como resolver tudo”. Mas será que esse “tudo” se aplicaria apenas à questão técnica e teórica, ou também diria respeito a outros assuntos, como gestão escolar e docência? Essa resposta pode ser inferida ao analisarmos as respostas de alguns dos entrevistados, como Arci, que foi aluno de sua primeira turma: “A questão do ‘mestre Bauer’ também foi uma construção porque tudo que se perguntava para ele, ele sabia. É incrível como a visão dele era ampla!” (Arci, 2024).

Do ponto de vista dos alunos, Mestre Bauer era aquele com domínio do conhecimento teórico e da técnica, ou seja, do “Mestre” como um Professor qualificado e profundo conhecedor de sua área. Isso se torna evidente nas falas de Arci e nas da Professora Priscila Kasper, que também chegou a ser sua aluna, e relata: “[...] na primeira aula a impressão foi de que, meu Deus, ele é um gênio! Ele falava com muita propriedade [sobre o conteúdo]” (Priscila Kasper, 2024). Entretanto, uma análise mais apurada sobre a origem de seu título de “Mestre” apontará que ele não se limitava à esfera técnica e teórica (de ensino aos alunos), mas também na visão que outros professores e funcionários tinham sobre ele.

Cláudio Kaiser, que chegou a dirigir a Escola por muitos anos, comenta o quanto Bauer inspirava e ensinava, mesmo os seus pares, ou seja, outros professores:

Pela forma dele de trabalhar, pela responsabilidade, pela dedicação, aquilo também **inspirava os outros professores**. Então, nós tínhamos uma equipe lá muito forte, muito responsável e **muitas pessoas se espelhavam naquele trabalho** de uma forma tão séria, e isso influenciou **principalmente na área técnica** (Kaiser, 2024).

A hipótese que se levanta, portanto, é que para muitos, Bauer passou a desempenhar o papel de “Mestre dos mestres”, ou seja, um professor experiente que poderia dar conselhos a outros professores mais novos. Este fato é bastante compreensível, visto que como fundador e primeiro Diretor do CIMOL, não apenas apresentava um profundo conhecimento da Escola, como demonstrava um notório repertório como professor. Essa “centralidade” de Bauer é expressa metaforicamente por Manfred, o qual disse que Mestre Bauer “era a estrela maior” enquanto os demais professores eram “planetinhas” em volta dele, e que frequentemente pediam conselhos a ele. Mas há alguns relatos mais explícitos, principalmente por parte de

ex-alunos que vieram a se tornar seus colegas de trabalho posteriormente. A Professora Priscila Kasper, por exemplo, revela essa aparente diferenciação entre o “Mestre de sala de aula” e o “Mestre dos mestres” (ou seja, o professor mais experiente):

Porque também eu tive a visão “Mestre Bauer”, como “**mestre de sala de aula**”, e eu também tive a visão, ainda que brevemente, de conviver com ele também na **sala dos professores**. Então, foi o mestre, mestre mesmo. Não só mestre professor, mas o “**mestre dos mestres**”. (Priscila, 2024, **grifo meu**)

Em suma, pode-se dizer que duas fontes contribuíram para que o termo “Mestre” fosse cunhado e atribuído a Bauer: o primeiro, a visão dos alunos com relação a um profundo conhecedor, um “Mestre Professor”; o segundo, um “Mestre dos mestres”, ou seja, dos professores mais jovens. Chamo a atenção de que essa “aparente diferenciação”, na verdade, faz parte de uma sistemática, que vista de maneira holística (ou seja, “do todo”) revela um possível funcionamento originário do CIMOL. Refiro-me ao *modus operandi* típico das corporações de ofício.

Antonio Rugiu, autor da obra “Nostalgia do Mestre Artesão”, nos fala que com a ascensão das indústrias, gradualmente haverá o enfraquecimento das corporações de ofício em sua dimensão econômica e organizativa (Rugiu, 1998). Entretanto, se nestes aspectos o referido modelo foi superado, não chegou a ser no seu âmbito pedagógico. Ocorre que a partir da Revolução Industrial, gradualmente o ser humano passa por um processo de alienação tanto no trabalho, quanto na educação. No trabalho, a especialização subjugou o ser humano a um processo padronizado, retirando-lhe a possibilidade de exprimir no trabalho a sua “alma”, “desprezada e despedaçada pelos maquinários da indústria” (Ibidem, p. 155). Já no âmbito educacional passou a vigorar a pedagogia tradicional, ligada à “antiga teoria da disciplina formal”, em que a educação consiste em “colocar a mente em uma fôrma”.

Desta maneira, Dewey – que influenciou grandemente o escolanovismo brasileiro - e outros pensadores terão o desejo de recuperar, ao menos no campo pedagógico, esse “espírito artesão”, o qual punha em sinergia a teoria e a prática, o fazer e o pensar (Ibid, p. 79). Ademais, fatores culturais podem ter sido determinantes para a formação de Mestre Bauer, havendo uma internalização de valores como a disciplina e rigidez (típicas das corporações de ofício) de maneira mais ou menos consciente. Assim, passaremos a analisar sua trajetória pessoal e como isso pode ter influenciado os valores do CIMOL.

4.1.2 – Disciplina e Rigidez: “O Sistema Alemão”

Durante as entrevistas, o Professor Pinho, ao ser questionado sobre qual característica seria mais marcante em Mestre Bauer e seu ensino, dirá sem titubear que era a disciplina. Definirá o Mestre como “uma pessoa extremamente honesta, sincera e exigente: sistema alemão” (Pinho, 2024). Mas afinal, sobre o que poderia estar se referindo? Assim, para a compreensão desse “sistema alemão”, precisaremos retroceder um pouco no tempo, ainda que brevemente, para compreender a cultura alemã, preponderante no vale do Paranhana, onde se situa Taquara.

No início do século XIX, houve uma forte imigração da Alemanha para o Brasil. Se de um lado o Império Brasileiro, há pouco tornado independente de Portugal (1822) almejava um desenvolvimento industrial (ainda que timidamente), na Alemanha as difíceis condições enfrentadas incentivaram a emigração. Quanto a este assunto, as fontes históricas parecem identificar dois principais fatores que a impulsionaram: a crença protestante e as grandes mudanças que atingiam a região alemã, até então não unificada. Se por um lado Napoleão Bonaparte imprimiu grande insegurança na Europa como um todo - inclusive, Alemanha – a concentração de posses e, inclusive terras nas mãos da burguesia em ascensão fez com que os alemães desejassem um novo lar (Duarte e Duarte, 2013). Essa informação é encontrada em sites de famílias alemãs, como a Família Dahmer, que relata as péssimas condições pelas quais passava a Alemanha, mesmo “com a derrota de Napoleão na batalha de Waterloo”. As condições, segundo essa fonte, eram ruins tanto no campo quanto na cidade. Isso porque, se algumas propriedades estavam sendo concentradas nas mãos da burguesia em ascensão, outra parte estava sendo tão fragmentada hereditariamente que não era mais possível sobreviver de terras que, tão exploradas, “agora tornavam-se pouco produtivas”. Contudo, frisa que nas cidades a situação não era menos delicada, pois a

[...] **industrialização** trouxe efeitos negativos aos **artesãos**. Até o advento da máquina, **alfaiates, tecelões, ferreiros, carpinteiros**, e outros profissionais **tinham seu trabalho valorizado**. No momento em que uma única máquina passou a produzir o que várias dezenas de pessoas faziam, a competição levou-os à ruína. A máquina produzia mais e melhor. Passaram assim à condição de simples operários, obrigados a trabalhar **muitas horas por dia por salário aviltante**. (Wessheimer *apud* Dahmer, 2023)

Tal informação é convalidada também no site da família Schuindt, a qual refere que

[...] os alemães que imigraram para o Brasil eram normalmente **camponeses insatisfeitos com a perda de suas terras, ex-artesãos**, trabalhadores livres e empreendedores desejando exercer livremente suas atividades, perseguidos políticos, pessoas que **perderam tudo e estavam em dificuldades**, [...] ou pessoas que eram contratadas pelo governo brasileiro para trabalhos de **níveis intelectuais** ou participações em combates. (Schuindt, **grifo meu**).

Quanto mais difícil era a situação na região da atual Alemanha, tanto maior era a esperança dos alemães de encontrarem uma terra, “uma terra prometida”. Engelman (2023) relata que já em 1822, quando da Independência do Brasil, foi enviado à Europa o Major Anton Schäfer, em missão política do governo para iniciar nas cidades de Hamburgo e Frankfurt a propaganda pela emigração ao “Novo Mundo”. A Coroa Imperial Brasileira, através do referido Major, vendia uma imagem de sonho para convencer os alemães, oferecendo-lhes condições extremamente favoráveis, mas que muitas vezes não se concretizavam. Estes, muitas vezes guiados pela sua fé protestante, buscaram no Brasil um novo lar, um recomeço, dentre os quais, artesãos (sapateiros, curtidores, seleiros, ferreiros, carpinteiros, tecelões, alfaiates, etc.) e agricultores (Wessheimer *apud* Dahmer, 2024). Ademais, como já explicitado anteriormente, por serem oriundo de outra cultura, estabeleceram um outro tipo de relação com os trabalhos manuais, afastando do preconceito brasileiro fruto de uma relação colonialista e escravista (Martiarena, 2023, p. 224 e 237).

Quanto à família Bauer, na qual há um interesse particular, por razões óbvias, encontramos que esta veio ao Brasil a bordo do navio Friedrich Heinrich, tendo partido no dia 25 de agosto de 1825 e chegando ao Brasil no dia 8 de novembro de 1825. Este navio trouxe 375 famílias, trazendo passageiros do 11º embarque (Dahmer, 2024). Portanto, não seria difícil de se supor que dentre os imigrantes houvesse antigos artesãos em busca de novas oportunidades em solo brasileiro. Aliás, as entrevistas parecem sustentar esse fato fortemente.

Isso porque nas entrevistas, essa aproximação da família Bauer com as artes mecânicas e técnicas se demonstrou evidente, influenciado fortemente a trajetória profissional de seus membros. Quem nos dá maiores detalhes sobre isso é Fernando Bauer, filho mais novo do Mestre, que seguiu a profissão de Engenheiro Eletrônico. Quando questionado se houve algum grau de influência de Mestre Bauer sobre sua

trajetória, respondeu da seguinte maneira:

[...] a influência, para mim, foi total. Desde que eu era pequeno, eu me lembro de ir na oficina com meu pai. **Desde pequenininho**. A nossa família, não só do lado do meu pai, do lado alemão, da minha família, dos Bauer. É uma família... bom, só por ser alemão, talvez já explique muito, ela é mais essa **parte técnica mecânica** e tal (Fernando, 2024, **grifo meu**).

Considerando o relato de Fernando sobre a parte paterna de Mestre Bauer - os “Bauer” - é muito plausível que sua família tivesse algum ancestral oriundo de corporações de ofício e parece presente a questão da tradição, ou seja, de uma certa familiarização das sucessivas gerações com o ofício, visto que ele mesmo reconheceu esta influência. Mas se não fosse o caso, o que é pouco provável, Bauer não escaparia do legado cultural de sua parte materna, da família dos Badermann, sobre a qual Fernando comenta:

Do outro lado da rua, tem uma baita de uma empresa chamada Max Badermann, que hoje não existe mais [...] ela foi uma empresa conceituada, até na época, fazia também coisas para **silos**, coisas da parte agrícola também, né? **Metalúrgica e tal, tinha fundição**. Do outro, dessas mesmas quadras, **tinha um outro tio, tinha um avô**, que também tinha uma **outra fundição**. Também fazia essas coisas. Inclusive, essas empresas, eles praticamente foram os **pioneiros na construção de motor elétrico** no Rio Grande do Sul, talvez até no Brasil. (Fernando, 2024, **grifo meu**)

A questão da construção de motores elétricos no Rio Grande do Sul e no contexto brasileiro também é bastante peculiar, visto que para além de apontar uma tradição que possivelmente remonte as corporações de ofício, também nos indica possíveis inspirações à “veia inventiva” de Bauer. Tal informação é corroborada pela sua prima, Ana, que ao comentar sobre de onde viria a parte inventiva e criativa de Bauer, comenta que ele “teve a felicidade de ter recebido certa influência dos dois lados da família”, pelos Bauer e Badermann, como já referido. Sobre os Badermann, ainda acrescenta a informação de que a qualidade dos hidrantes produzidos por essa família era tanta, que mesmo após décadas, ainda funcionam na cidade Taquara.

Portanto, essa disciplina oriunda da formação familiar de Mestre Bauer possivelmente tenha origem nos ofícios tradicionalmente desempenhados pela família, que como revelaram as entrevistas, podem apontar para uma aproximação com as corporações de ofício alemãs. Contudo, ainda tratando sobre a disciplina e rigidez, há outro ponto que certamente influencia a noção de trabalho na cultura do Paranhana: os valores protestantes. Na cultura alemã o trabalho é muito valorizado e passa a receber uma grande importância desde tenra idade. Silvia, filha de Mestre Bauer, nos conta como foi a infância do Mestre e o estabelecimento de sua relação

com o trabalho:

Eu acho que ele teve uma **educação muito rigorosa**. Filho de **descendentes de alemães**, pessoas, assim, sem grandes escolaridades e que tinham **valores também muito firmes, muito fortes**. E eu acho que ele teve uma infância muito difícil, como todos, talvez as irmãs também. Acho que ele foi **super exigido**, né? Eles tinham que colaborar muito nas coisas, não tinha muito espaço pra lazer, pra divertimento, **pra ócio**. Então, eu acho que essa educação alemã rigorosa pautou muito o caráter dele e esses valores um pouco mais rígidos, assim. E eu **acredito que isso tenha sido fundamental na formação dele**. (Silvia, 2024, **grifo meu**)

O excerto acima aponta algumas questões interessantes, como a rigidez e a exigência do trabalho desde a infância e, mais especificamente, a não disponibilidade para o lazer e o divertimento. Isso nos parece bastante sofrível, principalmente para o contexto infantil. Mas o que estaria por trás dessa cultura? Daí a importância de compreendermos melhor os valores protestantes. Na obra *A Ética Protestante e o "Espírito" do Capitalismo*, Max Weber explora como a ética protestante conferiu ao trabalho um caráter sagrado, transformando-o em uma vocação ou "Beruf". Essa concepção emergiu especialmente nas denominações protestantes de cunho ascético, que viam no cumprimento metódico e diligente do trabalho uma expressão da vontade divina. Não se tratava apenas de um meio para sustento material, mas de um dever espiritual. Weber aponta que "o trabalho numa profissão, como serviço prestado de amor ao próximo, é um dever de gratidão pela graça divina" (WEBER, p. 182).

Assim, para Weber, na cultura protestante o trabalho era entendido como uma forma de glorificar a Deus, e sua prática cotidiana, marcada pela disciplina e racionalidade, consolidando-se como um dos fundamentos éticos da modernidade capitalista. E por qual razão negar momentos de lazer e ócio às crianças? O autor nos explica que o ócio era condenável para a fé protestante, pois era interpretado como desperdício de tempo, um bem precioso que deveria ser inteiramente dedicado ao serviço de Deus. Weber observa que "a ascese, ao se transferir das celas dos mosteiros para a vida profissional, passou a dominar a moralidade intramundana e assim contribuiu [com sua parte] para edificar esse poderoso cosmos da ordem econômica moderna" (Ibid, p. 173). Nessa lógica, a ociosidade representava não apenas negligência, mas também uma afronta ao compromisso espiritual com a vida disciplinada. Esse *ethos*, moldado pela ascese protestante, fundamentou um modelo de conduta baseado na produtividade constante e na rejeição de qualquer comportamento que pudesse desviar o indivíduo de sua vocação divina.

Essa relação entre trabalho e fé, referida por Weber não é nova. Vinculando o trabalho artesão (do “artífice”) ao cristianismo, Sennett (2009) já demonstrará o quanto a legitimidade, autoridade e a dignidade do artífice poderiam se relacionar à sua crença:

A autoridade do artífice medieval repousava no fato de ser cristão. Desde suas origens, **o cristianismo primitivo abraçou a dignidade do artífice**. Era importante tanto para os teólogos quanto para o leigo que Cristo fosse filho de um carpinteiro, servindo as origens humildes de Deus para mandar um sinal sobre a universalidade dessa mensagem (SENNETT, 2009, p. 44)

Mas para além da questão religiosa, que certamente norteia muito os princípios do protestantismo, cumpre ressaltar que não foram poucos os desafios enfrentados pelos imigrantes alemães, que tiveram que começar suas vidas do zero em solo estrangeiro. Isso, possivelmente, somado à crença de que a prosperidade oriunda do trabalho poderia ser encarada como um sinal divino da “salvação da alma”, também servia como esperança de que tempos melhores viriam. Essas circunstâncias possivelmente reforçaram ainda mais os valores dos imigrantes, os quais viam o trabalho como algo fundamental para uma mudança de vida. Esse aspecto das dificuldades e o trabalho como sua superação, explica Fernando, remanesceu na cultura alemã. Ao ser questionado sobre a inerente rigidez dos métodos de Bauer, relata um pouco da história da família:

Então, esse aspecto eu acho que é da formação, da **cultura alemã**. É, da forma como ele foi criado também, **mais rígida** e tal. O pessoal tinha dificuldade naquela época. Então, acho que naturalmente eles eram mais [rígidos], **tinham que ser**. Minha avó cozinhava para a oficina toda. Sei lá quantos empregados. Tinha mais de dez e ela cozinhava para todo mundo. **Minha avó trabalhou muito**. Tinha essa **vida dura**, né? (Fernando, 2024, **grifo meu**)

E essa centralidade do trabalho na cultura alemã é algo presente não apenas nas práticas cotidianas e valores aprendidos nas famílias, mas na própria educação. A título de exemplo poderíamos citar uma das primeiras escolas em que Bauer estudou em Taquara, a saber, Rodolfo Von Ihering. As fotos antigas desta escola revelam algo curioso, mas muito esclarecedor. Ocorre que em sua fachada, bem ao alto, constava a seguinte frase: *Labor Omnia Vincit*, que em latim significa “O trabalho vence tudo” ou “O trabalho conquista tudo”. Portanto, a ética protestante não apenas era forte nas famílias e na educação, mas constantemente reforçada ao longo da vida, mesmo nas comunidades evangélicas da região, de que Bauer também fazia parte.

Figura 1 - Escola Rodolfo Von Ihering – Década de 1940



Fonte: Facebook – Grupo 'Trilhando a História de Taquara'

Esses valores morais e os atinentes ao trabalho - seja pela cultura religiosa seja por uma tradição derivada dos ofícios de sua família - foram fundamentais na formação humana de Mestre Bauer. E como não é possível separar o trabalho de um “Mestre” de sua “obra”, perceberemos que seu ofício como professor consistirá num método de educação pautado nos mesmos valores, rigidez e disciplina, ou seja, num “sistema alemão”.

4.1.3 – Mestre Bauer e a “Guilda” dos Cimoleiros

Feitas as necessárias considerações quanto à formação humana, e influências do contexto familiar e religioso de Mestre Bauer, veremos nesse tópico como seus valores podem ter influenciado a constituição do próprio CIMOL. Veremos ainda como a referida instituição parece apresentar, ao menos no interstício definido para este trabalho, diversas características das corporações de ofício, sendo a mais relevante a relação Mestre-Aprendiz, epicentro desta pesquisa. Para tanto, seguiremos analisando o que nos revelam as entrevistas e buscando identificar possíveis paralelos com as obras de Rugiu e Sennett que tão bem abordam as corporações de ofício, o trabalho artesão e a pedagogia artesã.

Um dos aspectos mais recorrentes apresentados nas entrevistas é uma relação próxima com os alunos, visto que muitos o consideravam como um segundo pai:

[...] era uma relação de **professor aluno**, uma relação de amigo, uma relação até daqui a pouco **como se fosse um pai**. Era uma relação de amizade grandiosa e isso não tem preço. (Arci, **grifo meu**)

O Professor Tiago Ulrich, que foi aluno de sua última turma, relata que os alunos de semestres mais adiantados do Curso Técnico em Eletrônica falavam para os mais novos, quando viam Bauer passar pelos corredores: “Este é o Mestre Bauer”. Os alunos mais novos o contemplavam e, ainda não o tendo conhecido, tinham a impressão de que ele era alguém importante, imponente, distante. Tinham o cuidado de não o atrapalhar ou incomodar. Mas essa imagem logo se desfazia quando o conheciam de fato. Quando isso ocorria, segundo Tiago: “[...] depois que tu começa a ter contato com ele, percebe que é um **paizão**”.

Mesmo seus dois filhos, Marcus e Fernando, que tiveram o privilégio de estudar com Mestre Bauer relatam esse vínculo forte que se formava entre ele e os alunos:

[...] diferente de outras profissões, talvez que por se dedicar tanto à escola, ele **estava sempre lá**, então criava esse **vínculo quase que de filho** para... é de **aprendiz para mestre**, mas era quase que filho às vezes. (Fernando, 2024, **grifo meu**)

O trecho acima é de suma importância para esta análise, pois demonstra uma evocação espontânea, uma analogia direta às corporações de ofício e dos Mestres artesãos. A pergunta que deveríamos nos fazer é: mas como se dava a relação entre Mestres e Aprendizes nas corporações de ofício? Haveria algum vínculo “paterno” entre seus integrantes? Para responder a esse questionamento é necessário entendermos um pouco como elas se formaram e qual seu vínculo com a educação. Para Rugiu (1998), a educação existia antes mesmo das corporações de ofício. A educação estava intimamente relacionada ao trabalho e à tradição profissional, ou seja, o ensino de um ofício de um pai para um filho. Até certo momento histórico, o mundo do trabalho vivia sob uma organização patriarcal, cabendo aos filhos darem continuidade à profissão paterna. Com o passar do tempo, entretanto, “a divisão crescente do trabalho e o aumento da mobilidade social romperam os automatismos da tradição hereditária nas diferentes atividades” (Rugiu, 1998, p. 137).

Em outras palavras, em dadas condições, nem sempre os filhos deram sequência à profissão do pai. Nestes casos, o que fazer? Rugiu dirá que nestes casos, quando um pai não poderia ensinar uma habilidade técnica específica para um filho, este via-se “[...] obrigado a delegar a função formativa da prole a figuras extra-parentais” (Ibid, p. 137-138). Essa relação encontra-se nos primórdios da educação, que chamará “relação educativa artesanal”. Segundo o autor, essa seria uma das

formas de educação mais antigas, que precedia, inclusive, as corporações de ofício, ainda que lhe continue servindo como fundamento ao longo dos séculos. Quanto a esta relação, fundamentalmente presente nas guildas e corporações de ofício, Rugiu dirá que apesar de diferenciar-se da relação entre pai e filho, repetia delas algumas formas substanciais. Isso se dava pelo fato de a aprendizagem ocorrer por meio de uma “lenta socialização de ofício”, ou seja, uma constante convivência entre os Mestres e os aprendizes do ofício.

Quanto a essa representação paterna, Sennett (2009) trará relevante contribuição, explicando que as guildas medievais (predecessoras das corporações de ofício) se baseavam na hierarquia da família. Entretanto, o autor não se refere a laços de sangue, mas da autorização conferida pelos pais dos aprendizes, para que o mestre exercesse o *loco parentis* ante aos que dele dependiam, ainda que não fossem parentes. Nesse momento, Sennett afirma ainda que duas promessas religiosas eram realizadas: a primeira, do Mestre ao pai do aprendiz, a saber: “o de aperfeiçoar as habilidades de seus protegidos”, resguardando os aprendizes do oportunismo de seus mestres; a segunda, por parte do aprendiz, de preservar os segredos de seu mestre (SENNETT, 2009, p. 51). Tratava-se de uma honra recíproca, indo além de mera obediência filial.

Assim, um primeiro paralelo parece se configurar entre as guildas/corporações de ofício e o CIMOL: a existência de uma figura paterna, do Mestre, a quem os alunos conferiam não apenas uma legitimidade para ensinar, mas com quem criavam laços, pelo grande tempo que passavam juntos. Este ponto até poderia soar como uma comparação forçada, não fosse o relato de alguns professores do CIMOL, que expressam bem essa relação quase familiar:

E é uma **relação também que se expande fora da sala de aula**. Então, a gente já teve **churrasco na casa** dos alunos, **formatura da faculdade** pra gente ir, **casamento**, enfim. Existe também um vínculo que se estende fora da sala de aula e que se mantém, né? Querendo ou não, no técnico tu convive muito **mais tempo com eles**, né? Por exemplo, [...] no técnico tu **passa uma tarde inteira, uma manhã inteira com eles**. Às vezes manhã, tarde e noite, né? Isso, porque estão aqui, não terminaram o trabalho, vem à noite também. Então a gente vai conhecendo, eles **estão mais aqui do que em casa**, né? Então a gente **fica mais amigo deles do que a própria família deles**. Literalmente, esse contato tão próximo que às vezes eu, pelo menos, vejo mais os alunos, os colegas, a Priscila, enfim, os professores, do que os meus próprios familiares. (Tiago, 2024, **grifo meu**)

Retomando-se a figura do Mestre como pai-substituto, encontramos em Rugiu que essa aproximação gerava duas consequências. A primeira delas, de que o Mestre

exercia **certa influência sobre a vida de seus ajudantes e aprendizes**, como sobre seus comportamentos morais, sobre seus amores e amizades. A segunda, pelo fato de os ajudantes trabalharem para um mesmo Mestre, formava-se “**uma real ligação que os mantinha unidos em oposição aos ajudantes de outros mestres, os separando destes**”, ou seja, o surgimento de uma forte identidade. Curiosamente essas duas situações também parecem registrar certa analogia com a origem do CIMOL, ainda que hoje a situação possivelmente tenha se alterado.

Mestre Bauer também servia de alicerce moral para seus alunos, que sempre fazem questão de destacar sua instrução e o identificar como “farol” e “balizador de vida”:

Resumindo, ele foi o **meu balizador de vida**, em todos os sentidos. Educação, **moral**, como é que eu vou te dizer? Ele era uma pessoa reta! [...] Então tinha um **exemplo moral também, ele era um padrão**. Não tinha isso aqui, que alguém falasse do Bauer, nada. Então ele era **um pilar pra nós**. (Pinho, 2024, **grifo meu**)

Professor Pinho relata ainda que Mestre Bauer, certa vez, durante o intervalo, encontrou um casal se “agarrando” na escadaria do CIMOL e que isso o deixou indignado, fazendo com que exclamasse: “Rapaz! Quer fazer isso? Então saia daqui, isso aqui não é lugar [para isso], é um colégio, um lugar de formação!”. Foi o único relato de todas as entrevistas em que Bauer parece ter “saído do eixo”, o que mostrava a importância de uma moralidade e mais do que isso: apontava o respeito pela instituição, pelo local do CIMOL. Essa característica encontra respaldo nas corporações de ofício, em que era proibido permanecer nos arredores da oficina, evitando maus comportamentos e ações que escandalizassem os preceitos morais da época.

Se os relatos acima, provenientes de um de seus primeiros alunos demonstram esse cuidado moral de Bauer com relação aos alunos (tal qual ocorria nas guildas), não diferente é o testemunho de seus alunos de anos posteriores. Mesmo Tiago, aluno de sua última turma, relata o quão importante era a opinião de Mestre Bauer sobre o que é certo ou errado, estabelecendo uma “régua moral”, e isso mesmo após o seu falecimento:

E a gente sempre diz, esse professor, ele tá aqui sempre, ele nunca vai sair daqui. E tem muita coisa que a gente faz, assim, na escola, que a gente diz: ‘o professor Bauer agora tá orgulhoso!’ ‘Bá, ele ia ficar muito triste com isso’. Ah, hoje, nossa, ‘o professor Bauer ia ficar magoado com isso’. É sempre assim, né? Até hoje. Ou ‘ele ia aprovar isso’. ‘Ele não aprovaria isso’. É meio que uma **régua moral** que ficou, sabe? Uma **régua de excelência**, digamos assim [...] é por isso que a gente fala: **somos filhos do Mestre Bauer**’.

(Tiago e Priscila, 2024, **grifo meu**)

Quanto à segunda consequência, a de formação de uma forte identidade em torno da corporação ou guilda a qual pertenciam, bem como ao Mestre que tinham, essa semelhança não apenas é identificada, como é expressa pelos entrevistados de diferentes gerações. Trata-se do pertencimento a determinado grupo, um senso de comunidade que, como veremos também foi valorizado no movimento escolanovistas. Essa comunidade formada por Mestre Bauer e outros professores fundadores, acabou incorporando o nome de CIMOL (Colégio Industrial Monteiro Lobato) que era um de seus primeiros nomes, diferente do atual: Escola Técnica Monteiro Lobato. Segundo alguns dos entrevistados, esse nome foi mantido propositalmente por Bauer, visando facilitar não apenas a pronúncia mas sua lembrança pela comunidade (em geral, e interna). Assim surge o título de Cimoleiros, que com orgulho ostentam todos que de alguma forma fizeram parte dessa Escola:

E devido a essa formação, né, **Cimoleira**, a gente pôde dar conta do recado. E em um curto espaço de tempo, nós já estávamos assumindo posições de responsabilidade (Arci, 2024, **grifo meu**)

Esse senso de identidade e comunidade, típica das guildas e corporações de ofício, é expressamente referida na entrevista com Tiago e Priscila, que vão dizer o seguinte:

Com certeza, ele criou um vínculo... ele nos fez criar um vínculo com a escola, que eu acho que só realmente quem teve o prazer e a honra de conviver com ele consegue entender: **esse vínculo que a gente tem com o CIMOL**(Tiago e Priscila, 2024, **grifo meu**)

A questão do vínculo que se formava na comunidade a que pertenciam os aprendizes também é tratada na obra de Sennett, que dirá o seguinte:

Esses **vínculos legais e religiosos** proporcionavam recompensas emocionais que os laços biológicos não facultavam: garantiam ao bom aprendiz que poderia **portar emblemas ou bandeiras da guilda** em paradas cívicas e desfrutar de um **lugar privilegiado** nos banquetes (SENNETT, 2009, p. 51, **grifo meu**)

Essa questão da identidade e vínculos que se formavam na comunidade das guildas e corporações de ofício, sendo análogas ao que ocorreu no CIMOL guardam um ponto em comum: o fortalecimento da memória coletiva. Para Halbwachs (1990, p.165) “A memória coletiva se alimenta de datas e símbolos que unem o grupo, sendo estas fundamentais para a identidade comum”. Assim, a construção gradual de um grupo forte, representado por um emblema e, principalmente, pela figura de Mestre

Bauer - um arquétipo do Mestre Artesão – provavelmente foi fundamental para o fortalecimento da identidade cimoleira.

No que tange às guildas, a possibilidade de portar emblemas e desfrutar lugar privilegiado em banquetes, pode-se dizer que o que era propiciado aos aprendizes era um certo grau de reconhecimento social, uma elevação de *status*. Por meio do CIMOL a intenção de Mestre Bauer era justamente essa: conferir aos seus alunos uma ascensão social e a possibilidade de um reconhecimento da Escola a nível regional e nacional.

Silvia Bauer comenta essa intencionalidade de elevar o CIMOL e seus alunos (a comunidade “cimoleira”) a um patamar de reconhecimento perante a sociedade:

Isso era uma pauta recorrente, à mesa. Ele era muito envolvido com a educação como uma forma de tu conseguir ter um **reconhecimento em uma sociedade**, uma **qualidade de vida** e um **“lugar ao sol”**. (Silvia, 2024, **grifo meu**)

Ao que tudo indica, esse esmero deu certo, e ao longo dos anos o número de alunos matriculados no CIMOL cresceu exponencialmente, havendo alunos de cerca de 28 diferentes cidades que se matriculam na instituição. O Professor Paulo Mossmann do CIMOL, relata que ainda hoje esse percentual é superior a 50% dos alunos matriculados. Grande parte desses alunos passaram a ter interesse porque a fama de uma “Escola forte” se espalhou, e muitos dos alunos chegaram a angariar altas posições de gestão em instituições de renome. O próprio Arci, hoje aposentado, relembra que após se formar e passar no concurso para a CEEE, em pouco tempo estava assumindo posições de responsabilidade dentro do referido órgão. Valter Cardeal, que chegou a assumir a gestão da Eletrobrás, também comenta o quão fundamental foi o ensino do CIMOL para seu sucesso profissional.

Mas afinal, qual seria o segredo para alcançar esse elevado nível educacional? O que fez do CIMOL uma instituição ímpar no Rio Grande do Sul? Para além de um método que formava alunos que precisavam pensar e fazer (fugindo de uma educação tradicional), dirão que a disciplina, a rigidez e a cobrança do CIMOL é que faziam a diferença. Esses valores, segundo ex-alunos e conhecedores do CIMOL, tiveram origem no próprio Professor Bauer:

Tem muitos ex-alunos dele, alunos, que contam muitas histórias. Então, assim, ele era de uma generosidade incalculável, **muito rígido**, brincalhão de um lado, mas muito sério de outro. (Ana Bauer)

E o exemplo dele como professor: ele sempre apoiava, mas ele **exigia muito**

dos alunos a disciplina, de fazer e não desistir (Marcus,2024, **grifo meu**).

Havia **bastante disciplina**, assim... No sentido de exigência. Me lembro de... A gente precisava **se dedicar razoavelmente**, extraclasse (Fernando, 2024, **grifo meu**).

Arci vai relatar que Mestre Bauer possuía “pulso firme” e uma reconhecida autoridade. Tal afirmação foi recorrentemente expressa nas entrevistas: Bauer era uma autoridade e os que não o conheciam, de professores novos a alunos, sentiam essa presença forte do Mestre. Neste íterim, talvez venha a calhar a citação de Sennett que dirá que a autoridade é uma típica característica do Mestre Artesão. Segundo ele:

A palavra latina **auctoritas** refere-se a um personagem que inspira medo e assombro, e portanto submissão: o mestre de uma oficina tinha de inspirar tais sentimentos para **manter a ordem** em casa (SENNETT, 2009, p. 45, **grifo meu**)

Apesar de inicialmente todos terem a impressão de ele ser uma pessoa séria, uma figura de importância e certa imponência, logo que o conheciam passavam a tê-lo em autoestima, como uma pessoa brincalhona (nos momentos certos) e afável, como diz Arci, Priscila, Tiago e Kaiser. Havia um certo custo de manter essa imagem de “hombridade” (como diriam os antigos). Durante as entrevistas, Priscila, Fernando Bauer, e Kaiser, relatam que ele frequentemente era escolhido para ser paraninfo das turmas, mas após aceitar algumas vezes, passou a negar próximos convites. Dois motivos pareciam fundamentar essa firme decisão: a primeira, de que tendo sido muitas vezes paraninfo, caso continuasse aceitando o convite, tiraria essa honra de seus colegas professores (o que foi referido por seu filho Fernando). E em outra medida, era um homem sensível, que se emocionava com muita facilidade (diz Kaiser), ainda que quisesse manter uma figura de hombridade, típica das gerações mais antigas. Assim, em tom de brincadeira, Professor Kaiser dirá que aquele homem de quem as pessoas tinham um certo receio à primeira vista, era na verdade “uma manteiga derretida”, e não queria desfazer a imagem do homem mais sério e rígido, como costumava aparentar.

Mas essa autoridade também estava presente em outro sentido: seu notório conhecimento. Consoante os comentários de seus ex-alunos Priscila e Tiago, esta autoridade não era impositiva, mas fruto de alguém que a conquistou pela demonstração do conhecimento (como já vimos, uma das razões pelas quais passou a ser chamado de Mestre Bauer). Essa também era uma característica das corporações de ofício: por mais que houvesse alguém com autoridade para mandar

nos aprendizes - o Mestre - este precisaria sustentar sua legitimidade com base nas suas capacitações e habilidades, as quais seriam ensinadas aos aprendizes. É por isso que Sennett afirma que

Essa austera definição não procura saber apenas quem manda e quem obedece no trabalho, mas também está atenta às **capacitações como fonte de legitimidade do comando ou de dignidade da obediência**. Numa oficina, **as habilidades do mestre podem valer-lhe o direito de mandar**, e a possibilidade de absorver essas habilidades e aprender com elas pode **dignificar a obediência do aprendiz** (SENNETT, 2009, p. 42, **grifo meu**)

Essa característica da legitimação da liderança (“direito de mandar”) tendo por base as habilidades e capacidades do Mestre também se assemelha ao que ocorria no CIMOL perante a figura de Bauer. A questão da legitimidade de sua liderança era muito mais do que funções previstas em documentos formais. Isso se torna nítido ao analisarmos o tempo em que Bauer foi Diretor, a saber, de 1960 a outubro de 1965, quando deixou este encargo para capacitar-se na Alemanha. Contudo, com seu retorno, muitos professores e não poucos Diretores do CIMOL costumavam consultá-lo, tanto sobre questões de sua área (elétrica e eletrônica) como questões de gestão. Afinal, parece que realmente Bauer era tido, como referido pela Professora Priscila Kasper, como o “Mestre dos mestres”.

Até este ponto buscou-se a explicitação de diversos pontos e aproximações que parecem sugerir vestígios das características e formas de organização das guildas no CIMOL, tendo Mestre Bauer como arquétipo de Mestre Artesão. Entretanto, há uma questão que se destaca mais do que todas: o processo de formação dos aprendizes para se tornarem futuros mestres, assumindo o legado do Mestre Artesão.

4.1.4 – De aprendizes a mestres: o processo de formação no CIMOL

Nas guildas, e também nas corporações de ofício, que lhe sucederam, havia uma certa hierarquia que deveria estar legitimada pelos conhecimentos e habilidades demonstrada pelos seus integrantes. Ao Mestre artesão havia a incumbência de ensinar os “seus segredos”, no tempo que achasse devido. Sua superior habilidade, como já visto, lhe conferia o poder de organizar a oficina e definir o que fazia cada aprendiz. Sobre esse processo, Rugiu dirá que ao Mestre Artesão caberia um poder discricionário de “gerir a instrução geral, a socialização, qualificação e a inserção profissional dos aprendizes” (Rugiu, 1998, p. 24). Isso ocorria a partir do momento em que se tornavam “matriculados” (termo usado para os aprendizes que se vinculavam

à corporação) e atingindo posteriormente a função de “Mestres” na referida Corporação. O que se percebe, portanto, é um processo de formação e de instrução dos aprendizes que ao aprimorarem suas habilidades e descobrirem os segredos de seu Mestre, estariam aptos a, eles próprios, se tornarem futuros mestres.

Pois bem, esse processo de formação também se configura no CIMOL, principalmente ao analisarmos a relação Mestre-Aprendiz que se estabeleceu entre Mestre Bauer e seus alunos. Curiosamente, mesmo as expressões utilizadas por Rugiu para as corporações de ofício foram espontaneamente utilizadas pelos ex-alunos entrevistados, o que poderia ensejar uma possível herança cultural dos modelos artesanais. Basta lembrarmos de algumas citações anteriores em que Arci e Pinho, alunos da primeira turma, dirão que o que se recebe na Escola é “instrução”, e que o CIMOL era lugar para “formação” e “instrução”, não sendo próprio “namoricos” no referido ambiente.

Expressões como alunos “matriculados”, apontará que não apenas o CIMOL, mas as escolas como um todo herdam das corporações algumas características e nomenclaturas, certos vestígios de uma tradição. Essa questão, inclusive, é enfrentada por Rugiu, que compara a formação artesanal (e sua nostalgia) com um “fio invisível”, referindo que “o desenvolvimento da pedagogia dos últimos dois séculos” guarda em si certa nostalgia desse modelo, ainda que tenha esquecido ou ignorado a sua influência (Ibidem). Dirá, entretanto, que alguns modelos pedagógicos, mais do que outros, carregam o legado dessa pedagogia artesã, citando a Pedagogia Ativa, por exemplo. Assim, algumas instituições, de forma mais ou menos consciente, e por diversos fatores, resgatará a importância de um aprender não apenas teórico, mas que conta com o fazer do aluno. Essa é a hipótese levantada para o caso do CIMOL tendo por referência a figura de Mestre Bauer.

Assim, antes de prosseguirmos com a análise da formação dos alunos no CIMOL a partir dos relatos dos entrevistados, torna-se necessário compreender, ainda que de forma mais geral, como se dava a formação dos aprendizes, desde quando se tornavam “matriculados” a dada corporação, até quando alcançavam o papel de mestres. Nesse sentido, iniciaremos uma análise das guildas medievais e seu funcionamento, a partir do livro “O Artífice”, de Richard Sennett, delineando aspectos comuns com o CIMOL. Segundo o autor, nas guildas medievais de ourives, havia três níveis da hierarquia: “de mestres, jornaleiros e aprendizes” (Sennett, 2009, p. 46). Explica ainda que eram firmados contratos entre os pais dos futuros aprendizes e o

Mestre, o qual determinava o custo geral assumido e a duração do aprendizado, geralmente, de sete anos.

Após o início do aprendizado, as etapas do progresso na guilda eram assinaladas inicialmente pela apresentação, ao cabo desses sete anos, “do chef d’oeuvre, um trabalho que demonstrava as habilidades fundamentais absorvidas pelo aprendiz” (Ibidem). Nas etapas iniciais, por sua habilidade ser muito incipiente, o trabalho apresentado centrava-se no princípio da imitação, uma cópia do aprendizado a partir do que fazia o Mestre. Contudo, ao ter apresentado o seu trabalho do chef d’oeuvre e obtendo êxito, o aprendiz avançava um grau, tornando-se um jornaleiro. Deste ponto em diante, o trabalho dos jornaleiros passará a ter um escopo maior. Assim, além de demonstrar uma competência maior sobre as habilidades adquiridas (e não mera repetição), deverá demonstrar competência gerencial, dando “mostra de merecer a confiança como um futuro líder” (Ibidem). Isso ocorreria, após se tornar jornaleiro, por um período de trabalho de mais 5 a 10 anos (dependendo de sua competência e habilidade) em que apresentaria num “chef d’oeuvre élevé”, que estava em condições de assumir o lugar de seu mestre.

Antônio Rugiu, que realizou uma análise tanto de guildas da Idade Média quanto das corporações de ofício, relatará a grande diversidade de configurações existentes, com suas próprias regras variando de acordo com o país onde estavam situadas. Entretanto, parece indicar que na França (geralmente similar aos demais países do norte, bem como a Alemanha), os aprendizes passavam a integrar uma guilda com cerca de 12 anos de idade (Rugiu, 1998). Mas ao ampliar-se o leque, abrangendo inclusive a Itália e outros países em que as características eram distintas, a idade variava de 9-10 a 18 anos, a depender do ofício (Ibidem, 1998). Acrescentará outra informação interessante: em alguns contratos e situações, era previsto um período de prova para admissão do aprendiz na Corporação.

Quanto aos contratos, para além de estipular o tempo da aprendizagem e custos para o pai do aprendiz, por vezes estipulava obrigações do próprio Mestre Artesão, que poderia se comprometer a fornecer os instrumentos mínimos necessários para praticar o ofício (Ibidem, p. 74). Segundo o autor, após o período de 4 a 7-8 anos (período variável para as diferentes corporações), e a inscrição do aprendiz como “artesão matriculado”, poderia então realizar as provas de magistério, apenas após longo tirocínio e repetidos exames minuciosos. Como a etimologia da palavra poderia sugerir, magistério (em latim “magisterium”) significa “ofício” ou

“função de mestre”, e representava exatamente isso: a apresentação de um trabalho para se adquirir o título de mestre. Rugiu relata que após os cerca de 7 anos o tirocínio (longo período de aprendizagem e testes pelo Mestre para que ocorresse a aprendizagem), a matrícula do artesão

[...] iniciava-se o grau superior, digamos, o currículo que **conduzia ao título de mestre**, consistindo principalmente na preparação, sempre sob orientação do mestre, de uma “obra de arte” ou “obra prima” para ser apresentada depois à comissão de magistério (Rugiu, 1998, p. 43. **grifo meu**)

Em geral, este seria o processo pelo qual passavam os aprendizes para que alcançassem o título de mestres. Feitos estes apontamentos, resta-nos analisar as entrevistas e fontes históricas de Mestre Bauer e do CIMOL, a fim de verificarmos se, de alguma maneira, seria possível encontrarmos vestígios ou traçar paralelos entre o processo formativo das guildas e as corporações de ofício na referida instituição. Para tanto, analisaremos as principais características do processo formativo do CIMOL com base nas questões acima elencadas (das guildas e corporações de ofício). Antes de tudo, cumpre salientar algo deveras óbvio: o modelo de ensino e organização do CIMOL passou por mudanças no decorrer de sua existência. Assim, durante a análise comparativa, será feita menção a que momento estamos nos referindo, a fim de esclarecer se as aproximações se referem a seus primórdios ou tempos mais atuais.

Para iniciar a análise, uma primeira semelhança encontrada entre as guildas e corporações de ofício e o CIMOL foi a questão da idade com que os alunos passam a integrar a instituição. Em 1962, quando do início das atividades do CIMOL, havia dois cursos:

Curso ginásial, ou industrial técnico – com duração de quatro anos. Idade limite para ingresso: **14 anos incompletos**, com **matérias técnicas somente a partir do 2º ano**.

Curso de aprendizagem (profissionalizante) com duração de três anos, destinado a **maiores de 14 anos de idade**. (Brito et Al, 2011, p. 43, **grifo meu**)

Para além das influências da LDB de 1961 e Decreto-Lei nº 4073/1942, que previam como requisitos para os cursos industriais, quanto à admissão, que se tivesse “doze anos feitos e ser menor de 16 anos” bem como ter “recebido educação primária conveniente” (Brasil, 1946), olharemos para a presente situação sob outro prisma. Conforme vimos anteriormente, os aprendizes costumavam iniciar suas atividades junto às guildas e corporações de ofício aos doze anos. Durante as entrevistas, Arci e Pinho, que integraram a primeira turma de Mestre Bauer, em 1962, relatam que

tinham, ambos, 12 anos ao iniciar o ginásial. Entretanto, o curso profissionalizante do CIMOL em 1962 admitia alunos de qualquer idade, desde que maiores de 14 anos. Em um primeiro momento, portanto, pode-se identificar um critério de separação, entre os que gostariam apenas de fazer um curso profissionalizante, dos que ainda precisariam passar por uma preparação para o trabalho técnico.

Essa circunstância parece ter sido um avanço ante o modelo das corporações de ofício, que apesar de sugerir uma idade ideal, não necessariamente era adotada, era mais um costume do que uma obrigação. Rugiu, ao abordar a questão da idade dos aprendizes, dirá o seguinte: “[...] se podia encontrar tranquilamente, no mesmo banco, alunos de quinze anos ao lado de um de trinta”. Segundo o autor isso se dava por dois motivos: a discricionariedade dada ao Mestre quanto às fases de aprendizagem, conteúdos e métodos de ensino; e por ainda não se terem firmados critérios pedagógicos universais, como “compôr as classes e graduar os cursos com base na idade dos alunos” (Rugiu, 1998, p. 71).

Assim, se por um lado a faixa de idade costumeira de ingresso nas corporações de ofício parece ter se mantido nas escolas técnicas, como CIMOL (certamente em razão de leis que vigiam e regulamentavam a educação em 1962, ou seja LDB de 1961 e Decreto-Lei nº 4073 de 1942), que estabelecia o limite máximo de 14 anos incompletos, para o profissionalizante, havia apenas um limite mínimo (mais de 14 anos). No curso profissionalizante, portanto, ainda haveria a possibilidade de uma maior variabilidade de idades em uma mesma classe, como a referida por Rugiu (de encontrar-se alunos de quinze ao lado de alunos de trinta).

Ao nos debruçarmos um pouco mais sobre o desenvolvimento histórico das corporações de ofício e da própria educação (que historicamente também nasce com o trabalho), encontraremos algumas razões para essa categorização. Contudo, visando não alongar demasiadamente a análise, podemos frisar apenas uma delas: a existência de uma cultura pré-profissional ou geral antes do ensino técnico em si. Isso é destacado por Rugiu ao falar do tirocínio das corporações, sendo um de seus itens: “[...] a **instrução geral** básica para a aquisição de uma **cultura pré-profissional** adequada à atividade específica de cada um” (Ibid, p. 80). Assim, essa questão parece ter sido mantida na educação ginásial do CIMOL quando de sua origem, posto que destaca a existência de matérias técnicas apenas após os primeiros 2 anos.

A divisão entre “cultura geral” e “cultura técnica”, inclusive, se faz presente na fala dos entrevistados. Manfred, um dos professores que acompanhou por décadas o

CIMOL vai nos relatar: “Houve um certo ponto, em que a escola se dividiu também em duas correntes de ensino: **cultura geral** e **cultura técnica**” (Manfred, 2024, **grifo meu**). O ex-diretor, Professor Kaiser, cita essa mesma “divisão” entre cultura geral e cultura técnica, relatando uma certa cisão de áreas no início e que, com o tempo, passaram a ser mais integradas. Isso se deve, provavelmente, às mudanças conjunturais que culminariam em currículos mais integrados. Nas escolas técnicas de hoje, mais especificamente, costuma haver três modalidades: os cursos técnicos concomitantes, subsequentes e integrados. Estas modalidades estão previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mais especificamente, nº 9.394 de 1996, em seu art. 36a bem como no Decreto 5154/2004, em seu art. 4º.

Outro ponto que poderia ser ressaltado como guardando significativa semelhança, é a forma como se desenvolvia a aprendizagem dentro das corporações de ofício e a aprendizagem nos primórdios do CIMOL (mas em certo grau, até hoje). Rugini dirá que durante o tirocínio (momento de aprendizagem) a atividade ocorria “sob constante orientação do mestre ou de quem lhe fizesse as vezes” (Ibidem, p. 80). Esse princípio, de uma participação direta do Professor junto ao aluno, se mantém forte até hoje. Mesmo os Professores Tiago e Priscila falam espontaneamente sobre isso nas entrevistas, em um momento que diferenciam as disciplinas do Ensino Médio “não técnico” e os de “natureza técnica” (“prática”, como dirão), que ocorrem nas “bancadas”:

Talvez a disciplina do médio, ela ainda tem aquele perfil de que o professor fica na frente do quadro, os alunos ficam sentados copiando, bate o período, troca o professor e os alunos continuam sentados com o mesmo caderno, enfim, só vão copiar coisas diferentes. Já na disciplina prática, técnica, enfim, no ensino técnico, isso meio que muda a dinâmica, porque na bancada de trabalho **o professor vai estar junto com o aluno ali**, entendeu? Ele vai estar ali **dividindo a bancada**, vai estar dividindo o equipamento, vai estar dizendo “ah, me alcança esse equipamento, deixa eu te mostrar como é que funciona aqui”. Então isso acaba tendo principalmente um **contato diferente**, tem um contato muito **mais próximo**, né? Tu está **trabalhando junto com o aluno**, né? (Priscila e Tiago, 2024, **grifo meu**)

Outra semelhança muito interessante é o requisito de apresentação de um trabalho para a elevação de um aprendiz à outra fase ou grau. Como já visto, durante o tirocínio o Mestre ensinava os seus segredos (mister) e, após dado período, o aprendiz precisava realizar um trabalho a partir do que foi aprendido, se almejasse obter êxito e elevar seu grau na corporação. De maneira muito análoga, os entrevistados relatam a exigência da elaboração de um trabalho final no CIMOL, desde seus primórdios, até o tempo presente. Fernando Bauer, comentou que mesmo

antes de sua geração, quando estudou no CIMOL, a característica do CIMOL era no quarto ano a elaboração de um equipamento completo (“como um TCC”), que era necessário para que o aluno se formasse:

No final do quarto ano, o pessoal **tinha que entregar um projeto**, que normalmente, naquela época, era um modificador de áudio. Então, cada um fazia o seu. Tinha os esquemas que meu pai coordenava e tal, passava para os alunos. **Mas eles que tinham que fazer as placas, tinham que montar o equipamento, fazer as caixas, os gabinetes, tudo.** Depois, até esses equipamentos eram expostos na cidade, em vitrines de lojas. (Fernando, 2024, **grifo meu**)

Com a sua última turma, e o requisito de realização de projetos, relata Tiago, não foi diferente:

Ele dava uma disciplina que no final ele dava um trabalho, um projeto, tipo um projeto de conclusão daquela disciplina. E ele chegou assim, ele chegava pra cada um e era um **trabalho diferente**, né? Ah, **fulano vai fazer isso, fulano vai fazer aquilo.** E ele chegou pra mim com um componente que eu nunca vou esquecer, o IRF740. Um MOSFET. Só que a gente também nunca trabalhou com IRF740 na época. Ele só chegou pra mim e disse, Ulrich, tu vai fazer isso daqui funcionar. Ele só largou componente na mesa, virou e foi. E daí eu fiquei olhando pro Murilo, que era meu colega de bancada, e o Murilo... (gestos com a mão, sem entender nada). Porque o Murilo também tinha um trabalho dele que também a gente nunca tinha feito algo parecido e cada um teve que se virar. No final, deu certo, né? Ele ajudou, claro, sem te dar resposta, evidentemente. E tu ia desenvolvendo, né? (Tiago, 2024, **grifo meu**).

Assim, a entrega de projetos se dava ao final do curso, mas também ao longo deste, como se fossem testes de habilidade aos alunos (à semelhança do que fazia o Mestre Artesão com seus aprendizes). Alguns trabalhos eram mais repetitivos (como modelos de rádio, relatados anteriormente) mas, após, eram solicitados trabalhos inovadores para os alunos, ainda que não completamente, exigindo certo desenvolvimento (à semelhança do que os aprendizes mais experientes e jornalheiros precisavam apresentar ao Mestre).

Mas as semelhanças não se encerram aí, no capítulo “horas humanizadas”, Rugiu irá referir como houve o nascimento de uma divisão do tempo não mais marcada pelas “campainhas batendo”, nas “horas canônicas”. Em suma, um despreendimento da influência mais religiosa da divisão do tempo, passando a “medidas preferivelmente segundo as exigências do trabalho”. Contextualiza este ponto explicando que:

Atividade de trabalho significava também uma determinada disciplina horária [...] às vezes em **durações superiores àquelas para outros encarregados da oficina** (por exemplo, quando era encarregado de **trabalhos de limpeza** ou de **arrumação** pertinentes tanto aos **aprendizes**, como aos outros jovens ajudantes) (Rugiu, 1998, p. 80-81, **grifo meu**).

Portanto, haveria alguns trabalhos delegados pelo Mestre que significavam que eram adicionais, a que os aprendizes deveriam se submeter. Esse ponto ficou bastante evidente em algumas entrevistas, principalmente por aqueles que assumiram o legado docente de Mestre Bauer. Priscila, Coordenadora do Curso Técnico em Eletrônica há mais de 10 anos, refere que quando estava no 3º ano, Mestre Bauer lhe perguntou: “Você sabe o que é um transistor?”, ela recorda que pensou “claro que sei, já estou no terceiro ano...” mas por respeito (sempre presente ao responder ao Mestre) disse: “Sei, Professor”. Ao que Bauer lançando uma placa eletrônica em sua frente, disse: “Então conserta que hoje à tarde o pessoal da Prefeitura vem buscar a sinaleira”. Explica, comicamente, que a placa tinha tido um curto-circuito porque uma lagartixa havia se “estourado” (eletrocutado) em cima dela.

Outra história interessante para elucidar seria o da restauração da sala de serigrafia. Esta sala, em dado momento, estava desativada no CIMOL há um certo tempo, então Mestre Bauer delegou à Priscila e a outra colega a função de reativar a sala, limpando-a e reformando-a e, não menos importante: descobrindo como funcionava a técnica de serigrafia. A professora relata que ela e sua colega trabalharam “como condenadas”, pintando mesmo a janela. Para essa tarefa, deu-lhes a nota 4, enquanto uma nota muito maior a outros, que quase nada tinham feito. Relata que isso as deixou indignadas, mas ninguém se sentia à vontade de responder ou reclamar com Bauer. Ele, entretanto, ouvindo a conversa entre as duas, lhes disse: Sabem por que dei um 4? Para que na próxima vez façam ainda melhor. Apesar disso, disse que não ficou braba porque sabia que tal rigidez e disciplina contribuía para seu aprimoramento.

Essa rigidez e disciplina, diga-se de passagem, é outra característica dos Mestres artesãos. Bauer, por exemplo, por certo aplicava essa disciplina aos seus alunos, mas também aos que pretendiam ser professores e também a si mesmo. Manfred relata que quando ficou sabendo de uma vaga para professor do CIMOL, foi conversar com Bauer (à época Diretor) e mostrando-lhe seus projetos “colocou seu conhecimento à prova”. Essa lógica faz bastante sentido sob a ótica das corporações de ofício, posto que aceitar um novo integrante, potencialmente habilidoso, necessitaria de um certo escrutínio, para saber se seus alunos (aprendizes) estariam com alguém dotado de conhecimento e habilidade para a área. Felizmente, Manfred passou nos testes e se provou digno de integrar a “Guilda Cimoleira”:

Ele me fez uma **grande prova de conhecimento**, de **projetos que ele tinha**, que dessem palpites e tudo mais. E aí, dei alguns palpites e ele me testou bastante, **para ver se eu sabia mesmo**. Então, ele me disse: “pode fazer seus papéis e vem para cá”. (Manfred, 2024, **grifo meu**).

Ouvindo essas e tantas outras histórias, que no momento parecem um tanto fortes, na verdade apontam exatamente para um sentido contrário. Os ex-alunos dizem que Bauer tinha uma sensibilidade incrível, tanto para perceber quando os alunos tinham dificuldades (de toda ordem) e ajudá-los, e também de ver quais alunos eram interessados ou não. Quanto aos que eram mais interessados e, não apenas isso, mas que demonstravam vocação para a área, ele se mostrava ainda mais rígido. E por quê? A hipótese que parece melhor se sustentar é que, como ocorria nas corporações de ofício, o Mestre parecia identificar os potenciais “sucessores da guilda” ou da “corporação de ofício”. Portanto, havia um certo preparo, uma maior exigência, daqueles que futuramente assumiriam seu legado.

Uma dessas figuras, que era muito próxima de Mestre Bauer, era o Professor Pinho. Este ex-aluno, não apenas desenvolveu uma grande amizade e afetividade com relação a Bauer (chamando-o diversas vezes de “segundo pai”), mas demonstrando exímio domínio da área eletroeletrônica. Quando ainda era aluno, disse que tinha uma extrema facilidade em compreender os conceitos da área técnica e colocá-los em prática, o que o levava a não fazer anotações no caderno. Por essa razão, frequentemente perdia “2 pontos da média”, relembra aos risos. Isso em nada atrapalhou sua relação com o Mestre, de maneira que Bauer chegou a ensiná-lo a dirigir, estudar junto de Pinho no curso de Engenharia Elétrica, e orientá-lo a ser Professor do CIMOL, o que chegou a ser por 10 anos.

Manfred, por exemplo, recorda-se do Professor Pinho como aquele que sempre estava junto do Mestre Bauer, eram inseparáveis, tendo inclusive trabalho em alguns projetos com Bauer e Pinho. Curiosamente, os alunos do Professor Pinho e Mestre Bauer o apelidaram carinhosamente de “Mestrinho”. Essa questão é bastante simbólica e elucidativa da sistemática de formação de mestres nas corporações de ofício. Segundo Rugiu, no capítulo “Como Aprende o Aprendiz?”, relatará que certos trabalhadores mais experientes e comunicativos exerciam a função de “sub-mestres”, os quais auxiliavam outros aprendizes a desenvolverem suas habilidades antes de se candidatarem ao *magister artis* (magistério, para tentarem obterem título de mestres).

Assim, o que se revela ao montarmos o panorama completo mediante as

informações adquiridas, é um processo de formação similar ao que ocorria nas guildas e corporações de ofício. Em síntese, um processo de formação completo, visando a instrução de aprendizes, que se tornariam jornaleiros, sub-mestres e, por fim, futuros mestres. Não sabemos o quanto esse processo era consciente por parte de Mestre Bauer, mas uma coisa é certa: foi muito exitoso. E nada mais esclarecedor deste legado do que as falas dos que hoje assumem sua “cátedra”, Priscila e Tiago, que dirão:

E tem uma dinâmica também que é mais difícil, eu acho até impossível acontecer no ensino médio [não técnico], que é a de o **aluno virar professor**. É. Por exemplo, **eu fui aluno da Priscila**. O **Maicon**, que é um outro colega nosso, **foi meu aluno e hoje é meu colega**. Então já seria a terceira geração. Então isso vai criando uma **linha**, digamos assim, que vai **mantendo uma coesão**. Querendo ou não, eu fui aluna do Mestre Bauer, e você foi também (fala Priscila apontando para Tiago). Então **a gente tem as manias do Mestre Bauer**. O Maicon já está com **as manias** do Mestre Bauer também, mesmo sem ter tido aula com ele. Meio que **por osmose**, né? (risos) A gente vai transmitindo algumas dinâmicas e aquilo **vai se perpetuando**. (Priscila e Tiago, 2024, **grifo meu**)

Uma sucessão de gerações que carregam em sua alma os trejeitos de um grande Mestre. É assim que o trabalho, ensinado por meio da prática e da convivência contínua, se consolida e se perpetua. Para mestres da área de eletrônica, não haveria melhor exemplo do que o dado por Rugiu, de que os alunos das corporações de ofício aprendiam com o Mestre por meio da indução: “uma corrente que se desenvolve por indução de outra corrente contígua” (Rugiu, 1998). Em suma, aprendizes e mestres que sustentam o legado do “Mestre dos mestres”.

Desta forma, após a apresentação das semelhanças encontradas entre o modelo de formação das corporações de ofício e do CIMOL, pode-se dizer que Mestre Bauer estabeleceu uma legítima relação de Mestre-Aprendiz com seus alunos. Sua presença constante, e a constituição de uma imagem paterna, rígida mas também afetuosa, sua constante supervisão para ajudá-los em seus projetos, certamente se constituiu numa pedagogia artesã. Entretanto, o fator mais relevante foi a formação de seus aprendizes que, ao passar por diversas etapas, estavam sendo preparados para uma importante missão: assumir o legado de Bauer, como futuros Mestres do CIMOL.

4.2 – POR UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: CIMOL E O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA

Findada a seção que trata mais especificamente sobre possíveis influências das corporações de ofício ao CIMOL, cabe agora avançarmos um pouco mais no tempo. Se antes foram encontrados potenciais paralelos do CIMOL para com as guildas - que prevaleceram na idade Média – e para com as corporações de ofício - que foram suas sucessoras naturais e entraram em declínio a partir da Revolução Industrial - resta-nos fazer uma pergunta: de que maneira poderiam ter essas influências chegado até o CIMOL? Ora, para além das questões culturais, como a imigração dos alemães e possíveis mestres artesãos - que escapavam da ascendente revolução industrial na Europa - poderíamos levantar a hipótese da influência de uma corrente pedagógica.

Quanto a esta possibilidade de se retomar a “nostalgia do Mestre Artesão” e as características de sua pedagogia, Rugiu (1998) dirá que algumas escolas de pensamento serviram a tais propósitos, das quais destaca a Escola Ativa ou “New Education”. No contexto do presente trabalho, e pelas razões que enunciaremos adiante, o mais plausível movimento que possa ter influenciado Mestre Bauer e, por conseguinte, o CIMOL, parece encontrar base na segunda opção, ou seja, na Escola Nova. Para melhor compreender-se o movimento educacional da Escola Nova, nos fundamentaremos em Saviani (2019), que primorosamente discorre sobre o período de surgimento e desenvolvimento do escolanovismo no contexto brasileiro.

Saviani, em seu livro, “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, dirá que o movimento escolanovista desenvolveu-se fortemente na Era Vargas (como já apresentado no capítulo sobre a História da EPT). Apesar de ser este um grande movimento, o qual contava com inumeráveis intelectuais, dedicará sua análise, mais especificamente, a três sujeitos: Manuel Bergström Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Spínola Teixeira, aos quais referirá como os principais pensadores do movimento brasileiro escolanovista (Saviani, 2019). Neste trabalho, da mesma forma, percorreremos – seja de maneira mais breve ou mais detidamente – as ideias dos referidos pensadores, buscando encontrar paralelos com o pensamento do CIMOL, e Mestre Bauer, um de seus precursores.

4.2.1 – Primórdios do CIMOL – A Liberdade Discente e a Instrução Programada

Segundo Saviani, o estabelecimento dos pilares da Escola Nova foram fundamentais entre o final da década de 1920 e início de 1930, e foi Lourenço Filho que em obra intitulada “Introdução ao Estudo da Escola Nova”, lançou os princípios

deste movimento. Estes princípios iniciais, lançados por Lourenço Filho, estavam fundamentados em estudos de biologia, psicologia e sociologia, o que chamava de “tripé científico” (Saviani, 2019). Dentre suas contribuições, temos que este autor aprofundou seus estudos sobre os sistemas didáticos, partindo da escola tradicional até chegar aos conceitos da escola ativa, escola do trabalho e escola funcional. Ademais, Saviani diz que Lourenço Filho atuou em dois aspectos característicos da Escola Nova: a instrução técnico-profissional e a psicologia da infância. Sua contribuição maior, entretanto, se dá pela tradução de obras estrangeiras que propiciaram novos métodos (ativos) a serem utilizados por professores na educação brasileira. Entre as obras que traduziu destacam-se:

[...] "Psicologia Experimental" de Henri Piéron (1927), "A Escola e a Psicologia Experimental" de Edouard Claparède (1928), "Testes para a Medida do Desenvolvimento da Inteligência nas Crianças" de Alfred Binet e Théodore Simon (1929), "**Techno-psychologia do Trabalho Industrial**" de Léon Walther (1929) (Saviani, 2019, p. 262, **grifo meu**)

Ao compararmos seus trabalhos, obras traduzidas e possíveis influências sobre a educação brasileira, foi possível encontrar ao menos duas aproximações com Mestre Bauer e o CIMOL. A primeira delas, refere-se a uma informação oriunda do próprio livro da História do CIMOL, revelando como ocorria a escolha dos cursos (mecânica, eletrotécnica e marcenaria) pelos alunos na sua origem. A informação que se apresenta é a de que originalmente:

A escolha do curso seria uma **opção do aluno**, mas antes ocorria um rodízio dele entre os cursos, de 30 dias aproximadamente, para que pudesse avaliar de fato se esse era o seu desejo. Além disso, era realizado um constante acompanhamento com **exames psicotécnicos de orientação profissional**. (Brito et Al, 2011, p. 43, **grifo meu**)

A realização de exames psicotécnicos, referido acima mas também por Arci e Pinho (já em 1962), guarda estrita relação com o movimento escolanovista, como visto em Lourenço Filho. Saviani, ao abordar o assunto refere a existência da “escola vocacional” e da “escola profissional”, as quais seriam instituídas sobre a base do nível primário.

Sobre a base do nível primário, que seria a escola do trabalho em geral, seriam instituídas: a **escola vocacional**, para **experimentar e selecionar**, e a **escola profissional que especializa**, isto é, dá “ao aluno a técnica, a arte e a higiene de um ‘ofício determinado’ ou de um grupo de ofícios correlatos” (idem, p. 80). Essas modalidades de escola se constituiriam “como elementos orgânicos no sistema de educação popular, instituído para uma sociedade

baseada na organização do trabalho e da indústria” (idem, ibidem) (Saviani, 2019, p. 270, **grifo meu**)

Assim, o que se verifica ao compararmos essa característica da Escola Nova e o CIMOL em seus primórdios, é uma semelhança muito forte entre esses aspectos, principalmente pela explícita referência à uma “educação popular” e voltada para a indústria, que também foi o caso do CIMOL. Mesmo o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que trará as finalidades e principais características do modelo escolanovista, será possível encontrar referência ao aspecto da escolha e fator psicobiológico. No manifesto consta o seguinte:

O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a **predominância dos trabalhos de base manual e corporal**, mas a presença, em todas as suas atividades, do **fator psicobiológico do interesse**, que é a primeira condição de uma **atividade espontânea** e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, "graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas". (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, **grifo meu**)

No excerto acima, dois pontos precisam ser ressaltados. O primeiro, a existência do fator psicobiológico, do qual Lourenço Filho foi precursor (sendo ele, inclusive, um dos educadores que assinou o manifesto), o segundo, a que aspecto se relacionava esse fator, a saber: a importância de se considerar o interesse dos alunos, tal como ocorria no CIMOL.

Outra questão a ser analisada quando estamos diante das contribuições de Lourenço Filho, são suas produções e publicações quanto a textos didáticos. Segundo Saviani, um dos primeiros trabalhos foi a “Cartilha do povo: para ensinar e ler rapidamente”, publicada em 1928. Contudo, o referido educador não parou por aí, dedicando-se a cartilhas de alfabetização e livros de leitura que eram acompanhados de “guias do mestre”, material amplamente utilizado pelos educadores brasileiros. Dentre tantos trabalhos, um chama a atenção de forma peculiar:

[...] as séries de exercícios de aritmética denominadas **Aprenda por si!**, às quais cabe associar o livro *Nova taboada e noções de aritmética*, que atingiu **mais de um milhão de exemplares** entre a 1ª edição, de 1958, e a 33ª, publicada em 1986 (Saviani, 2019, p. 262, **grifo meu**).

Sobre estas produções, cabe em um primeiro momento chamar a atenção para o período em que as edições foram lançadas, ou seja, de 1958 a 1986. Tal fator é importante, posto que como já referido, o CIMOL iniciou suas atividades em 1962, estando abrangido pelo interstício supramencionado. De posse dessa informação, seria interessante revelar uma curiosa aproximação da série de exercícios “Aprenda por si!” e uma das mais primorosas criações de Mestre Bauer: a instrução programada.

Referida pela maioria dos entrevistados, a instrução programada consistia, segundo Marcus Bauer, Manfred e Priscila (2024), criação de lições de cada matéria das aulas de elétrica e eletrônica, para cada lição eram criadas questões, por tópicos, para que os alunos pudessem estudar em casa. Caso os alunos acertassem a resposta, o sistema prosseguia, caso errasse, o sistema indicava os erros com as correções (primeiro modelo) ou exigia justificativa pelo aluno (versões posteriores). A ideia é muito similar ao que Lourenço Filho visava em seus materiais: propiciar uma pedagogia ativa e, por meio dos exercícios, uma autoaprendizagem. Soares (2015) faz um estudo mais minucioso sobre os trabalhos de Lourenço Filho, e sobre o “Aprenda por si!” relata que

O material organizado por Lourenço Filho apresenta-se dessa forma: folhas soltas com exercícios na frente e respostas no verso e Lourenço Filho sugere que seu uso pode ser feito na ordem que melhor convenha. **Em cada cartão de exercício**, vem grafado **exercícios de autocorreção**. Essa ideia relaciona-se com termos difundidos com **a escola nova**, como nos aponta Monarcha (2009) com termos como *to learn by doing*, *manual training*, *self-activity*, *self-government* ou *self-control*. O próprio título – Aprenda por si! – nos remete a essas ideias. (Soares, 2015, p. 72, **grifo meu**)

Portanto, ambas as invenções e métodos (Bauer e Lourenço Filho) precediam o uso da internet, mas pareciam bastante similares quanto ao método de aprendizagem empregado, dando enfoque à iniciativa do aluno. Contudo, Mestre Bauer, por ser da área eletrônica e sempre estar acompanhando as tendências, parece ter aproveitado a mesma sistemática, acrescentando a ela uma característica inovadora: a informatização.

4.2.2 – Os três pilares do Escolanovismo e os princípios Cimoleiros

O segundo educador que iremos analisar trata-se de Fernando de Azevedo. Este autor, igualmente basilar para o escolanovismo no Brasil referiu a si mesmo como um “socialista”, não apenas por influências teóricas, mas práticas, principalmente pelo seu direto contato com as classes mais pobres, ao atuar como “um modesto auxiliar no escritório de conferentes no Loide Brasileiro¹” (Azevedo, apud Saviani, 2019, p. 272). Para esse educador, o ideal da Escola Nova envolvia três pilares: a **escola única**, **escola do trabalho** e **escola-comunidade**.

A **escola única** foi entendida por Azevedo como uma educação inicial uniforme, uma formação comum, obrigatória e gratuita, com duração de cinco anos,

¹ Loide brasileiro se refere a uma companhia nacional de navegação.

iniciando aos 7 anos de idade (Saviani, 2019). Este conceito é de suma importância para o escolanovismo, a ponto de constar explicitamente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, estando atrelado ao direito “biológico” à uma educação integral, não apenas às classes elitizadas, mas inclusive aos cidadãos mais pobres:

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua **educação integral**, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, **aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica** para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da **escola para todos**, "**escola comum ou única**" (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, **grifo meu**)

Conforme se pode depreender do trecho acima, a escola “comum” ou “única” é chamada desta maneira justamente porque os escolanovistas acreditavam que não deveria haver uma distinção da educação dada às classes mais abastadas e as classes mais pobres. Ou seja, deveria ser, no mais compreensível sentido da palavra, uma mesma educação para todos, daí “comum”. Anísio Teixeira, por exemplo, em seu livro chamado “Educação não é Privilégio”, expressará que a escola pública comum a todos, não seria

o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou medo, “mas um direito do povo, **sobretudo das classes trabalhadoras**, a fim de que o trabalho **não se conservasse servil, submetido e degradado** (Teixeira, 1999, p. 83, **grifo meu**)

Ainda quanto à escola única, ou comum, os escolanovistas especificarão no referido Manifesto de 1932, que ela está fundamentada nos seguintes princípios: **laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação**, não devendo essa estar subordinada a fins particulares ou parciais, tais como de “**classes, grupos ou crenças**”. Reconhece, portanto, o que chamam de “direito biológico que cada ser humano tem à educação”. Para o referido período, também significará um importante avanço na igualdade de gênero, visto que dirá o seguinte:

A escola unificada **não permite** ainda, **entre alunos de um e outro sexo** outras **separações** que não sejam as que aconselham as suas **aptidões psicológicas e profissionais**, estabelecendo em todas as instituições "**a educação em comum**" ou coeducação, que, pondo-os no mesmo **pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional** (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, **grifo meu**)

Estes aspectos são deveras importantes, pois se entrelaçam fortemente com os valores que Mestre Bauer parece defender. O primeiro deles, experimentado de

perto por Azevedo e reiterado no Manifesto de 1932, refere-se a uma preocupação social com a classe mais pobre, “a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica”. Ao analisarmos as entrevistas, encontraremos por toda a parte uma forte preocupação com as pessoas de baixa condição econômica:

Como **ele era discreto** e não comentava isso, eu **soube por terceiros**, que **ele ajudava dessa forma**. É aquilo que eu te falei, eu encontrei a pessoa, tá? “Ah, teu pai me ajudou muito, não sei o que”. “Eu não tinha dinheiro, não sei o que”. Ah, não sei, às vezes até alojamento, não sei, porque tinha **pessoas muito pobres**, né? E... Isso eu sei que ele ajudou. (Fernando, 2024, **grifo meu**)

Então, ele se dedicava muito aos alunos, se precisasse, ele ajudava um por um. E ele era muito generoso também, que eu lembro que ele ajudava até com dinheiro do próprio bolso, para alunos que não tinham dinheiro para comprar peças ou coisas assim. Ou até alunos carentes, que vieram de outras cidades, que não tinham onde se hospedar aqui em Taquara, para poder estudar na escola. Então, ele ajudou muito, ajudou tanto com hospedagem, como pagar, arrumar despesas. Então, **se ele via que a pessoa era interessada mesmo**, que era **dedicada e não tinha condições**, ele ajudava com o **próprio dinheiro**. (Marcus, 2024, **grifo meu**)

Para além de seus filhos, essa informação é reiterada por Kaiser, Ana, Priscila, Tiago, Arci e Pinho. Estes últimos, mais especificamente, relatam não apenas terem recebido a ajuda de Bauer pessoalmente, mas fazem questão de frisar o efeito que a educação do CIMOL gerou em suas vidas. Arci, dá-nos o relato, por exemplo, de que quando iniciou seus estudos, a situação de sua família era “paupérrima”, visto que sua mãe “ficou viúva com 37 anos, tendo 9 filhos e estando grávida do décimo, morando numa casinha de sapê, em cima de terra de terceiros, e analfabeta”. Certamente, um dos alunos que parecia bem se enquadrar entre os desfavorecidos ante a estrutura social do país, conforme os escolanovistas.

Ao se formar, entretanto, diz que sua condição de vida melhorou substancialmente, bem como de sua família. Uma educação forte como a do CIMOL somada à sua dedicação, deu a ele a chance de se desenvolver de tal maneira que, ao se formar, melhorou as condições de toda sua família. Arci nos conta, por exemplo, que após se formar no CIMOL levou energia elétrica à sua casa - antes estudava à luz de candeeiro – e também pôde comprar uma máquina de lavar, fogão a gás e banheiro, que também não possuíam. Ademais, relata que três anos após sua formatura teve condições de comprar seu primeiro carro, assim como que passou na CEEE e, como muitos dos ex-alunos do CIMOL, passou a exercer posições de responsabilidade no referido órgão.

Por ser muito modesto não quis dizer isso com todas as letras, mas a verdade, é que Arci tornou-se gestor dentro deste importante órgão público. Não se trata de um caso isolado, uma exceção, mas de um dos frequentes casos de sucesso das primeiras gerações do CIMOL. Poderíamos utilizar como exemplo outras pessoas, como Valter Cardeal, que chegou a ser Presidente da Eletrobrás, alguns que chegaram ao cargo de Secretários da Educação e da Cultura do Rio Grande do Sul (Ana, 2024), e mesmo, de Diretor da ABNT (Fernando, 2024). Em suma, a educação do CIMOL parecia se pautar no mesmo objetivo do escolanovismo: uma educação transformadora.

Essa transformação social por meio da educação também pode ser inferida do relato de sua filha, Silvia Bauer, que ao nos contar sobre o grande envolvimento de Mestre Bauer com a educação, explica melhor sua motivação. Para o referido Professor, a “educação seria o meio de se ter um reconhecimento da sociedade, uma maior qualidade de vida e um lugar ao sol” (Silvia, 2024). À semelhança do ideal escolanovista, a Educação – inclusive como meio para uma maior qualidade de vida e reconhecimento social - deveria ser acessível a todas as pessoas, independente de crença, gênero ou condição econômica. Isso se torna ainda mais evidente ao analisarmos a luta de Mestre Bauer pela inclusão das mulheres no CIMOL em 1962, quando ainda imperava forte exclusão das mulheres de determinadas áreas técnicas, geralmente afeitas ao público masculino. Sobre este assunto, é justa a realização de uma citação mais longa, uma transcrição do Ofício 277/62, recebido por Mestre Bauer do Presidente da Câmara de Taquara, Sr. Celso Pedro Adams:

Esteja certo, caro professor, de que a população taquarense saberá reconhecer, em todos os tempos, a **dedicação, o zêlo, o idealismo e a inteligência de Vossa Senhoria**, voltados unicamente para o bem estar e o progresso de nossa terra. Sabedores de que **a abertura dos cursos técnicos dessa Escola para a mocidade estudantil feminina surgiu de uma idéia sua**, cientes de que Vossa Senhoria está pleiteando a ampliação das instalações do educandário que dirige, temos a grata satisfação de dirigir-lhe nossa palavra de apoio e incentivo, entregando-lhe, com o nosso reconhecimento pelos bons serviços que tem prestado à coletividade, o nosso profundo LOUVOR! (TAQUARA, 1962, **grifo meu**)

Assim, quanto mais analisamos os ideias escolanovistas e os ideias de Mestre Bauer, maiores são as similaridades encontradas, apontando algum grau de influência dessa perspectiva educacional. No que tange ao conceito escolanovista da Escola Comum ou Única, identificou-se uma perspectiva educacional que ensejava o desenvolvimento integral dos alunos, visando a elevação da classe trabalhadora, e visando a igualdade de todos, seja por gênero ou condições econômicas.

Dando sequência aos aspectos fundamentais, “pilares”, atinentes à Escola Nova, passaremos a analisar o conceito ou princípio de **escola do trabalho**. Esse aspecto é fundamental para o presente trabalho, não apenas por este estar situado no âmbito da EPT, mas por demonstrar como o escolanovismo retomou, e deu seguimento, aos valores da pedagogia artesã. É neste ponto que mais se elucida a relação do escolanovismo com a Relação Mestre-Aprendiz e em como ela pode ter influenciado o CIMOL. Segundo Saviani, o conceito de escola do trabalho refere como a atividade educativa se transformaria num instrumento de reorganização econômica. Sendo mais específico, refere como o estímulo às observações e experiências das crianças a levariam a desenvolver o trabalho com interesse e prazer, satisfazendo sua curiosidade intelectual. Sobre essa relação Mestre-Aprendiz Saviani destaca que

[...] o **aluno observa, experimenta, projeta e executa**. O **mestre estimula, aconselha, orienta**” (idem, p. 74). E reitera: para lá do orientador, o professor “é um **colaborador** que conduz o aluno em suas investigações e experiências e, **participando de uma atividade que provocou e acompanha**, contribui para estabelecer entre o aluno e o professor essa **solidariedade efetiva** que provém do **trabalho feito em comum**”. (Saviani, 2019, **grifo meu**)

Durante as entrevistas, Priscila e Tiago, professores do CIMOL, relatam por diversas vezes como o trabalho coletivo, nas “bancadas” assume uma configuração distinta da forma “tradicional”. Segundo eles é necessário que o professor acompanhe os alunos e forme um laço de companheirismo mas também, “uma relação quase profissional”. O que se percebe, portanto, é uma prática que muito se aproxima das corporações de Ofício, em que um Mestre experiente ensina e acompanha seus aprendizes para que estes adquiram habilidades e conhecimentos para exercer um ofício. No Manifesto é possível encontrar uma referência clara quanto a esta influência: ‘se o mestre intervém para transformar, isto implica nele a representação de um certo ideal à imagem do qual se esforça por modelar os jovens espíritos’ (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932). Perceptível neste caso é que não apenas os escolanovistas incorporaram essa pedagogia artesã como o próprio CIMOL pode ter sido influenciado pelas ideias destes, assim como outras escolas técnicas industriais brasileiras.

O último pilar do escolanovismo, sob a perspectiva de Azevedo, parece encontrar bastante respaldo na realidade do CIMOL. Trata-se do princípio da **escola-comunidade**. Para os escolanovistas a educação deveria ser um meio para se atingir uma transformação social. Por essa razão, as escolas deveriam ser orgânicas,

funcionando como “comunidades em miniatura, incentivando o trabalho em grupo preferencialmente ao individual” (Saviani, 2019, 270). Desta maneira a classe se converteria numa colmeia social, vibrátil e laboriosa, em que todos teriam não apenas o dever de trabalhar, mas um sentimento de solidariedade que resulta da responsabilidade de cada um frente aos seus companheiros. Essa ideia aparece de maneira clara no Manifesto de 1932, que demonstra a intenção, não apenas de desenvolver comunidades em miniatura mas, em última instância, integrá-la à comunidade maior (sociedade) gerando então uma transformação maior:

A **escola que tem sido um aparelho formal** e rígido, sem diferenciação regional, inteiramente **desintegrado em relação ao meio social**, passará a ser um **organismo vivo**, com uma estrutura social, organizada à maneira de uma **comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas**. Mas, se a escola deve ser uma **comunidade em miniatura**, e se em toda a comunidade as atividades manuais, motoras ou construtoras (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, **grifo meu**)

Quanto a este aspecto, Mestre Bauer e os demais fundadores do CIMOL não apenas parecem ter conseguido criar um senso de trabalho coletivo nas salas, por meio das bancadas, mas o de uma comunidade como um todo. Eis a razão de no capítulo anterior termos evocado a ideia do CIMOL como uma “Guilda”, ou seja, pela identidade e senso coletivo que até hoje permanece fortemente enraizado na escola. O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, também sugeria a

“cada escola que reunisse em torno de si as famílias dos alunos, estimulando e aproveitando as iniciativas dos pais em favor da educação, constituição sociedades de ex-alunos que mantenham relação constante com as escolas [...] fomentando um espírito de cooperação social entre os pais, os professores e a imprensa”. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, **grifo meu**)

Isso também parece ser uma prática adotada pelo CIMOL ao longo dos anos, posto que Arci nos conta que teve o privilégio de ser presidente do Conselho de Pais e Mestres do CIMOL, tendo mantido seus laços com a escola, mesmo anos após sua formação. Seus filhos e alguns sobrinhos, inclusive, também se tornaram Cimoleiros e sua filha também chegou a ser docente do CIMOL (Arci, 2024).

Desta maneira, esse senso de cooperação e solidariedade almejado pelos escolanovistas parece ter atingido seu objetivo, expandindo-se, inclusive, para além do CIMOL: para toda a região do Paranhana, onde se situa Taquara. Melhor explicando, a ideia da Escola Nova é que as escolas fossem organismos vivos, integrados à estrutura social da Comunidade maior (sociedade), objetivando resolver os seus problemas sociais.

O exemplo mais emblemático de tal solidariedade cimoleira ocorreu recentemente, entre final de abril e maio de 2024, quando das enchentes no Rio Grande do Sul. Esse desastre afetou mais de 2,4 milhões de pessoas e causando um prejuízo de mais de 4,6 bilhões (Nakamura, 2024). Nas entrevistas, Priscila e Tiago contam que os alunos da marcenaria do CIMOL se mobilizaram intensamente para ajudar aqueles que na comunidade haviam perdido seus móveis, fabricando novos para a região. Os alunos do curso técnico em eletrônica, por sua vez, consertaram e fizeram a manutenção de motores de macas de hospitais e outros equipamentos eletrônicos, trabalhando, inclusive, à noite. Quando questionei aos dois professores a quem atribuíam esse espírito solidário e de comunidade do CIMOL, olharam um para o outro e sorrindo fixaram novamente o olhar em mim, dizendo: “ao Mestre Bauer”.

Analisados os três aspectos fundamentais do escolanovismo (escola única, escola do trabalho e escola comunidade) e dois dos três basilares educadores do referido movimento, voltaremos nossa atenção àquele que em outubro de 2024 se tornou Patrono da Escola Pública Brasileira. Passaremos, portanto, a analisar um pouco de sua vida, retomando algumas de suas ideias e quantas semelhanças guarda com a vida e o pensamento de Mestre Bauer.

4.2.3 – O Padre e o Soldado: a sina de todo brilhante Educador

Posto nos encaminharmos ao final do presente trabalho, seria interessante revelar uma curiosidade peculiar sobre a “tríade” escolanovista. Tanto Lourenço Filho quanto Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira eram amigos, assiduamente refletindo sobre os rumos da educação brasileira. Fernando de Azevedo, mais especificamente, conheceu Anísio Teixeira em 1929, mediante uma carta de apresentação escrita por um quarto sujeito, o qual se tornou amigo íntimo desses três educadores: refiro-me a Monteiro Lobato. Refere Saviani que

Fernando de Azevedo conheceu Anísio Teixeira em 1929, quando o recebeu em seu gabinete no Rio de Janeiro, retornando dos Estados Unidos. Trazia ele uma carta de apresentação de Monteiro Lobato que o descrevia como “o **Anísio lapidado pela América**” e “**a inteligência mais brilhante e o maior coração que já encontrei nestes últimos anos de minha vida**”. Desde esse momento até a morte de Anísio em 1971, portanto, por **mais de quarenta anos**, eles **mantiveram constante relacionamento expresso em grande número de cartas que trocaram entre si**. (Saviani, 2019, p. 273)

Nas cartas que trocavam, Teixeira e Lobato não apenas tratavam sobre assuntos relacionados à educação e aos rumos da economia do país, mas também, sobre os desafios enfrentados em decorrência da política. Anísio, por ter levantado o

ideal de uma escola comum, pública e de qualidade para todos, frequentemente era considerado um revolucionário pelos seus opositores. Estes reverses foram enfrentados em mais de um momento de sua vida, sempre que ameaçados os interesses das classes dominantes brasileiras e a democracia encontrava-se fragilizada. Para bem elucidar a questão, foi trazido a este trabalho a transcrição de uma carta escrita por Monteiro Lobato a Anísio Teixeira em 1946, lamentando a perseguição às suas ideias,

Os **verdadeiros valores** que o Brasil possui se vêem na contingência de emigrar para que possam realizar seu destino de **valores humanos**, já que em nossa triste terra o **Padre** e o seu **capanga o Soldado** lhes **proíbem qualquer forma de realização**. O fato de Anísio Teixeira ter ficado anos no Brasil parado, **afastado da ação pública**, forçado a empregar seu gênio numa função de comércio, coisa ao alcance de qualquer galego, foi o que mais me deu a medida do **fracasso que somos como povo ou país** (carta de Monteiro Lobato a Anísio Teixeira, 1946)

Mas o que teria a ver Mestre Bauer com essa figura enigmática que foi Anísio Teixeira? Mais do que se imagina. Professor Bauer, assim como o escolanovistas, consideravam o trabalho como essencial e em estrita sinergia com a educação, como já vimos. Com relação a Mestre Bauer, mais especificamente, nas entrevistas foi descrito como um trabalhista e um brizolista. Como se sabe, o movimento escolanovista surge com maior força na Era Vargas, que em dados momentos, até chegou a animar-se com os valores escolanovistas (como Fransisco Campos e Gustavo Capanema, os quais eram escolanovistas católicos). A partir de 1944 e 1945, quando perdia força e a ditadura do Estado Novo chegava ao fim, diferentes grupos começaram a se movimentar para organizarem-se em partidos políticos. Dois destes, foram herdeiros do governo Vargas, a saber: PSD e PTB. (Saviani, 2019). Em 1960, Leonel de Moura Brizola, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), é quem cria o CIMOL, sendo o governador do Estado do Rio Grande do Sul.

Assim, partindo do pressuposto que algumas das características da era Varguista pode ter sido herdada pelos partidos dela oriundos, é possível que o PTB, ainda mais sendo de cunho trabalhista, possa ter absorvido certos valores do escolanovismo, que também se centrava no trabalho. Nesse ponto, veremos que há longa data, os escolanovistas enfrentavam a oposição dos defensores da pedagogia tradicional, representada fortemente nos valores católicos e a iniciativa privada. Para além do próprio método de ensino, os católicos temiam alguns dos princípios escolanovistas, tal como a gratuidade do ensino (visto que muitas eram privadas).

Ocorre que o desejo de transformação da educação brasileira, fez com que

muitas instituições católicas ficassem insatisfeitas, principalmente devido à ideia de laicização da educação, posto que defendiam um certo monopólio da ação educativa por parte da Igreja e dos valores católicos. Elas também se opunham à gratuidade e obrigatoriedade, argumentando que isso representaria uma interferência indevida do Estado na educação, alegando que os pais deveriam ter o direito de decidir sobre a educação de seus filhos (Saviani, 2011, p. 254). Essas divergências é que farão vir à tona os posicionamentos divergentes, em grande parte revelados no Manifesto escolanovista.

Por essa razão, Saviani relata a ocorrência de acalorados debates entre as duas correntes, devido às perspectivas destoantes, principalmente entre 1932 e 1947. Para o autor, com o tempo, parece ter se desenvolvido um certo equilíbrio entre as correntes, muitas vezes tenso, com acusações virulentas e lutas políticas nos bastidores que **influenciaram nomeações e vetos no quadro docente e administrativo** (Saviani, 2011, p. 270). Dada a constante preocupação social de algumas correntes escolanovistas, não raras vezes os **seus educadores eram qualificados como comunistas** pelos católicos. Conforme veremos, o pretense equilíbrio observado em alguns momentos da era varguista parece ter se desfeito, trazendo à tona a velha dicotomia entre pedagogia tradicional *versus* escolanovismo, suscitando as mesmas questões do passado.

No cenário de Taquara e na história de Mestre Bauer, essa situação fica mais evidente. Essa educação pública, laica e voltada para o trabalho, que emergia junto com o CIMOL, não agradava muito algumas correntes educacionais e políticas na década de 1960. Retomando o velho conflito escrito na carta de Monteiro Lobato a Anísio Teixeira, parece que novamente os “valores humanos” parecem ser barrados pelo “**Padre** e o seu capanga, o **Soldado**, [que] lhes proíbem qualquer forma de realização”.

De fato, dirão os entrevistados, foram dois os grandes desafios, diríamos, resistências, que Mestre Bauer enfrentou em sua jornada como educador, um partido da esfera política, e outro da esfera educacional. Os professores Manfred e Pinho dirão que Mestre Bauer, por ser trabalhista, será perseguido, principalmente quando da ocorrência do Golpe Militar de 1964. Pinho (2024) narra a história de que em meio à madrugada do dia 31 de março 1964, soldados armados foram enviados às casas de alguns políticos trabalhistas, acusados de serem “subversivos”. Dentre eles estava Mestre Bauer, que ao abrir sua porta cerca de 1 hora da madrugada, encontrou dois

soldados empunhando fuzis e dizendo que ele estava sendo preso. Levado para interrogatório, o Comandante leu um papel relatando que ele estava sendo acusado de comprar “50 fuzis da marca Siemens”. Conta o Professor Pinho que neste momento Bauer se esforçou para não rir, posto que os militares haviam confundido a palavra “fusíveis” com a palavra “fuzis”. Ao explicar que a Siemens era uma empresa que produzia materiais elétricos (e certamente não produzia armamentos), foi levado para casa, em um jipe, pelos militares.

Se agiram por pura ignorância ou por intenção vil, não sabemos, mas Pinho conta que devido a esse fato, e apesar de constatado “o equívoco” militar, sua ficha permaneceu suja durante a ditadura militar, impedindo Bauer de assumir cargos de Direção no Estado. Logo após, outro diretor assumiu a Direção do CIMOL, o qual era filiado ao Arena (partido pró-governo militar). As similaridades de vetos e nomeações nos quadros docentes e administrativos, como os vistos durante a ditadura Vargas, pareciam reaparecer neste novo momento em que a democracia estava sendo novamente atacada. Se não bastasse a semelhança entre essas situações, Bauer, na figura do CIMOL, também sofreria resistências similares às dos escolanovistas e, curiosamente, também por um colégio católico. Trata-se do colégio Santa Teresinha, de grande renome na cidade de Taquara, fundado em 1927 (o que nos explica muita coisa), frequentado pela classe mais abastada do povo taquarense até os dias atuais (Site Santa Teresinha, 2024).

A partir das entrevistas, Pinho relata que nas origens do CIMOL o que se dizia no centro de Taquara (onde ficam as famílias mais elitizadas) era: “O Santa Teresinha é para nossos filhos, o CIMOL é para a pobreza” (Pinho, 2024). Essa fala é bastante simbólica, visto que aponta tanto para o caráter academicista e propedêutico da escola católica (da ordem de Notre Dame) como um preconceito quanto ao trabalho como princípio educativo. Em suma, tal frase parece elucidar o quanto a educação privilegiada e elitista não apenas se achava superior à educação técnica (voltada ao trabalho), mas fazia questão de reiterar a divisão de classes, separando uma educação para os que pensam (e mandam) e os que fazem (mais pobres).

O que essa instituição não sabia, a princípio (mas logo descobriria) é que o CIMOL, na figura de Mestre Bauer e outros professores escolhidos a dedo na comunidade, promoveriam uma educação muito similar à almejada pela escolanovista, baseada na integração entre o pensar e fazer. Desde 1962, com a primeira turma, é dito que Mestre Bauer não apenas pedia que os alunos fizessem

desenhos técnicos e produzissem projetos, mas também, que explicassem o funcionamento dos aparelhos eletrônicos, fomentando uma espécie de práxis (teoria e prática) e não mero tecnicismo (fazer alienado). Sob esse prisma, caberia referir a similaridade de tal pensamento ao expresso no Manifesto de 1932:

‘A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes.’ (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, grifo meu)

Em certa medida, portanto, pode-se dizer que o escolanovismo se aproxima da ideia de que a união entre estudo e trabalho, do conhecimento e da prática – nos moldes de Gramsci - pode propiciar uma outra sociedade, superando a divisão social do trabalho (Ciavatta, 2014, p.189). Ademais, apesar de escolanovismo apresentar alguns educadores de viés liberal (voltada para o indivíduo), a adoção de tal princípio, em que não se abdica nem de do pensar e nem do fazer, tem a potencialidade de elevar a classe trabalhadora bastante acima do nível da classe superior e média (Marx e Engels, 1985b, p.82).

Neste ponto, o Manifesto de 1932 ressalta que o escolanovismo visa a “superação da hierarquia baseada em classes”, visando estabelecer outra, denominada “hierarquia democrática”, a qual se estabelece “com base nas capacidades”, e apesar de não objetivarem uma ruptura do sistema capitalista, visavam uma sociedade mais igualitária, recrutando [lideranças] de todos os grupos sociais, sem distinção.

Sobre isso vale ressaltar uma história emblemática, ocorrida no CIMOL. Em entrevista, Manfred refere que os alunos do CIMOL eram como um “barro cru, que foi moldado dentro da filosofia da Escola, não tinha nada de ‘patricinho’, era pega pra valer” (Manfred, 2024). Conseqüentemente, ao estagiarem, as empresas identificavam uma grande capacidade e potencial nestes alunos. Isso fez com que estes alunos passassem a assumir “cargos de destaque” (Ibidem), ou seja, de gestão e posições de liderança em grandes organizações, e num curto espaço de tempo. Ressalta ainda que essa conjuntura fez com que o CIMOL “ficasse como referência no ensino técnico do Brasil”. Isso demonstra, dentre outras coisas, a potencialidade da ideia do escolanovismo e sua real concretude (como apresentado neste “ensaio” do CIMOL), ao aplicarem-se o trabalho como princípio educativo e a valorização da

práxis em detrimento do simples tecnicismo.

Arci complementa essa história, dizendo que essa notoriedade foi além, e que alunos, mesmo de classes mais privilegiadas (e que visavam a faculdade – vejam a semelhança de escolas elitizadas e propedêuticas), começaram a trocar de escola.

[...] e isso ali **foi também uma amostra para as pessoas**, de que a **escola técnica** deu essa condição das pessoas, terem uma condição de vida melhor. E isso também **levou pessoas que estudavam em outros colégios**, que só viam muito mais a **faculdade no amanhã**, começaram a pensar: 'opa, então eu posso também estudar na escola técnica' (Arci, 2024)

Apesar de Arci não especificar quais escolas estariam envolvidas nessa “migração” para o CIMOL, foi referido que muitos alunos do próprio Colégio Santa Teresinha começaram a tornar-se Cimoleiros. Isso é reafirmado por Manfred que diz:

[...] do **Santa Teresinha, muitos se transferiam para o CIMOL**. Porque o CIMOL, há muito tempo, esteve nos holofotes como **referência do ensino industrial**. (Manfred, 2024)

Sobre estas circunstâncias Manfred pode falar com propriedade, porque chegou a ser simultaneamente professor de ambas as instituições. Esse contexto demonstra o poder transformador de uma educação que serviu como um ensaio, evidentemente parcial e local, da possibilidade de se formar uma hierarquia baseada em capacidades. Anísio Teixeira, no livro “Educação não é privilégio”, destaca que a intenção de estabelecer essa hierarquia das capacidades (ou das ocupações)

Não se tratava, com efeito, de generalizar a educação para os “privilégios”, mas de acabar com tais “privilégios”, em uma **sociedade hierarquizada nas ocupações**, mas desierarquizada socialmente (Teixeira, 1999, p. 57, **grifo meu**).

Isso porque dirá que nosso sistema de educação não era apenas arcaico mas

[...] destinado ao preparo das nossas diminutas **classes de lazer** e de **mando**, mando muito mais **decorrente do “prestígio” social** dessas classes do que de sua **competência**, e por isto mesmo, fácil de ser exercido, podia ser puramente “decorativo” e, ainda assim, atingir os seus objetivos. (Ibidem, **grifo meu**)

Pelos fatos acima expostos, considero a experiência do CIMOL tendo sido ainda mais significativa e profunda, tendo sido capaz de, guardados certos limites, mudar o pensamento dos próprios pais dos alunos da elite, que passaram a enviar seus próprios filhos à escola que antes era tida como “da pobreza”. Obviamente essa perda de espaço da Pedagogia Tradicional não foi vista com bons olhos, criando uma rivalidade entre o CIMOL e o Santa Teresinha (Ibidem), não apenas entre as instituições, mas entre os alunos destas. Com o tempo, entretanto, como um número razoável de professores passaram a dar aula em ambas as instituições, isso foi se arrefecendo. No tempo da ditadura, entretanto, a maioria da população era pró-Arena

e no Santa Teresinha, um dos professores era secretário da executiva de Taquara (Manfred, 2024).

Assim, não seria difícil imaginar que assim como Leonel Brizola, que em maio de 1964 se exilou no Uruguai por 15 anos (Alexander e Parker, 2003) outros trabalhistas sentiriam a represália por serem “trabalhistas”. Não se sabe ao certo se há relação entre os fatos, talvez não, mas Mestre Bauer, neste período mais crítico da política brasileira abandona seu cargo de Direção e fica de 1965 a 1967 na Alemanha, após receber a bolsa para realizar uma formação profissional no referido país. Quanto à perda de seu cargo, Pinho é claro ao afirmar que esta ocorreu por perseguição política, e durante aquele período constava em seu registro “Só é permitido usar esse documento para contrato no Estado como professor, mas não cargos de direção” (Pinho, 2024).

Em suma, tais fatos parecem dar sentido à carta de Lobato à Teixeira, quando este lhe havia escrito dizendo que o que impediria uma educação com valores humanos no Brasil seria o “**Padre** e o seu capanga, o **Soldado**”. De fato, parece que de 1946 (quando escrita a carta) ao tempo da Ditadura brasileira, pouco havia mudado no que tange às classes dominantes e o poder que possuíam para manter o *status quo*, e o afastamento (seja dos cargos ou do país) de visionários educadores como Anísio Teixeira e Bauer parecia ser o caminho mais provável. Entretanto, o retorno destas figuras de grande influência e conclusão de seus respectivos legados demonstra como o povo brasileiro pode, por meio de uma educação transformadora, mudar a realidade do país.

O presente capítulo, aponta para uma estreita conexão entre os princípios da Escola Nova e a prática pedagógica do CIMOL, mostrando como ideias nascidas em um contexto de transformação educacional nacional, ganharam corpo e vida em um cenário local. Ao comparar os escolanovistas com a realidade de Taquara, percebe-se que mais do que aplicar teorias, Mestre Bauer traduziu-as em ações concretas. O CIMOL, um de seus maiores legados, carrega em si as maiores marcas de seu Mestre, combinando traços da tradição artesanal com a permanente inovação pedagógica. A diferença, da referida instituição, se encontra principalmente no fato de ser uma Escola que buscar se basear na práxis, sendo o CIMOL uma instituição onde o pensar e o fazer estão indissociavelmente ligados. Como consequência, essa harmonia entre teoria e prática, tão defendida pelos escolanovistas, não apenas formou profissionais

habilidosos, mas também cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

Por fim, a história de Mestre Bauer e do CIMOL (tão profundamente interligados), é marcada por desafios e resistências, mas destaca a força de uma educação que rompe barreiras e transforma realidades. Muito próximo dos ideais escolanovistas, Mestre Bauer construiu mais do que uma escola: erigiu um exemplo de como a educação pode ser uma ponte entre o passado e o futuro, entre o individual e o coletivo, uma educação pública e de qualidade. Sua obra (e diria, legado) ecoa na solidariedade, na autonomia e na realização de seus alunos, reafirmando que, quando guiada por valores humanos, a educação transcende tempos e limitações, moldando não apenas profissionais, mas comunidades inteiras.

5 PRODUTO EDUCACIONAL: DOCUMENTÁRIO “O LEGADO DE MESTRE BAUER”

O produto educacional escolhido para o presente trabalho tem por objetivo a preservação da memória. Assim, optou-se pela realização de um documentário sobre a trajetória de vida e profissional de Mestre Bauer e seu legado. O referido produto educacional, em consonância ao que dispõe o documento de Área-Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (2019) trata-se do “resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa” tendo por objetivo “uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual” (Brasil, 2019, p. 16), Desta maneira, a partir da presente pesquisa, foi produzida uma mídia educacional em formato de documentário, visando contar a trajetória de vida do Professor Harald Alberto Bauer e o(s) legado(s) que deixou como educador.

O título do referido documentário é “O Legado de Mestre Bauer” e, visando uma melhor organização dos temas abordados, optou-se pela subdivisão do documentário em 3 episódios. O nome dos três episódios e as respectivas temáticas de que tratam são os seguintes:

Episódio 1 – “O Mestre que inspirou Gerações”, o qual trata da trajetória profissional de Harald Alberto Bauer (Mestre Bauer), mais especificamente como fundador e professor do CIMOL, bem como seu impacto sobre a vida de seus ex-alunos.

Episódio 2 – “O homem para além do educador”, que visa tratar sobre sua trajetória pessoal, abrangendo aspectos de sua formação educacional, familiar e história de vida.

Episódio 3 – “Um legado para a História da Tecnologia”, que trata de sua personalidade inovadora e à frente do seu tempo, bem como sua preocupação com a preservação da história da tecnologia, apresentando, portanto, o Museu de História da Tecnologia do CIMOL, que carrega o seu nome.

O referido produto, para além de ser primoroso para alunos do âmbito da EPT, pode servir a um público ainda mais amplo, a saber, todos que tenham interesse de conhecer a história de Mestre Bauer, seu legado (tal como o CIMOL e o Museu) e tê-lo como inspiração de vida a ser seguido, seja no âmbito pessoal, seja por sua trajetória como um professor que se dedicou imensamente à educação, acreditando na capacidade desta em mudar a vida de seus alunos e da sociedade.

5.1 FINALIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

De acordo com Rizatti et al (2020), os professores que optam pelos Mestrados Profissionais (MPs), como no presente caso, são incentivados a não apenas desenvolver novos produtos e técnicas, mas também a refletir profundamente sobre sua prática profissional. Segundo a autora, esta reflexão visa promover uma transferência de conhecimento científico e cultural para além do ambiente acadêmico (Ibidem, p. 3). No entanto, muitos pesquisadores envolvidos com os MPs ainda não compreenderam completamente a natureza dos PEs. A hipótese levantada pela autora é que isso ocorra devido à formação predominantemente acadêmica do corpo docente dos Programas de Pós-Graduação (PPGs), que pode dificultar a assimilação da abordagem prática e aplicada e como ela se coaduna aos aspectos teóricos, necessária para os MPs.

Desta forma, destaca que os MPs são concebidos para serem utilizados em condições reais de ensino, seja em sala de aula ou outros espaços educativos, e podem assumir diversas formas, como sequências didáticas, aplicativos, jogos, vídeos e outros materiais didáticos. No presente caso, portanto, a escolha por um documentário foi estratégica. Ocorre que o referido produto educacional pode ser

utilizado em sala de aula, para alunos da Educação Profissional e Tecnológica, mas também no próprio Museu de História da Tecnologia do CIMOL. Em suma, o produto apresenta certa flexibilidade, ao poder ser utilizado em salas de aula (espaços formais de educação) mas também em espaços de educação não formais de educação, como o Museu.

Os PEs podem se manifestar em diferentes formatos, tais como tecnologias sociais, materiais didáticos, softwares, manuais e protocolos, ou processos educacionais (Ibidem, p. 4 e 5). Cada tipo de PE deve ser desenvolvido com o objetivo de solucionar questões práticas do campo educacional, ser replicável e compartilhar especificações detalhadas para garantir sua aplicabilidade e eficácia. Nesta seara, o documentário produzido se enquadra num Produto de comunicação, mais especificamente, produto de mídia. Quanto aos destinatários, não se pode dizer que pertençam exclusivamente de um público determinado, posto que, como já referido, estes podem ser utilizados por alunos do CIMOL, alunos de outras instituições, ou pela população em geral a título de enriquecimento cultural, a fim de que se conheça a história e legado do Mestre Bauer, o Museu de História da Tecnologia e o CIMOL.

Essa questão fica ainda mais evidente no caso da cidade Taquara, onde se situa o Museu do CIMOL. Ocorre que a região costuma valorizar a história e a cultura. No dia do Patrimônio Cultural (17 de agosto), por exemplo, realiza uma visita guiada e com transporte gratuito a três museus da região: Museu Arqueológico do Rio Grande do Sul (Marsul), Museu Histórico Municipal Adelmo Trott e Museu de História da Tecnologia Harald A. Bauer – Cimol (Site do Jornal Repercussão, 2024). Assim, o documentário poderá ser utilizado para que os visitantes, que não necessariamente são alunos, possam conhecer a história do Museu, do CIMOL e, principalmente, do fundador dessas instituições.

Ademais, alguns dos entrevistados, ex-alunos de Mestre Bauer e que hoje são professores do CIMOL, solicitaram autorização para apresentar os episódios do Documentário para os alunos da instituição. A ideia, segundo a Professora Priscila Kasper, é que conheçam a história do fundador da Escola, do Museu do CIMOL e a importância da conservação da história da tecnologia. De maneira similar, durante as avaliações (como veremos na subseção a seguir), também foi sugerida a apresentação do documentário em Sessão pública, no cinema da cidade de Taquara. A ideia é que sejam convidados alunos do CIMOL, os entrevistados, professores atuais e autoridades da região. Assim, o produto educacional resultante deste trabalho cumpre

o papel de carregar a mensagem educativa que se pretende: dar conhecimento a iniciativas inspiradoras na educação pública, como a história de vida de Mestre Bauer. Também tem a finalidade de dar aos alunos das novas gerações do CIMOL, conhecimento sobre a origem e história da instituição, inclusive, fortalecendo a sua identidade como “Cimoleiros”, e a sua tradicional valorização da história da tecnologia.

5.2 ENCARANDO O DESAFIO: A CONSTRUÇÃO DE UM DOCUMENTÁRIO

Para a construção do produto educacional, fundamentamos o processo com base em Kaplún (2003) sobre a produção de materiais educativos. Como o próprio nome sugere, o texto deste autor aborda o processo de produção de um material educativo. Este processo, para Kaplun, consiste numa “tríplice aventura” (Kaplun, 2003, p. 47): a **da criação**, a **do próprio material** e a **do uso posterior**.

Quanto ao processo de criação, Kaplún relata que, para que seja de qualidade, há a necessidade de conjunção de diversos saberes: conceituais, educativos, comunicacionais, artísticos e técnicos (Ibidem). Contudo, é difícil que uma só pessoa seja capaz de reunir todos eles, razão pela qual geralmente há uma equipe que trabalha conjuntamente mediante articulação de saberes (o que é diferente de somar trabalhos ou organizá-los em justaposição). Assim, quanto ao documentário “O Legado de Mestre Bauer”, evidencia-se um grande desafio, a necessidade dessa conjugação de saberes. Apesar de sempre orientado e instruído pela Orientadora, principalmente quanto aos aspectos conceituais e educativos, ainda há a necessidade de um grande esforço por parte do mestrando para a criação de um PE que apresenta comunicação efetiva, e aspectos artísticos e técnicos que garantam certa qualidade.

No presente caso, foi necessário o aprendizado de outras áreas para que o documentário fosse produzido. Em primeiro lugar, aprender a edição de vídeos numa plataforma de qualidade (e gratuita), alcançando uma atratividade para o documentário. No presente caso, portanto, foi escolhida a ferramenta Da Vinci Resolve, que apresenta ampla gama de recursos, como transições, efeitos e tratamentos de som e vídeo (quando necessário).

Outro grande desafio foi a busca por vasta quantidade de material para a produção do documentário. Melhor explicando, para além dos vídeos das entrevistas realizadas com os 10 participantes, utilizados igualmente para a pesquisa, foram necessárias escolhas “cirúrgicas” quanto às músicas de fundo, transições e *timing* da

edição. Estes aspectos são importantes para manter a atenção de quem assiste e envolvê-lo por meio da evocação de dados sentimentos (suspense, drama, comédia e etc.). Quanto às entrevistas, foram utilizados códigos de programação na linguagem Python, que permitiram a transcrição de todas as entrevistas, resultando em um arquivo de 1895 páginas, contendo as falas dos entrevistados, um número sequencial para demonstrar a ordem das falas, bem como a duração de cada uma delas. Esse arquivo foi fundamental para encontrar relações entre os aspectos mencionados pelos entrevistados, formando subcategorias de análise sobre assuntos mais recorrentes. Da mesma maneira, a referida transcrição possibilitou o preciso recorte das falas escolhidas, durante a montagem dos vídeos, facilitando muito o trabalho “braçal”.

Kaplún, afirma que o material pode ser compreendido como portador ou veículo de uma mensagem (Ibidem, p. 48). Por conseguinte, para sua criação, há a necessidade de uma investigação prévia, demandando dois tipos de pesquisa: O **temático** (temos que conhecer a fundo a matéria em questão, os conceitos que a articulam, os mais importantes debates suscitados por ela). Após, será preciso escolher as ideias centrais que serão abordadas pelo material, bem como o tema ou temas principais através dos quais se procurará gerar uma experiência de aprendizado, ou seja, definiremos o **eixo conceitual** do material.

Assim, os vídeos das entrevistas foram assistidos novamente para uma maior familiarização com os temas trazidos pelos entrevistados. Essa ação de assistir reiteradamente as entrevistas é importante para se encontrar relações entre as falas, organizar os eventos narrados de forma mais cronológica, associando-os a eventos históricos importantes e organizando assuntos recorrentes em categorias comuns. A título de exemplo, entender que Mestre Bauer nasceu em 1932 em Taquara, nos permite razoavelmente supor o contexto histórico-cultural de sua formação. A continuidade de sua educação em Porto Alegre (1946), se formando na Escola Técnica Estadual Parobé também nos dá outras pistas sobre o seu rumo formativo. O episódio em que é narrada a tentativa de prisão, em 1964 e sua apreciação das ideias de Leonel Brizola, também nos permite encaixar diversos quebra-cabeças, que no todo, trazem sentido à história e às memórias trazidas à tona espontaneamente pelos entrevistados.

De maneira mais clara, é possível aventar-se a possibilidade de sua formação ter sido influenciada pelos escolanovistas, como trazido em um dos capítulos anteriores. Isso torna-se mais perceptível visto que o mesmo ano em que Mestre

Bauer nasceu, 1932, foi o ano em que houve o primeiro Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, e ao assumir como Diretor do CIMOL (em 1960), há pouco havia ocorrido o segundo Manifesto dos escolanovistas (1959). Assim, é possível inferir – o que parece se confirmar pela sua visão de educação e prática docente – que essa etapa da sua vida ficou compreendida justamente no período em que o escolanovismo encontrou efervescência nacional.

O desafio, portanto, é a reorganização de todas as falas, dentro de dados contextos históricos, que por vezes demandam um aprofundamento histórico anterior aos estudados (ex.: compreender a chegada dos alemães no Vale do Paranhana e a carga cultural carregada pelos imigrantes, a Era Vargas, e a influência escolanovista em sua vida). Não bastasse a grande complexidade histórica e cultural, após a reorganização e compreensão deste grande panorama, ainda surge outro desafio: a escolha das músicas, imagens e vídeos a serem utilizados na produção do documentário. Essa questão se coaduna à Kaplún, que como já visto, afirma que o material pode ser compreendido como portador ou veículo de uma mensagem.

Dirá o autor que, para sua criação, há a necessidade de uma investigação prévia, demandando dois tipos de pesquisa: O **temático** (temos que conhecer a fundo a matéria em questão, os conceitos que a articulam, os mais importantes debates suscitados por ela). Após, é preciso escolher as ideias centrais que serão abordadas pelo material, bem como o tema ou temas principais através dos quais se procurará gerar uma experiência de aprendizado, ou seja, definimos o **eixo conceitual** do material. Assim, a pesquisa prévia e articulação de conceitos e ideias, trazendo coerência e coesão à narrativa do documentário, se relaciona intimamente à pesquisa temática e definição do eixo conceitual do material.

Ainda quanto ao eixo conceitual, para este documentário, optou-se pela produção de um vídeo não muito longo, narrado, a fim de conduzir quem o assiste à compreensão dos fatos, como uma visita guiada pela história. A ideia é que para além da precisão dos fatos (o que demandou também pesquisas documentais) fosse desenvolvido um vídeo que desse a sensação de quem assiste estar nos lugares por onde Mestre Bauer passou, bem como vivenciando o desenvolvimento de seus legados (CIMOL e Museu de História da Tecnologia). Assim, foram coletadas junto ao Professor Spindler uma quantidade considerável de imagens e vídeos (do Acervo da Escola) das fases pelas quais o CIMOL passou, desde sua fundação, até os dias atuais, demonstrando todo o esforço do Professor Harald para que pudesse se tornar

o que é hoje.

Outros vídeos, foram encontrados em sites alemães, nos quais foi possível ter a sorte de encontrar alguns vídeos remasterizados em alta qualidade, precisamente dos anos em que Mestre Bauer fez o seu curso de aperfeiçoamento profissional na Alemanha (1965 a 1967). Utilizá-los permitiu essa sensação de uma “viagem no tempo”, ao poder ver algo muito próximo do que o próprio Mestre presenciou, uma documentário que permitiu ver através dos “olhos do Mestre”. Essa variedade de fontes também foi possível ao narrar o período de vida em que esteve em Porto Alegre, visto que no Youtube foram encontrados vídeos coloridos (uma raridade para a época) de como era a cidade, nos tempos em que ele estudou na Escola Técnica Parobé.

Para além da opinião dos conhecedores do assunto, destaca o autor, é necessário conhecermos os contextos pedagógicos e os sujeitos para quem estão sendo criados os materiais (verificando o que sabem – as ideias prévias -, o que querem, o que pensam e o que imaginam). Essas questões são imprescindíveis para a construção do **eixo pedagógico** (um ponto de partida e um ponto de chegada, um caminho a ser percorrido e descoberto pelo aluno, enriquecendo algumas de suas concepções, percepções e valores). Este caminho, seja o ponto de partida ou aquilo que será “trilhado” – o rumo proposto inicialmente - em si, poderá passar por mudanças mediante o diagnóstico de quem cria o material. Sobre esse ponto, Kaplún refere que:

[..] é assim que lhe propomos um caminho, que ele é convidado a percorrer uma nova perspectiva que queremos abrir para ele, ou que lhe propomos que descubra. Ao fim desse caminho poderá ele, ou não, ter efetivamente mudado ou enriquecido algumas de suas concepções, percepções, valores etc. De qualquer modo, pelo menos a possibilidade estará aberta. (Kaplún 2003, p.49).

Portanto, no presente caso, a partida ocorreu pelo que foi evidenciado nas entrevistas (por ex-alunos, colegas professores e familiares). Contudo, a ampliação dos aspectos históricos foi fundamental para que estes enriquecessem seu conhecimento sobre o legado de Mestre Bauer.

Poder-se-ia citar como exemplo, algumas questões trazidas nesta pesquisa, como a iniciativa de Mestre Bauer de ampliar a Escola Técnica do CIMOL para o público feminino, o que seus familiares desconheciam, contribuindo, inclusive, para reforçar o orgulho do Professor Harald perante eles, e também, perante os ex-alunos e professores do CIMOL. Mas no que tange ao epicentro dessa seção, ou seja, o

produto educacional, a sensação de imersão dos que assistiram nos lugares em que o Mestre esteve também foi bastante perceptível, havendo relatos de diversos acontecimentos e detalhes de sua vida outrora desconhecidos ou não aprofundados.

Kaplún destaca ainda a importância de se conhecer os códigos e o universo cultural dos destinatários do material educativo, o que tornará mais fácil construirmos o **eixo comunicacional**. Eis a razão de conversar antecipadamente sobre o tema com os potenciais usuários do material, identificando seus pontos de vistas, suas concepções e conhecimentos a fim de saber o que se trabalhado e como ser trabalho no material educativo. A ideia é que se possa desconstruir e reconstruir determinadas concepções e ideias prévias dos sujeitos, enriquecendo-as. Para tanto, é necessário pensar com cuidado sobre a forma de comunicar dada mensagem, buscando a eficácia pedagógica e força comunicacional.

Neste quesito, o grupo dos entrevistados, por ser eclético (composto de ex-alunos, professores e familiares) atende bem ao proposto. Em primeiro lugar porque muitos de seus ex-alunos se tornaram professores, apresentando boa compreensão dos aspectos de relevância educacional para um produto educacional (nesse caso, o documentário). Segundo porque Mestre Bauer não costumava compartilhar questões de cunho pessoal (e familiar) no ambiente profissional (aulas) e poucas vezes revelava aspectos atinentes ao trabalho no ambiente familiar. Ou seja, em alguns momentos era possível perceber que essas duas dimensões (familiar e profissional) não se comunicavam diretamente, o que resultava numa maior limitação do conhecimento dos entrevistados à esfera à qual pertenciam.

O documentário, portanto, conjugou ambas as dimensões, familiar e profissional, permitindo uma visão mais abrangente, complementando o conhecimento que os entrevistados possuíam antes de o assistirem. Em suma, partiu-se de seus conhecimentos prévios, mas atingiu-se outro nível de conhecimento, mais completo e abrangente, após o contato com o produto educacional. Nestas questões, também foi possível atender o eixo comunicacional, influenciando na percepção de alguns conceitos prévios sobre o CIMOL, o Museu e a própria vida de Mestre Bauer, outrora compreendidos menos profundamente.

5.3 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Quanto à avaliação do Produto Educacional, cabe referir que ela não ocorreu

apenas após a conclusão deste. Em outras palavras, a construção do trabalho de dissertação e ainda mais o produto educacional contou com o acompanhamento dos entrevistados. Para tanto, foram criados dois grupos de whatsapp, um com ex-alunos e professores que foram colegas e outro com familiares. Essa organização em duas dimensões (família e profissional) pareceu a mais adequada por dois motivos: primeiro porque o número de entrevistados era razoavelmente grande (10 pessoas, no total); segundo, porque durante as entrevistas ficou evidente que esses eram os dois grandes núcleos nos quais se centrava a vida de Mestre Bauer. Portanto, com familiares era possível compreender detalhes mais íntimos de sua personalidade e convivência familiar enquanto com ex-alunos e colegas como era sua atuação profissional. Eram relações distintas, em alguns pontos.

5.3.1 Avaliação durante o processo de criação

Ao longo da construção dos três episódios do documentário sobre o Legado de Mestre Bauer, algumas prévias (de cenas específicas) eram adiantadas nos dois grupos e, à conclusão de cada episódio, este também foi disponibilizado em cada um destes. Como havia sido convencionado desde as entrevistas, ao disponibilizar os episódios, era dado um tempo razoável para que todos assistissem e se manifestassem, dando sugestões de melhorias e *feedbacks*. Esse processo se demonstrou bastante adequado, pois permitiu algumas atualizações e adequações durante o processo. Por exemplo, a Professora Priscila Kasper informou que no interstício entre as entrevistas (que iniciaram em meados de julho de 2024) e a produção dos documentários (entre novembro de dezembro de 2024) houve a alteração de alguns nomes da vice direção do CIMOL, o que permitiu uma pronta correção. Em outros momentos a avaliação durante a produção se mostrou primorosa como um mecanismo de sinergia, permitindo que os grupos tivessem conhecimento de outros fatos sobre Mestre Bauer, outrora por eles desconhecidos.

Um exemplo foi o caso de um dos familiares de Mestre Bauer que ao dar um feedback perguntou se havia algum equívoco na informação de que Arci Serafim teria sido ex-professor do CIMOL ou se teria sido um equívoco da produção. Essa informação não era amplamente conhecida, mas Arci chegou a ser professor substituto no CIMOL, embora sua atuação tenha sido primordialmente em cargos de gestão da CEEE. Ao descobrir dada informação, o familiar achou interessantíssimo, e

disse desconhecer o fato. Assim, essa sinergia permitia um melhor conhecimento do grupo quanto a fatos outrora desconhecidos, como se todos passassem a complementar seu repertório de informações tanto sobre Mestre Bauer, quanto seu ciclo de familiares e amigos (nos quais incluo ex-alunos e colegas). O título de “Professor” Arci, como é chamado pela geração mais nova de professores do CIMOL, demonstra a estima e o respeito que esses profissionais têm por ele, num legítimo sentimento de identidade e “Guilda” cimoleira.

Mesmo eu, enquanto produtor, tive curiosas surpresas e momentos de descontração durante a produção dos episódios. Isso porque durante a disponibilização do questionário (que irei referir no próximo tópico) descobri supostos “easter eggs” (pistas e detalhes surpresas, quiçá subliminares) sem perceber. Seu filho Fernando, no grupo da família, comentou sobre possíveis *easter eggs* que eu teria inserido nos vídeos, talvez sem perceber. Um exemplo é o do momento em que é apresentado no primeiro documentário a foto do grupo formador do CIMOL: Leonel Brizola, Governador à época; Harry Sauer, Deputado Estadual que trouxe a Escola Técnica para Taquara e o Prefeito de Taquara, Willibaldo Samrsla. No momento em que todos estes são apresentados, há um jovem atrás deles, parecendo fazer um gesto de não querer aparecer à foto. Fernando explicou que se tratava do radialista que cobria essa matéria, sobre a criação da Escola Técnica CIMOL em Taquara. Na verdade, tratava-se do próprio Mestre Bauer, ainda jovem, talvez sem saber (naquele momento) que seria ele o primeiro Diretor da Escola que estava sendo anunciada. Realmente, um grande *easter egg*!

Em suma, essas trocas permitiram que familiares aprendessem com os colegas e ex-alunos, os ex-alunos com os familiares, e mesmo eu como pesquisador com ambos os grupos. Motivo de grande orgulho, por exemplo, foi ter a família descoberto um documento do presidente da Câmara Legislativa de Taquara, informando dos esforços do Mestre em ampliar a educação, já em 1962, para o público feminino, certamente alguém à frente de seu tempo, quebrando tabus vigentes à época. Igualmente, houve momentos em que compartilhei fotos que nem a família teria tido acesso, como a foto de formatura de Bauer em 1946, no Ginásio Adventista (atualmente, IACS, de Taquara). “Que achado!”, disseram os familiares. Essa aproximação, permitiu uma maior espontaneidade e um maior vínculo afetivo com os entrevistados que, para além da entrevista, trouxeram novas informações, antes não recordadas.

Dentre as informações trazidas pelos entrevistados num momento pós entrevista, surgiram algumas situações cômicas, que melhor elucidavam as características de Mestre Bauer. Em sua viagem na Alemanha, em 1965-1967, por exemplo, Marcus conta que um colega alemão de Bauer, perguntou - curioso - se aqui no Brasil já existiam estrada (isso foi em 1966). Mestre Bauer, respondeu de maneira bem-humorada que não, que “no Brasil ainda nos deslocávamos pulando de cipó em cipó”. Certamente uma maneira leve de desconstruir alguns preconceitos eurocêntricos quanto ao Brasil, já naquela época.

Muitas outras histórias foram contadas, informações trocadas, o que permitiu um aumento de repertório sobre a vida de Mestre Bauer e seu legado, tanto para os entrevistados quanto para o entrevistador (pesquisador). Fiz questão de elucidar essa “avaliação também durante o processo”, em tópico separado, pois foi crucial para a produção do documentário, suas melhorias incrementais, e também ampliação do conhecimento de todos os envolvidos.

5.3.2 Avaliação após o processo de criação

Após o processo de criação, ou seja, da conclusão dos três episódios, foi disponibilizado um questionário feito no *google forms*, no qual constavam 10 questões, 9 objetivas e 1 aberta, além de campo para a inserção do nome completo. Em suma, com base nos eixos conceitual, pedagógico e comunicacional, foram criadas 3 questões objetivas para cada eixo de Kaplún (2003), com 4 possibilidades de escolha, cada. Ao final, foi disponibilizado um campo aberto (última questão) para que o entrevistado manifestasse quaisquer comentários ou feedbacks que achasse conveniente, tanto positivos quanto negativos.

Os títulos dos 4 blocos que compunham os eixos bem como suas respectivas questões foram:

1. Eixo Conceitual: Compreensão dos Conteúdos;

- 1.1 Os conceitos apresentados no documentário foram claros e acessíveis?
- 1.2 O conteúdo do documentário abordou adequadamente os aspectos essenciais do legado de Mestre Bauer?
- 1.3 O documentário contribuiu para ampliar seus conhecimentos sobre o legado de Mestre Bauer?

2. Eixo Pedagógico: Conexão com o Público;

- 2.1 O documentário considerou o público-alvo ao apresentar os conteúdos?
- 2.2 Os exemplos e histórias contados no documentário foram úteis para facilitar o aprendizado sobre Mestre Bauer?
- 2.3 Você se sentiu convidado a refletir ou a se aprofundar sobre o tema após assistir ao documentário?

3. Eixo Comunicacional: Formatos e Estilo de Apresentação

3.1 O formato visual e sonoro do documentário foi atrativo e envolvente?

3.2 O documentário utilizou bem recursos como imagens, entrevistas e narrações para transmitir a mensagem?

3.3 O ritmo do documentário contribuiu para manter seu interesse do início ao fim?

4. Comentários e Feedbacks.

4.1 Quais sugestões ou comentários você gostaria de compartilhar sobre o documentário? (Versão resumida do questionário de Avaliação do PE)

As respostas de todos os interessados foram avaliações 100% positivas em todos os aspectos, apesar da instrução de que fossem o mais sinceros possível. A hipótese que se levanta para a avaliação do Produto Educacional com nota máxima por todos entrevistados talvez se relacione ao efeito Auréola (“halo”). Esse efeito - muito comum em avaliações na área de administração - consiste na tendência humana de avaliar algo ou alguém baseado estritamente em um critério, havendo a tendência a um estereótipo (Toffoli et al, 2016). Esse efeito, muito costumeiro em avaliações feitas por humanos pode ser descrito como aquele que

ocorre quando os avaliadores não conseguem distinguir entre um número de categorias conceitualmente distintas e avaliam o desempenho da pessoa com base em uma impressão geral (Toffoli et al, 2016, p. 349)

Assim, apesar de os episódios do documentário terem sido construídos com regulares consultas aos entrevistados, o que pode ter influenciado a avaliação positiva, outro fato precisa ser levado em consideração. O ponto a que me refiro é o momento em que foi disponibilizada a avaliação aos entrevistados, qual seja: logo após a entrega do último episódio. Assim, considerando que os episódios, propositalmente, visam uma imersão e condução de emoções (o que propicia o envolvimento de quem assiste, facilitando a compreensão e atenção), isso pode ter contribuído para um efeito halo, involuntariamente. Em outras palavras, as emoções positivas suscitadas (seja pelas músicas ou efeitos), somadas às memórias evocadas pelas cenas do documentário, também ligadas ao Mestre Bauer, podem ter colaborado para uma avaliação positiva máxima pelos avaliadores.

Isso parece se tornar ainda mais plausível no presente contexto, em que o documentário quase se “confunde” com a vida e a imagem de Mestre Bauer, tão querido a todos participantes. Daí a importância de ao menos um campo aberto e obrigatório para a escrita, que nos possibilita melhor compreender as razões ou melhor balizar e validar as pontuações obtidas nos quesitos objetivos. Abaixo, algumas respostas selecionadas referentes à questão 4, que melhor elucidam o

aspecto qualitativo da avaliação. Fernando Bauer, filho de Mestre Bauer, relata o seguinte:

O trabalho é muito bom e honra o principal do legado do Mestre Bauer! É impossível descrever toda uma vida inventiva, inovadora, produtiva e dedicada ao ensino em tão pouco tempo. Por participar de parte desta vida, sei que muito mais poderia ser detalhado como, por exemplo, todos os projetos eletrônicos e didáticos que foram gerados. Isto poderia dar uma continuação ao presente documentário. Parabéns pela obra, Renan! As pessoas que admiravam o Mestre Bauer serão eternamente gratas pelo teu trabalho. (Fernando Bauer, 2024)

Nesse comentário é possível depreender que, apesar de ter sido bastante abrangente, o documentário poderia tratar de ainda outros aspectos, sendo passível de mais episódios. Trata-se de um sentimento de gratidão pela memória do Mestre, seu pai, mas ao mesmo tempo expressa que 3 episódios, apesar de honrarem seu nome, não seriam capazes de resumir todos os feitos de tão grandiosa vida. O que é totalmente compreensível, e com que concordo em gênero número e grau. Inclusive, mesmo ao término das entrevistas, alguns chegaram a dizer: espero que ajude, mas em uma só entrevista não teríamos como falar de toda a vida do Mestre, de todas as histórias que tivemos com ele e dos momentos que lembramos dele.

Outra avaliação que desejo ressaltar é a de Marcus Bauer, seu outro filho, que comenta o seguinte:

Para mim foi bem completo, descobrindo inclusive fatos sobre a vida do meu pai eu desconhecia. Foi muito abrangente nos diversos aspectos da vida dele, entre vida profissional, pessoal e humana. Parabéns pelo excelente trabalho! (Marcus Bauer, 2024)

Assim, reitera-se a avaliação de que foi abrangente, com a diferença de que para Marcus a quantidade de conteúdo abrangido foi o suficiente para, ao menos, referir os aspectos principais da trajetória de seu pai (sua vida como educador, sua trajetória pessoal, e o legado do Museu). Já a Professora Priscila Kasper, por exemplo, dá um enfoque especial à congruência e confluência dos trechos expressos nos episódios:

Só tenho elogios. A entrevista foi conduzida de uma forma leve, uma conversa e depois ao ver a montagem com os demais entrevistados, fiquei emocionada, e sem nada combinado as histórias se ligaram. Parabéns pelo trabalho e obrigada por me permitir participar desse momento. (Priscila Kasper, 2024)

Nessa frase, fica um pouco nítida a emoção sentida pelos avaliadores (entrevistados), corroborando para a ideia de um possível desvio (natural) na avaliação, pendendo a valoração máxima dos aspectos analisados. Ao mesmo tempo, expressa como foi conduzido o processo (como a entrevista), realmente apontando o

cuidado que tive em torná-lo o mais natural possível, evitando tensões que poderiam dificultar a espontaneidade das falas. Durante os feedbacks nos grupos de whatsapp, a cada episódio liberado, o retorno sempre foi muito acompanhado de emoção, e não poucas vezes os entrevistados relataram que o documentário era “emocionante”, “lindo” ou que tinham chorado assistindo. O que demonstra a grande afeição que sentem pela figura do Professor Bauer, talvez uma nostalgia do Mestre, no mais belo sentido.

Por fim, a manifestação de Silvia Bauer, sua filha, parece pertinente para encerrar bem a seção das avaliações, pois dá o seguinte feedback: “Gostaria de parabenizar o idealizador e realizador pelo trabalho impecável e sugerir a apresentação do mesmo em sessão especial em Taquara” (Silvia Bauer, 2024).

A fim de complementar o sentido do que consta na avaliação, será transcrito abaixo o feedback espontâneo de Silvia, deixado no grupo do whatsapp da família, no qual também foi solicitada autorização para divulgar alguns dos feedback nesta seção da dissertação:

Bom dia Renan e família, o documentário ficou sensacional 😍! Parabéns Renan pela tua dedicação e capacidade criativa para organizar e produzir uma obra tão linda 🏆! Claro que como filha, a emoção, a saudade e as lembranças tocam o coração, porém como filha do Mestre e também bastante exigente, consigo enxergar uma enorme qualidade na tua obra. Sou muito grata por honrares a memória do pai. Ele segue vivo em nossos corações e com esse documentário na memória de muitos. Minha sugestão, e eu me proponho a organizar, é fazermos uma sessão com convidados no cinema de Taquara 🎬. O que acham? Convidamos autoridades, familiares, professores e alunos. Dedico um agradecimento especial a tua esposa, que por ser taquarense possibilitou tomar conhecimento da história do pai, bem como a tua orientadora que te acompanhou ao longo do processo 🙏. E por fim, posso dizer que caso tu não sigas a tua carreira, podes abrir um escritório de detetive particular, pois conseguistes levantar informações desconhecidas até para a família 🕵️♂️. Um abraço carinhoso 😊 (Silvia Bauer, 2024)

Portanto, apesar de considerar a possibilidade de um efeito *halo* quanto à avaliação, em geral o retorno parece ser bastante satisfatório, posto que se vislumbra, inclusive, uma apresentação pública dos documentários no seio da própria comunidade taquarense. Se intenção do Documentário é que se possa rememorar seus feitos entre os que o conheceram e manter viva sua história e legado na comunidade, que tanto foi beneficiada por este virtuoso homem, considero que os

objetivos foram alcançados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se dedicou a investigar a trajetória de Mestre Bauer e sua relevância para a constituição do CIMOL como referência em educação profissional e tecnológica. Por meio da articulação entre fontes documentais e relatos orais, buscou-se analisar como a relação mestre-aprendiz, aliada a influências pedagógicas de diferentes épocas, moldou uma instituição cuja prática educativa transcende o ensino técnico, promovendo uma formação integral.

As entrevistas realizadas foram indispensáveis para alcançar os objetivos desta pesquisa. Elas permitiram não apenas captar as percepções dos sujeitos diretamente envolvidos, mas ampliar o entendimento sobre as práticas pedagógicas e os valores que moldaram o ambiente educacional do CIMOL. Esse recurso metodológico proporcionou uma perspectiva dinâmica e plural, resgatando memórias e experiências que reforçam a singularidade de Mestre Bauer como educador e inovador. Assim, o uso da história oral revelou-se eficaz na preservação e valorização de relatos que, além de informativos, sustentam a análise proposta.

Quanto à discussão que compara o CIMOL à Guilda, esta evidenciou como a Escola incorporou valores próprios de corporações de ofício, como a disciplina, o aprendizado prático e uma relação quase familiar entre os cimoleiros. Mestre Bauer desempenhou um papel central na incorporação destas características a um contexto educacional moderno, estimulando a autonomia e a criatividade de seus estudantes. Esse modelo, ao mesmo tempo tradicional e inovador, provou ser um método formativo eficaz, confirmando a hipótese de que elementos históricos das guildas podem ser ressignificados em um ambiente educacional contemporâneo.

Ademais, o diálogo com a pedagogia escolanovista revelou-se uma abordagem frutífera para compreender a proposta educacional do CIMOL. O trabalho confirmou que a integração entre teoria e prática, a centralidade do estudante no processo de aprendizagem e a promoção de uma educação voltada para o desenvolvimento pleno do indivíduo constituem pilares partilhados entre os ideais escolanovistas e as práticas desenvolvidas por Mestre Bauer. Essa influência pedagógica reforça a visão de uma educação transformadora, comprometida com a formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade.

As semelhanças entre as práticas do CIMOL e os preceitos de pensadores como John Dewey, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, por conseguinte, reforçam a relevância dessa aproximação. Nesse sentido, as hipóteses inicialmente levantadas parecem encontrar forte respaldo nos vestígios históricos encontrados, seja pela via documental, seja pela história oral, epicentral neste trabalho. Apesar dos avanços alcançados, entretanto, é necessário reconhecer algumas limitações. Posto a amplitude da temática e o caráter multidimensional da figura de Mestre Bauer, foi necessária a escolha de um maior aprofundamento sobre alguns aspectos em detrimento de outros. A mesma questão, certamente, se apresenta nos episódios do documentário, que cobrem apenas parte de sua trajetória de vida.

Sob esse ponto de vista, considera-se primorosa a estratégia adotada, a saber, de que os aspectos abordados na dissertação sejam um pouco diferentes dos destacados no documentário. A escolha desta forma visou, justamente, ampliar a abrangência de temas e aspectos da vida de Mestre Bauer. Assim, a análise conjunta da dissertação com o seu produto educacional, é capaz de formar um panorama mais completo de seu legado, ao invés de simplesmente ocorrer uma replicação das temáticas abordadas no trabalho escrito.

Assim, este estudo reafirma a importância de compreender o papel de educadores como Mestre Bauer, cujas práticas e valores não apenas moldaram uma instituição, mas também contribuíram para a formação de profissionais e cidadãos capazes de impactar suas comunidades. A história aqui reconstituída pela pesquisa, ainda que parcial, ressalta a pertinência de preservar e analisar memórias que, como a de Mestre Bauer, dialogam com os desafios e possibilidades de uma educação verdadeiramente transformadora.

Demonstra também a importância de instituições como a do CIMOL, que constituam um espaço de construção de identidades e memórias coletivas. Essa instituição, um dos grandes legados de Mestre Bauer, evidencia que a prática educativa não deve se limitar a uma formação técnica eficiente, como apregoa o tecnicismo. Muito pelo contrário: para além da técnica, faz-se mister a transmissão de valores, como disciplina, solidariedade e inovação, que continuam a reverberar na vida dos egressos. Essa dimensão, que alia a educação profissional aos valores humanos, confere ao CIMOL um caráter distintivo e atemporal. Certamente, um modelo de educação de exemplo a toda a educação pública, rumo à longa jornada em busca do desenvolvimento omnilateral da humanidade.

Em resumo, por todo o exposto, o trabalho poderia ser considerado exitoso se for capaz de transmitir uma única mensagem: que exemplos como o de Mestre Bauer continuem a inspirar reflexões e práticas comprometidas com uma formação humana e qualificada profissionalmente, capazes de responder aos desafios de seu tempo e resolver os problemas da sociedade. Ou em outras palavras:

*“Que a dedicação, o idealismo e abnegação do
Mestre Bauer sirvam de exemplo a todos nós”
(Marcus Martins Bauer)*

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, Robert Jackson; PARKER, Eldon M.. **A history of organized labor in Brazil**. Westport: Econis - Online Catalogue Of The Zbw, 2003. Disponível em: <https://www.econbiz.de/Record/a-history-of-organized-labor-in-brazil-alexander-robert-jackson/10001671565>. Acesso em: 10 nov. 2024.

ALVARES, S. C. A pedagogia artesã como práxis educativa em culturas populares tradicionais. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 45, p. e186330, 2019. DOI: 10.1590/s1678-4634201945186330. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157833>. Acesso em: 12 dez. 2023.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação Não é Privilégio**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ufrj, 1999. 256 p. Edição organizada e comentada por Marisa Cassim.

BARROS, José D'Assunção. **Fontes Históricas**: introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis: Vozes, 2019.

BATISTA, Eraldo Leme; Muller, Meire Terezinha. Percurso histórico do ensino profissional no Brasil – da Colônia ao início do século XXI. **Revista Espaço Acadêmico**, [s. l.], v. 1, n. 228, p. 52-69, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/56256>. Acesso em: 01 ago. 2023.

BOFF, Daiane Scopel; LIMA, Samantha Dias de. Docência e artesanato: a indissociabilidade teoria-prática na formação de professores de Matemática. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 26, p. 1–13, 2021. DOI: 10.24220/2318-0870v26e2021a5181. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/5181>. Acesso em: 12 dez. 2023.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. p. 295-317. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser.

CIAVATTA, Maria. **Mediações Históricas de Trabalho e Educação**: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (rio de janeiro, 1930-1960). Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2009. 456 p.

COLÉGIO SANTA TERESINHA (Taquara). **Institucional**: sobre a escola. Sobre a escola. 2024. Disponível em: <https://santateresinha.nd.org.br/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Unesp, 2000. 208 p.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**. v. 2, nº 2. Vitória: IFES, 2018, p. 6 – 19.

Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/383>. Acesso em: 15 mai. 2023

DUSSEL, Inés. Historias de Cavernas, pupitres y guardapolvos: los aportes del giro material en la historia de la educación. In: ARATA, Nicolás; PINEAU, Pablo (org.). **Latinoamérica: la educación y su historia**. Buenos Aires: Editorial de La Facultad de Filosofía y Letras de La Universidad de Buenos Aires, 2019. p. 35-56.

ESCOTT, Clarice Monteiro; MORAES, Márcia Amaral Correa de. **História da Educação Profissional no Brasil: as Políticas Públicas e o Novo Cenário de Formação de Professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Anais Eletrônicos, p. 1492 - 1508). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf. Acesso em: 18 mai. 2023.

FRANÇOIS, Etienne. A fecundidade da história oral. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e Abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006. p. 3-14.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe**. Revista Brasileira de Educação. v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre História Oral**. São Leopoldo: Oikos, 2012. 107 p.

JORNAL REPERCUSSÃO (Taquara). **Dia do Patrimônio terá circuito de visitação a museus em Taquara**. 2024. Disponível em: <https://repercussaoparanhana.com/cultura/dia-do-patrimonio-tera-circuito-de-visitacao-a-museus-em-taquara>. Acesso em: 08 dez. 2024.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, [S.L.], n. 27, p. 46, 30 ago. 2003. Universidade de Sao Paulo, Agencia USP de Gestao da Informacao Academica (AGUIA). <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 08 dez. 2024.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. Tradução de: Bernardo Leitão [et al].

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e Abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006. p. 167-182.

LIMA, Márcio Santos e MATTAR, Sumaya. **Relação mestre-aprendiz: um caminho possível para a transmissão de conhecimento em artes**. 2017, Anais.. Campinas: Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em:

<https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/003053761.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e Abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006. p. 15-26.

MACHADO, Lucília. POLITECNIA, ESCOLA UNITÁRIA E TRABALHO: lições do passado e do presente. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 13, p. 234-251, out. 2014.

MARTIARENA, Maria Augusta. **Entre os Limites Urbanos e os Arrabaldes**: notas sobre o ensino de ofícios e as relações trabalho e educação em Conceição do Arroio, no século XIX a partir de um estudo da obra “vila da serra” de Antônio Stenzel Filho. In: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. Natal: Caule de Papiro, 2023. Cap. 8. p. 219-241.

MARX, Karl. **O capital** (livro 1). 10. ed. São Paulo: Difel, 1985b. v. I e II

MARX, Karl. Obras escolhidas. Trad. José Barata-Moura, Eduardo Chitas, Francisco Melo e Álvaro Pina. Lisboa: Avante, vol. I, 1985^a

NAKAMURA, João. **Prejuízos por chuvas no RS somam R\$ 4,6 bilhões, mostra estudo**. 2024. CNN. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/prejuizos-por-chuvas-no-rs-somam-r-46-bilhoes-mostra-estudo/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

OLIARI, Gilberto; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Ofício de professor/a. **Revista Diálogo Educacional**, [S.L.], v. 22, n. 72, p. 368-388, 23 dez. 2021. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416x.22.072.ao05>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/367760981_Oficio_de_professora_artesani_a_da_relacao_pedagogica_escolar. Acesso em: 12 dez. 2023.

OLIVEIRA, Francisco de. **O elo perdido; classe e identidade de classe**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e Política da Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. 121 p. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023.

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G. SILVA, M. A. B. V. da; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais**: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020.

RUGIU, Antonio Santoni. **Nostalgia do Mestre Artesão**. Campinas: Autores Associados, 1998. 164 p.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica**. 9. ed. Porto Alegre: Sulina, 1981. 235 p. Disponível em: <https://pdfcookie.com/download/mp-metodos-e-tecnicas-de-pesquisa-bibliografica9th-angelo-d-salvador-1981-rv31po96rg2d>. Acesso em: 11 dez. 2023.

SANTANA, Joseane Costa; BARRA, Cynthia de Cássia Santos. A pedagogia artesã de Maragogipinho: experiências de autoria poética. **Boitató**, [S.L.], v. 15, n. 29, p. 12, 5 jan. 2021. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/boitata.2020v15.e40151>.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 254 p.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 34, n. 12, abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989. Disponível em: <https://portaltrabalho.files.wordpress.com/2015/03/sobre-a-concepcao-de-politecnia.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2023.

SENNETT, Richard. **O Artífice**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015. 349 p.

TOFFOLI, Sônia Ferreira Lopes; ANDRADE, Dalton Francisco de; BORNIA, Antonio Cezar; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Avaliação com itens abertos: validade, confiabilidade, comparabilidade e justiça. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 42, n. 2, p. 343-358, jun. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201606135887>.

WILLMS, Elni Elisa. EDUCAÇÃO DE SENSIBILIDADE: a maestria dos saberes tradicionais. **Revista da Faculdade de Educação**, [S.L.], v. 33, n. 1, p. 177-207, 6 ago. 2020. Universidade do Estado do Mato Grosso - UNEMAT. <http://dx.doi.org/10.30681/21787476.2020.33.177207>.

SOUZA, Thiago. Guildas Medievais: o que foram, história e significado. **Toda Matéria**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/guildas-medievais/>. Acesso em: 19 nov. 2024

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1 – FAMILIARES

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - CAMPUS PORTO ALEGRE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias da EPT

Mestrando: RENAN ZIGLIOLI DE SOUSA

Título do projeto: CONSTRUINDO LEGADOS, TECENDO HISTÓRIAS: MESTRE BAUER E A JORNADA MESTRE-APRENDIZ NO CIMOL

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM O GRUPO DE FAMILIARES DO MESTRE BAUER

| BLOCOS DE QUESTÕES | QUESTÕES PROPOSTAS |
|---|---|
| 1. Dados de identificação do/a participante | 1. Conte um pouco sobre quem é você (nome, relação com o Mestre Bauer, idade, etc.), sua trajetória profissional e etc. |
| | 2. Como você descreveria a trajetória profissional do Mestre Bauer do seu ponto de vista? |
| | 3. Como era o Mestre Bauer na sua vida pessoal? Quais eram suas características marcantes? |

| | |
|--|--|
| 2. Relação familiar com o Mestre Bauer | 4. O Mestre Bauer compartilhava suas experiências do CIMOL em casa? |
| | 5. Como surgiu o sonho do Mestre Bauer em constituir o Museu de História da Tecnologia do CIMOL? Ele compartilhava esse sonho com a família? |
| | 6. Vocês contribuíram ou apoiaram de alguma forma para a realização desse sonho? Como foi esse processo? |
| 3. Legado do Mestre Bauer para o CIMOL | 7. Qual é, na sua opinião, o legado mais significativo deixado pelo Mestre Bauer para o CIMOL e para a comunidade educacional? |
| | 8. Como a família percebe o Museu de História da Tecnologia hoje? Qual é o papel da família na manutenção e organização do Museu? |
| | 9. Em que medida a trajetória de vida e profissional do Mestre Bauer influenciou a família ao longo do tempo? |
| | 10. O que você acredita que a comunidade do CIMOL e a comunidade educacional podem aprender com a história do Mestre Bauer? |
| 4. Compartilhamento de memórias sobre Mestre Bauer | 13. Poderia compartilhar algumas memórias específicas sobre o Mestre Bauer? Alguma situação, ensinamento ou momento que tenha marcado você ou a família? |

| | |
|--|--|
| | <p>14. Você gostaria de acrescentar outras informações ou compartilhar outras experiências para o presente estudo?</p> |
|--|--|

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 2 – COLEGAS

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - CAMPUS PORTO ALEGRE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias da EPT

Mestrando: RENAN ZIGLIOLI DE SOUSA

Título do projeto: CONSTRUINDO LEGADOS, TECENDO HISTÓRIAS: MESTRE BAUER E A JORNADA MESTRE-APRENDIZ NO CIMOL

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM O GRUPO DE COLEGAS DE MESTRE BAUER NO CIMOL

| BLOCOS DE QUESTÕES | QUESTÕES PROPOSTAS |
|---|---|
| 1. Dados de identificação do/a participante | 1. Conte um pouco sobre quem é você (nome, trajetória profissional, área de atuação, tempo de convivência profissional com Mestre Bauer, etc.). |
| | 2. Me fale um pouco sobre sua percepção quanto à trajetória profissional do Mestre Bauer. |
| 2. Relação profissional com o Mestre Bauer | 3. Como era trabalhar com o Mestre Bauer? Como ele interagia com os colegas e contribuía para o ambiente profissional? |

| | |
|--|--|
| | 4. Em que projetos ou atividades vocês colaboraram juntos? Como foi essa experiência? |
| | 5. Havia algum grau de liderança ou influência do Mestre Bauer dentro da instituição? Em caso positivo, fale mais sobre isso. |
| 3. Legado do Mestre Bauer para o CIMOL | 6. O que você destaca como características marcantes da abordagem pedagógica do Mestre Bauer? Você acredita que as práticas pedagógicas do Mestre Bauer influenciaram o ensino no CIMOL? |
| | 7. Na sua opinião, qual é o legado mais significativo deixado pelo Mestre Bauer para o CIMOL e para a comunidade educacional? |
| | 8. O Mestre Bauer influenciou de alguma maneira sua forma de trabalhar ou sua visão sobre a educação profissional e tecnológica? |
| 4. Sobre o Museu de Tecnologia | 9. O Mestre Bauer compartilhava com os colegas o seu sonho em constituir o Museu de História da Tecnologia do CIMOL? Houve colaboração ou apoio por parte dos colegas de trabalho? |
| | 10. Como você percebe a contribuição desse projeto (Museu) para a história da instituição? |
| 5. Memórias | 11. Poderia compartilhar alguma memória específica sobre o Mestre Bauer? Alguma situação, ensinamento |

| | |
|--|---|
| | ou momento que tenha marcado você ou a equipe? |
| | 12. Você gostaria de acrescentar outras informações que julgue pertinente para o presente estudo? |

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 3 - ALUNOS

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - CAMPUS PORTO ALEGRE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias da EPT

Mestrando: RENAN ZIGLIOLI DE SOUSA

Título do projeto: CONSTRUINDO LEGADOS, TECENDO HISTÓRIAS: MESTRE
BAUER E A JORNADA MESTRE-APRENDIZ NO CIMOL

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM O GRUPO DE ALUNOS DE MESTRE BAUER NO CIMOL

| BLOCOS DE QUESTÕES | QUESTÕES PROPOSTAS |
|---|---|
| 1. Dados de Identificação do/a Participante | 1. Conte um pouco sobre quem é você (nome, idade, raça/etnia, gênero com o qual se identifica, etc.). |
| | 2. Quando foi seu ingresso no CIMOL? Qual curso você realizou? |
| | 3. Poderia falar um pouco sobre suas atribuições profissionais atualmente? Como tem sido sua trajetória profissional desde o CIMOL? |

| | |
|---|---|
| <p>2. Contato Inicial com o Mestre Bauer e Experiência no CIMOL</p> | <p>4. Poderia compartilhar um pouco de como foi o seu primeiro contato com o Mestre Bauer e qual a sua primeira impressão sobre ele enquanto professor?</p> |
| | <p>5. Em que contexto você começou a ter aulas com o Mestre Bauer? Foi em sala de aula, laboratório, atividades práticas?</p> |
| | <p>6. Haveria alguma lembrança ou história marcante vivida durante o período em que foi aluno(a) do Mestre Bauer no CIMOL?</p> |
| <p>3. Relação Professor-Aluno no CIMOL</p> | <p>7. Como descreveria a relação entre Mestre Bauer e os alunos do CIMOL? Houve algum momento específico que exemplifique essa relação?</p> |
| | <p>8. Em sua opinião, qual era a abordagem pedagógica ou forma de ensinar predominante do Mestre Bauer? Você acredita que ela impactou sua formação profissional e pessoal?</p> |
| | <p>9. O Mestre Bauer compartilhava experiências pessoais ou profissionais que influenciavam a prática profissional? Poderia fornecer algum exemplo? (ensinamento, habilidade, conhecimento)</p> |
| <p>4. Perspectivas e Contribuições para Educação Profissional e Tecnológica</p> | <p>10. Na sua visão, qual é a importância da relação Professor-Aluno na Educação Profissional e Tecnológica?</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>11. Você gostaria de acrescentar outras informações ou compartilhar outras experiências para o presente estudo?</p> |
|--|--|

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

1. Eixo Conceitual: Compreensão dos Conteúdos;

1.1 Os conceitos apresentados no documentário foram claros e acessíveis?

- Muito claros
- Claros, mas com algumas dúvidas
- Pouco claros
- Não foram claros

1.2 O conteúdo do documentário abordou adequadamente os aspectos essenciais do legado de Mestre Bauer?

- Sim, de maneira abrangente
- Sim, mas faltaram alguns aspectos importantes
- Não, foi superficial
- Não, não abordou os aspectos essenciais

1.3 O documentário contribuiu para ampliar seus conhecimentos sobre o legado de Mestre Bauer?

- Sim, aprendi bastante
- Sim, mas de forma limitada
- Não muito
- Não, não contribuiu

2. Eixo Pedagógico: Conexão com o Público;

2.1 O documentário considerou o público-alvo ao apresentar os conteúdos?

- Sim, foi bem direcionado ao público
- Sim, mas poderia ser mais específico
- Não, a abordagem foi genérica
- Não, não foi relevante para o público

2.2 Os exemplos e histórias contados no documentário foram úteis para facilitar o aprendizado sobre Mestre Bauer?

- Muito úteis
- Úteis, mas poderiam ser mais variados
- Pouco úteis
- Não foram úteis

2.3 Você se sentiu convidado a refletir ou a se aprofundar sobre o tema após assistir ao documentário?

- Sim, bastante

- Sim, mas de forma limitada
- Pouco
- Não

3. Eixo Comunicacional: Formatos e Estilo de Apresentação

3.1 O formato visual e sonoro do documentário foi atrativo e envolvente?

- Sim, muito atrativo
- Sim, mas poderia melhorar
- Pouco atrativo
- Não foi atrativo

3.2 O documentário utilizou bem recursos como imagens, entrevistas e narrações para transmitir a mensagem?

- Sim, de forma excelente
- Sim, mas poderia ser mais criativo
- Pouco eficiente
- Não foi eficiente

3.3 O ritmo do documentário contribuiu para manter seu interesse do início ao fim?

- Sim, o ritmo foi muito bom
- Sim, mas houve momentos arrastados
- Não muito, foi lento em partes
- Não, foi cansativo

4. Comentários e Feedbacks.

4.1 Quais sugestões ou comentários você gostaria de compartilhar sobre o documentário? (Versão resumida do questionário de Avaliação do PE)

DOCUMENTÁRIO: O LEGADO DE MESTRE BAUER

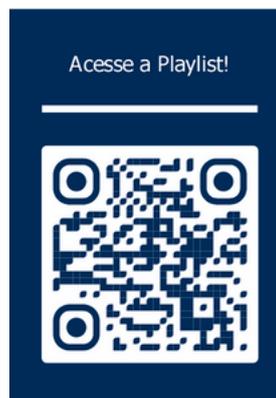
MESTRANDO: RENAN ZIGLIOLI DE SOUSA

ORIENTADORA: MARIA AUGUSTA MARTIARENA DE OLIVEIRA

- **EPISÓDIO 1 – “O MESTRE QUE INSPIROU GERAÇÕES”**
<https://youtu.be/X4YCGahf2u0>
- **EPISÓDIO 2 – “O HOMEM PARA ALÉM DO EDUCADOR”**
<https://youtu.be/d22RtcYzIWY>
- **EPISÓDIO 3 – “UM LEGADO PARA A HISTÓRIA DA TECNOLOGIA”**
<https://youtu.be/X41ZTva-WLk>

Vinculado à pesquisa: “Construindo Legados, Tecendo Histórias: Mestre Bauer e a Jornada Mestre-Aprendiz no CIMOL”

Entrevistados: Ana Lucia Holmer Bauer Schweitzer; Arci Serafim da Silva; Cláudio Kaiser; Fernando Martins Bauer; Manfred Helmut Ulrich; Marco Antonio Barbosa Pinho; Marcus Martins Bauer; Priscila Kasper; Sílvia Martins Bauer, Tiago Ulrich.



DOCUMENTÁRIO: O LEGADO DE MESTRE BAUER

FICHA CATALOGRÁFICA:

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S729I Sousa, Renan Ziglioli de
O Legado de Mestre Bauer [recurso eletrônico] / Renan Ziglioli de Sousa, Maria Augusta Martiarena de Oliveira. -- 1.ed.-- Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2024.
1 Documentário (3 episódios).

ISBN 978-65-5950-171-7

Produto educacional elaborado a partir da dissertação intitulada: *“Construindo Legados, Tecendo Histórias: Mestre Bauer e a Jornada Mestre-Aprendiz no CIMOL”*. (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). - IFRS, Campus Porto Alegre, RS, 2024.

1. Ensino profissional. 2. Materialismo. 3. Cultura material. 4. Aluno-mestre. I. Oliveira, Maria Augusta Martiarena de. II. Título.

CDU: Ed. 2007 (online) -- 377

Setor de Publicações Científicas do IFRS.

 CC BY 4.0

Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOCUMENTÁRIO - O LEGADO DE MESTRE BAUER

FICHA TÉCNICA

DIREÇÃO: RENAN ZIGLIOLI DE SOUSA

GÊNERO: DOCUMENTÁRIO

ROTEIRO: RENAN ZIGLIOLI DE SOUSA; MARIA AUGUSTA MARTIARENA DE OLIVEIRA

REVISÃO: MARIA AUGUSTA MARTIARENA DE OLIVEIRA

PRODUÇÃO AUDIOVISUAL: RENAN ZIGLIOLI DE SOUSA

IMAGENS DE DRONE: TIAGO SCHUMACHER; VISTA AÉREA FILMES; YURI MAYER.

IMAGENS DO CIMOL: JOÃO CARLOS SPINDLER

IMAGENS YOUTUBE: CANAL BRASÍLICO; CANAL METEORO BRASIL.

TRILHA SONORA: ASHAMALUEVMUSIC

EPISÓDIO 1 – “O MESTRE QUE INSPIROU GERAÇÕES”

APRESENTAÇÃO:

Este documentário, de autoria de Renan Ziglioli de Sousa, consiste num produto educacional e é parte da pesquisa de mestrado intitulada "Construindo Legados, Tecendo Histórias: Mestre Bauer e a Jornada Mestre-Aprendiz no CIMOL", vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), na linha de Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), macroprojeto 04, que estuda as memórias e histórias da EPT. Trata-se do primeiro episódio de uma série de três.

No primeiro episódio é apresentada a trajetória profissional de Harald Alberto Bauer (Mestre Bauer), mais especificamente como fundador e professor do CIMOL, bem como seu impacto sobre a vida de seus ex-alunos.



Episódio 1



[HTTPS://YOUTU.BE/X4YCGAHF2U0](https://youtu.be/x4ycgahf2u0)

DOCUMENTÁRIO - O LEGADO DE MESTRE BAUER

FICHA TÉCNICA

DIREÇÃO: RENAN ZIGLIOLI DE SOUSA

GÊNERO: DOCUMENTÁRIO

ROTEIRO: RENAN ZIGLIOLI DE SOUSA; MARIA AUGUSTA MARTIARENA DE OLIVEIRA

REVISÃO: MARIA AUGUSTA MARTIARENA DE OLIVEIRA

PRODUÇÃO AUDIOVISUAL: RENAN ZIGLIOLI DE SOUSA

IMAGENS DE DRONE: VISTA AÉREA FILMES; POLYCHRONIS DRONE.

IMAGENS DO CIMOL: JOÃO CARLOS SPINDLER

IMAGENS YOUTUBE: CANAL BRASÍLICO; CANAL METEORO BRASIL; PORTO ALEGRE ANTIGA; OTTO JUNKER CM; SR IN DER MEDIATHEK.

TRILHA SONORA: ASHAMALUEVMUSIC

EPISÓDIO 2 - "O HOMEM PARA ALÉM DO EDUCADOR"

APRESENTAÇÃO:

Neste segundo episódio, apresentamos os aspectos marcantes da trajetória pessoal de Mestre Bauer, para além do âmbito educacional. A narrativa explora suas origens em uma família de ascendência alemã, onde aprendeu a importância da disciplina. Também aborda a sua viagem para a Alemanha, onde realizou cursos de formação profissional, aprofundando sua formação técnica e conhecimento tecnológico. Assim, o episódio revela como essas experiências contribuíram para moldar sua visão inovadora como educador e mentor no CIMOL. Com relatos que destacam seu impacto humano e profissional, o episódio evidencia o legado de um homem que fez da educação sua missão transformadora.



 INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul
Campus Porto Alegre

 PROFEPT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Episódio 2



[HTTPS://YOUTU.BE/D22RTCYZLWY](https://youtu.be/D22RTCYZLWY)

DOCUMENTÁRIO - O LEGADO DE MESTRE BAUER

FICHA TÉCNICA

DIREÇÃO: RENAN ZIGLIOLI DE SOUSA

GÊNERO: DOCUMENTÁRIO

ROTEIRO: RENAN ZIGLIOLI DE SOUSA; MARIA AUGUSTA MARTIARENA DE OLIVEIRA

REVISÃO: MARIA AUGUSTA MARTIARENA DE OLIVEIRA

PRODUÇÃO AUDIOVISUAL: RENAN ZIGLIOLI DE SOUSA

IMAGENS DE DRONE: VISTA AÉREA FILMES; POLYCHRONIS DRONE.

IMAGENS DO CIMOL: JOÃO CARLOS SPINDLER

TRILHA SONORA: ASHAMALUEVMUSIC; INFRACTION



EPISÓDIO 3 - "UM LEGADO PARA A HISTÓRIA DA TECNOLOGIA"

APRESENTAÇÃO:

No terceiro episódio, apresentamos a preocupação de Mestre Bauer com a preservação da história da tecnologia. Assim, o episódio aborda como se deu a idealização e concretização do Museu da História da Tecnologia Harald Alberto Bauer (ou Museu do CIMOL). Portanto, o episódio demonstra como a ideia se desenvolveu, de um projeto pessoal de Mestre Bauer, contando com a colaboração de muitas pessoas até se tornar o museu que hoje conhecemos. Ademais, destaca a importância de figuras como Marcus Martins Bauer, filho de Mestre Bauer, Ana Bauer e Claudio Kaiser (dentre outros) para a concretização deste sonho do Professor Bauer.



Episódio 3



[HTTPS://YOUTU.BE/X41ZTVA-WLK](https://youtu.be/x41ztva-wlk)