

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Wania Manso de Almeida

**A institucionalização do ensino industrial no Estado Novo
português e no Estado Novo brasileiro: aproximações e
distanciamentos**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da PUC-Rio como requisito parcial
para obtenção do título Doutor em Educação.

Orientadora: Ana Waleska Pollo Campos Mendonça

Rio de Janeiro
Abril de 2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



Wania Manso de Almeida

**A institucionalização do ensino industrial no
Estado Novo português e no Estado Novo
brasileiro: aproximações e distanciamentos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação como requisito parcial para obtenção do título de
Doutorado em Educação. Aprovada pela Comissão
Examinadora abaixo assinada.

Prof^a Ana Waleska Pollo Campos Mendonça
Departamento de Educação, PUC-Rio

Prof^a Alicia Maria Catalano de Bonamino
Departamento de Educação, PUC-Rio – Rio de Janeiro

Prof^a Cynthia Paes de Carvalho
Departamento de Educação, PUC-Rio

Prof^a Tereza Maria Rolo Fachada Levy Cardoso
CEFET Suckow da Fonseca – Rio de Janeiro

Luís Alberto Marques Alves
Faculdade de Letras – Universidade do Porto, Portugal

Prof^o. Paulo Fernando Carneiro de Andrade
Coordenador Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 14 de abril de 2010

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Wania Manso de Almeida

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia de Itaperuna, Mestre em Educação pela UFES, professora, Pedagoga no Instituto Federal Fluminense, *Campus 2Macaé*

Almeida, Wania Manso de

A institucionalização do ensino industrial no Estado Novo português e no Estado Novo brasileiro: aproximações e distanciamentos / Wania Manso de Almeida ; orientadora: Ana Waleska Pollo Campos Mendonça. – 2010.

255 p. : il ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Ensino industrial. 3. Ensino técnico. 4. Educação comparada. 5. Reforma de ensino. I. Mendonça, Ana Waleska Pollo Campos. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 888

Agradecimentos

À professora Dra. Ana Waleska Pollo Campos Mendonça pela firmeza de conhecimento, cordialidade e tranquilidade com que conduziu a orientação desta tese.

Um agradecimento especial ao professor Dr. Luis Alberto Marques Alves pela orientação competente, estímulo e boa acolhida na Universidade do Porto, Portugal, durante o doutorado sanduíche, fundamentais para a realização desta pesquisa.

Ao governo do Brasil, através da CAPES, pelo apoio financeiro para realização do doutorado sanduíche.

Ao Colegiado do Centro Federal de Educação Tecnológica de Macaé por me conceder afastamento do trabalho, viabilizando a realização do Curso de Doutorado.

À minha família, Luis, Marilda, Lucia, Catarina, Regina, pelo apoio, cada um a seu tempo e com sua arte.

Resumo

Almeida, Wania Manso; Mendonça, Ana Waleska Pollo Campos (Orientadora). **A institucionalização do ensino industrial no Estado Novo português e no Estado Novo brasileiro: aproximações e distanciamentos**. Rio de Janeiro, 2010, 255 p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta tese investiga os processos de institucionalização do ensino industrial no contexto do Estado Novo português, sob o governo de Salazar (1933 - 1968) e do Estado Novo brasileiro (1937-1945), quando foram instituídas, nos dois países, reformas de ensino técnico industrial. A base documental inclui textos legais, atas de sessões parlamentares, pareceres, atas de congressos, discursos, relatórios, correspondência pessoal, artigos de revistas. Na pesquisa foi utilizada a abordagem teórico-metodológica denominada história da educação comparada na qual a procura da análise das relações entre fenômenos locais e globais toma o lugar da comparação entre as nações. A tese se estrutura em seis capítulos. O primeiro capítulo apresenta a pesquisa. O segundo e o terceiro capítulo apresentam e analisam o ensino técnico industrial em Portugal desde a gênese da proposta de educação para a cidadania na Primeira República portuguesa até a instauração do Estado Novo no início da década de 1930. A seguir, expõe aspectos do contexto político, cultural e econômico de Portugal que irão sedimentar o surgimento da reforma do ensino técnico em 1948, analisada desde a constituição da comissão de reforma de ensino até a sua institucionalização. O quarto e o quinto capítulo expõem e analisam o surgimento do sistema de ensino industrial no Brasil desde a implantação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909, até as mudanças ocorridas na década de 1930 e o processo de criação e implantação da reforma orgânica do ensino industrial promulgada em 1942. A leitura comparativa das reformas de ensino técnico industrial no Brasil e em Portugal é realizada no sexto e último capítulo onde se destacam aspectos de aproximação e distanciamento entre as duas experiências de ensino.

Palavras-chave

Ensino industrial, ensino técnico, educação comparada, reforma de ensino.

Abstract

Almeida, Wania Manso; Mendonça, Ana Waleska Pollo Campos (Advisor). **The process of institutionalization of industrial education of the Portuguese and Brazilian New State: similarities and differentiation.** Rio de Janeiro, 2010, 255 p. PhD Dissertation – Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This study investigates the institutionalization of industrial education in the Portuguese New State context under Salazar's government (1933 – 1968) and the Brazilian New State (1937-1945), when the technical-industrial education reforms were institutionalized in both countries. The data-base include legal texts, parliamentary session minutes, congresses, directives, discourses, reports, private correspondence, article and magazines. We used a methodological – theoretical approach called the History of Comparative Education, in which the analysis of the relation between local and global phenomena substitutes the comparison between nations. The thesis is structured around six chapters. The first chapter is on objectives, methodology and organization of the paper. The second and third chapters deal with technical-industrial education in Portugal from the beginning of the proposal of education to citizenship in the First Republic until the installation of the New State in 1933. Next, it presents aspects of political, cultural and economic aspects of Portugal, and the start and institutionalization of the technical education reform in 1948. The fourth and fifth chapters analyse the start of the industrial education system in the Brazil from the implementation of Apprentice and Craftsmen Schools in 1909 to the changes which occurred in 1930. The chapters also deal with the creation process and implementation of the organic reform of the industrial education put forward in 1942. The comparative reading of the technical-industrial education reforms in Brazil and Portugal is done the sixth and last chapters, where aspects of similarities and differentiation between both teaching experiences are highlighted.

Key-words

Industrial education, technical education, comparative education, teaching reform.

Sumário

| | |
|---|-----|
| 1 Introdução | 12 |
| 2 O Ensino Técnico Industrial em Portugal da República ao Estado Novo | 19 |
| 2.1 O ensino na Primeira República portuguesa | 19 |
| 2.2. O Ensino Técnico na Primeira República portuguesa | 28 |
| 2.2.1. Contradições da reforma do Ensino Industrial e Comercial de 1918 | 30 |
| 2.3 Da República ao Estado Novo: gênese de um novo projeto de formação profissional | 34 |
| 2.3.1. Linhas de força nos relatórios das reformas de 1918, 1930, 1931 | 34 |
| 2.3.2 A organização do ensino técnico nas reformas de 1918, 1930, 1931 | 40 |
| 2.3.3 A configuração curricular dos cursos industriais nas reformas de ensino de 1918, 1930 e 1931 | 48 |
| 2.3.4. Professores, mestres, alunos | 54 |
| 3 O Ensino Técnico Industrial no Estado Novo português | 61 |
| 3.1. O Estado Novo português e a instauração de uma nova agenda política, cultural econômica | 61 |
| 3.2. O ensino no Estado Novo Salazarista | 69 |
| 3.3. A reforma do ensino técnico de 1948: caminhos de sedimentação de um novo modelo de formação profissional | 80 |
| 3.3.1. A gênese da reforma do ensino técnico de 1948 | 80 |
| 3.3.2. Os princípios político-pedagógicos da reforma do ensino técnico de 1948 | 82 |
| 3.3.3. Limites, inovações, oposições na proposta de reforma do ensino técnico de 1948 | 91 |
| 3.4. A organização do Ensino Técnico Industrial na reforma de 1948 | 106 |

| | |
|---|-----|
| 3.4.1. Modalidades e graus de ensino | 106 |
| 3.4.2 Os currículos dos cursos industriais | 109 |
| 3.4.3. Professores, mestres e alunos | 114 |
| 4 O ensino Técnico Industrial no Brasil da República Velha ao Estado Novo | 118 |
| 4.1. Apostas iniciais da União no ensino profissional: as Escolas de Aprendizes Artífices | 118 |
| 4.1.2. A padronização dos currículos nas Escolas de Aprendizes Artífices | 122 |
| 4.2. A educação no Governo Provisório: das esperanças democráticas à modernização conservadora | 127 |
| 4.2.1. Getúlio Vargas: novo líder para novos tempos | 128 |
| 4.2.2. Um novo modelo de país: o Brasil moderno | 129 |
| 4.2.3. A educação do Governo Provisório ao Estado Novo | 131 |
| 4.2.4. As reformas Francisco Campos | 134 |
| 4.3. O ensino industrial do Governo Provisório ao Estado Novo | 138 |
| 4.4. Anísio Teixeira e a reforma do Ensino Técnico Secundário no Distrito Federal | 140 |
| 4.4.1. A unificação do ensino | 144 |
| 4.4.2. As Escolas Técnicas Secundárias do Distrito Federal: as casas de educação | 149 |
| 5 O Ensino Técnico Industrial no Estado Novo Brasileiro | 166 |
| 5.1. O Estado Novo brasileiro e a instauração de uma nova agenda política, econômica e cultural | 166 |
| 5.2. O ensino no Estado Novo brasileiro | 171 |
| 5.3. A reforma orgânica do ensino industrial de 1942: caminhos de sedimentação de um novo modelo de formação profissional no Brasil | 178 |
| 5.3.1. A reforma orgânica do ensino industrial: a (im)possível conciliação de interesse | 178 |
| 5.3.2. A formação dos operários da indústria na visão dos empresários: um projeto de direção moral, cultural e ideológica | 180 |

| | |
|--|-----|
| 5.3.3. Capanema, entre o humanismo e a técnica – “a democracia possível” | 196 |
| 5.3.4. O projeto de reforma orgânica do ensino industrial | 199 |
| 5.4. A organização do ensino industrial na reforma de 1942 | 202 |
| 5.4.1. Modalidades e graus de ensino | 202 |
| 5.4.2. A organização do ensino industrial básico | 210 |
| 5.4.3. Alunos e professores | 211 |
| 5.4.4 Alunos e professores | 217 |
| | |
| 6 Interconexões nas reformas de ensino técnico de Portugal e do Brasil | 226 |
| 6.1. Interconexões – Educação Nova e Congressos Internacionais | 227 |
| 6.1.1. A Escola Nova na institucionalização do ensino técnico industrial | 227 |
| 6.1.2. Os congressos internacionais na institucionalização do ensino técnico industrial | 233 |
| 6.2. Interconexões em destaque | 236 |
| 6.2.1. Fragmentação das reformas do ensino industrial | 236 |
| 6.2.2. Gratuidade do ensino | 237 |
| 6.2.3. Da formação profissional na Escola antes do emprego à formação no local de trabalho | 238 |
| 6.2.4. A aprendizagem profissional dos operários das indústrias | 249 |
| 6.2. 5. Os currículos dos cursos industriais | 243 |
| 6.2.6. Educação Feminina | 245 |
| 6.2.7. Os professores e mestres | 246 |
| | |
| 7 Referências Bibliográficas | 249 |

Lista de figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Evolução das taxas de analfabetismo em Portugal, Espanha, Itália, Bélgica e França, entre 1875 e 1925 | 21 |
| Figura 2. Quadro de Escolas em 1918, definido pelo Decreto 5.029 | 37 |
| Figura 3. Estrutura do Ensino conforme a Reforma de 1918 | 43 |
| Figura 4. Plano de estudo. Curso de Marceneiro. 1930 | 39 |
| Figura 5. Planos de Estudo. Curso de Marceneiro. 1931 | 52 |
| Figura 6. 1931- Plano de Estudo. Curso de Pintor Cerâmico | 53 |
| Figura 7. 1931- Plano de estudo – Curso de Pintor cerâmico – Província | 53 |
| Figura 8. Evolução percentual da taxa de analfabetismo na população maior de 7 anos. Portugal 1864-1940 | 76 |
| Figura 9. Percentagem de crianças dos 7 aos 11 anos que não freqüentavam a escola. 1890 a 1955 | 78 |
| Figura 10. Alunos adolescentes e adultos inscritos no ensino primário. 1951-1952 a 1959-1960 | 78 |
| Figura 11. Pessoal Docente em Serviço nas Escolas do Ensino Técnico Profissional | 94 |
| Figura 12. Frequência Global nas Escolas de Ensino Técnico Profissional | 97 |
| Figura 13. Indicadores sobre o Ensino Secundário Técnico em 1945 e 1970 | 98 |
| Figura 14. Estrutura do Decreto Lei nº 37 029, Estatuto do ensino profissional industrial e comercial de 25/08/1948 | 107 |
| Figura 15. Ensino Profissional Industrial e Comercial | 108 |
| Figura 16. Curso de formação industrial de marceneiro embutidor | 112 |
| Figura 17. Matrícula e Frequência nas Escolas de Aprendizés Artífices: 1921 – 1932 | 125 |

| | |
|---|-----|
| Figura 18. Matrícula no Ensino Primário e no Ensino Médio. 1920-1970 | 133 |
| Figura 19. Expansão do Ensino Superior no Brasil. 1929-1969. | 133 |
| Figura 20. Matérias e disciplinas dos Cursos Técnicos Secundários | 152 |
| Figura 21. Seções de oficinas e ofícios dos estabelecimentos de ensino profissional | 153 |
| Figura 22. Organização dos cursos das Escolas Técnicas Secundárias do Distrito Federal. 1932-1934 | 156 |
| Figura 23. Escolas Técnicas Secundárias do Distrito Federal 1932-1934. Currículo dos Cursos Técnicos Industriais | 157 |
| Figura 24. Quadro de mestres e contra-mestres do Ensino Técnico Secundário do Distrito Federal. 1932 | 159 |
| Figura 25. Distribuição dos professores das Escolas Técnicas Secundárias por seção. DF. 1934. | 162 |
| Figura 26. Brasil – Taxas anuais de crescimento. 1920-1945 | 169 |
| Figura 27. Número de sindicatos e empresas que responderam ao questionário – 1939 | 190 |
| Figura 28. Estrutura do Dec. Lei nº 4 073, lei orgânica do ensino industrial de 30/01/1942 | 204 |
| Figura 29. Discriminação dos Cursos Técnicos por sessões | 208 |
| Figura 30. Articulação entre os níveis de ensino segundo as Leis orgânicas. 1942-1946 | 210 |
| Figura 31. Sessões e cursos do ensino industrial básico | 212 |
| Figura 32. Cursos industriais básicos: distribuição de carga horária semanal por série | 213 |
| Figura 33. Curso de máquinas e instalações elétricas: distribuição de carga horária semanal por disciplina | 214 |
| Figura 34. Curso de didática do Ensino Industrial | 219 |
| Figura 35. Curso de Administração do ensino industrial | 220 |
| Figura 36. Dotações orçamentárias para o ensino industrial, (1910–1910) | 222 |
| Figura 37. Rede nacional de ensino industrial. Set. 1944 | 222 |

1. Introdução

A vivência profissional em uma escola federal de ensino técnico, originária da rede de Escolas de Aprendizes Artífices, criada em 1909, pelo então Presidente da República Nilo Peçanha e recentemente transformada em Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, direcionou-me, inicialmente, para uma pesquisa institucional, tendo como recorte temporal o Estado Novo (1937-1945) quando se deu a implantação da reforma orgânica do ensino industrial. Em Portugal, onde realizei estudos de doutorado-sanduíche na Universidade do Porto, sob orientação do Professor Dr. Luis Alberto Marques Alves, meus estudos foram direcionados para uma abordagem histórica comparada.

Assim sendo, esta tese tem como objetivo analisar o processo de institucionalização do ensino industrial no contexto do Estado Novo português e do Estado Novo brasileiro. Pretendo que meu trabalho venha contribuir para suprir as lacunas de estudos sobre a educação profissional nesses países, tradicionalmente preterido em relação a outros ramos de ensino (Cunha, 2005b, Alves, 2007; Grácio 1998) e, também, que se reúna a outros que buscam ultrapassar uma leitura dos fenômenos educativos centrados em processos nacionais, caminhando no sentido da renovação das abordagens comparadas (Nóvoa, 2000; Madeira, s.d; Vidal, 2005).

A investigação privilegia o período do Estado Novo em Portugal (1933-1968) e o período do Estado Novo no Brasil (1937-1945) quando foram instituídas reformas do ensino industrial que marcaram o desenvolvimento dessa modalidade de ensino nos dois países, por várias décadas. As fontes são entendidas como veículos de difusão e negociação de uma razão pedagógica do tipo científico, fundada em estilos de prática de pensamento relacional comparativo. Como fontes, destacam-se textos legais, atas de sessões parlamentares, pareceres, relatórios, artigos de revistas, correspondência pessoal e fotografias. Em Portugal, tive acesso a fontes alocadas na Biblioteca Municipal do Porto, na Biblioteca da Universidade do Porto, no Museu da Imagem do Porto, no Museu da Imagem de Braga. No Brasil, o arquivo Gustavo Capanema, alocado no

Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, concentrou a maioria das fontes consultadas.

Como perspectiva teórico-metodológica, privilegiei o que se convencionou chamar história da educação comparada, na qual a procura de uma análise das relações entre os fenômenos globais e locais toma o lugar das comparações entre as nações (Nóvoa, 2000). Assim sendo, o estudo não se orienta no sentido de estabelecer uma comparação estrita entre modelos específicos de ensino profissional no Brasil e em Portugal, antes procura inscrever as transferências entre os dois países no âmbito de uma circulação de discursos sobre educação mais extensa e multidirecional.

A opção por essa abordagem metodológica nos remete a limites e possibilidades. Os defensores da história comparada reafirmam sua importância e interesse, enquanto seus críticos alertam para as possíveis armadilhas das generalizações e do eurocentrismo de seus procedimentos (Bloch, 1983; Nóvoa, 1998, 2000; Gruzinsk, 2001; Subrahmanyam, 2001). Numa perspectiva inovadora, Marc Bloch (1983), no artigo *Pour une histoire comparée des sociétés européennes*, tomado ainda hoje como referência por historiadores e cientistas sociais, propõe o método comparativo na pesquisa histórica como alternativa ao confinamento dos historiadores em seus espaços nacionais, enquadramento que “reduz a história comparada à confrontação de fenômenos que se desenvolvem de um lado ou de outro de uma fronteira de Estado ou Nação”(p.17). Para superar esses limites, apregoa a necessidade de “uma certa semelhança entre os fatos observados e uma certa dissemelhança entre os meios onde eles se produziram” (idem).

Segundo Marc Bloch, a utilização do método comparado favorece determinados procedimentos, a começar pela escolha do seu objeto. Neste caso, a opção pelo estudo paralelo de sociedades vizinhas e contemporâneas e que, à primeira vista, pareçam se influenciar mutuamente e apresentar certas analogias, favorece classificar com rigor, criticar as aproximações e chegar a conclusões muito menos hipotéticas e muito mais precisas. Nesse caminho, as interpretações permitem discernir as semelhanças e as diferenças, a influência de uma sociedade sobre as outras e, o essencial, os canais por meio das quais essas influências se exercem. Contudo, esclarece que o método comparado não se restringe a uma

“caça às semelhanças”, mas deve manifestar um interesse particular pela percepção das diferenças: “(...) a tarefa mais interessante não é apenas determinar que dois objetos são semelhantes, mas ainda – por meio de quais caracteres precisos se distinguem”(p.27). Em suma, para ele os estudos comparados avivariam os estudos locais e nacionais dos quais dependiam, mas sem a recorrência à história comparada os avanços na historiografia nacional seriam limitados. Nas palavras do autor, para escapar a esses entraves é prudente: “parar de conversar eternamente de história nacional à história nacional, sem nos compreendermos. Um diálogo de surdos (...) o que não é um exercício intelectual recomendável”(p.40).

Assim, como no contexto de pós Primeira Guerra Mundial, Marc Bloch fez o uso criativo da comparação como alternativa para alargar os horizontes dos historiadores, sinalizando a possibilidade de ampliação das fronteiras e de pontos de reflexão para os problemas das nações, os avanços recentes da globalização induzem à construção de novas categorias que possibilitem o entendimento das conexões continentais e intercontinentais que as histórias nacionais estabelecem em múltiplas escalas. Neste contexto, destacam-se as formulações teóricas de Gruzinski (2001) e Subrahmanyam (2001), comentadas por Chartier (2001). Para este, a originalidade dos recortes escolhidos pelos dois autores se expressa por recusar uma história global entendida como uma figura moderna da “história universal” e de uma história comparada tomada como puramente morfológica, ou seja, direcionada ao estudo comparativo dos sistemas estruturais de diferentes comunidades. Deste modo, tal recusa conduz à eleição de um quadro de estudos capaz de tornar visíveis as *histórias conectadas* – conceito elaborado por Subrahmanyam – que estabelece relações entre as populações, as culturas, as economias e os poderes.

No denso texto, *Du Tage au Gange au XVI siècle: une conjoncture millénarista à l'échelle eurasiatique*, Subrahmanyam, historiador indiano radicado na França, partindo da questão inicialmente estabelecida – quais foram os grandes fenômenos que unificaram o mundo no início do período moderno, permitindo aos habitantes de diversas partes do globo, a despeito de sua dispersão, imaginar pela primeira vez a existência de acontecimentos que se produziram verdadeiramente em escala mundial? – estabelece conexões entre fenômenos de dimensão global (macro-história) e suas manifestações locais (micro-história), para desconstruir o

que considera ser a visão tradicional da historiografia europeia sobre o mundo asiático. Conclui, então, que a história da Eurásia moderna não pode ser vista como mero produto ou resultado do “comando” da história europeia, sem a qual supostamente aquela não existiria. Propõe então que a história eurasiática seja entendida em suas conexões com a Europa e com outras partes do mundo, sem que se estabeleçam pólos, um determinante e outro determinado.

Em seu texto, Gruzinsk escolhe o momento da história ibérica, no qual aconteceu a “união” das coroas espanhola e portuguesa, para demonstrar a eficácia da tecitura das conexões históricas. Para tanto, estabelece a aproximação do conceito de *histórias conectadas* de Subrahmanyam implicando no reconhecimento de que as histórias são múltiplas e ligadas entre si, comunicando-se umas com as outras. Nesse sentido, cabe ao historiador, ao invés de falar de uma história única e unificada com “h” maiúsculo, restabelecer as conexões continentais e intercontinentais que as historiografias nacionais escamotearam por muito tempo, impermeabilizando suas fronteiras. Assim, para além das diferenças cultivadas pelos antropólogos, compete ao historiador fazer aparecer as continuidades, as conexões ou as simples passagens muitas vezes minimizadas, quando não excluídas das análises. Para o estudo pormenorizado do encontro de vários universos culturais na América – o europeu, o indígena, o africano e o asiático – que se manifestam no conjunto de saberes, nas técnicas de origens múltiplas, nas representações híbridas, na mistura de crenças, Gruzinsk elaborou o conceito de *mestiçagem*, coeso com o potencial analítico do conceito apropriado de Subrahmanyam. Assim, em seu movimento *entre os mundos*, vários e diferentes personagens vão sintetizar as conexões seja no âmbito de uma mestiçagem biológica, seja no de uma mestiçagem cultural.

Nóvoa (1998), interrogando-se sobre o deslocamento do nacional ao local/global para a renovação das abordagens comparadas, relaciona esse deslocamento como “uma espécie de retorno da história da educação a suas origens” (p.47). Considera que a História da Educação tem suas origens no século XIX, em um tempo histórico marcado pelos sistemas nacionais de ensino. A “tradição inventada” pela história da educação serve, então, para legitimar os esforços de reformas escolares, e a noção de “identidade nacional” é constitutiva dos projetos educativos que tentaram formar os cidadãos dos “novos” Estados-nação. Assim, supostamente, a história da educação estabeleceria os limites, quer dizer, as

diferenças e as semelhanças implicadas em uma reflexão comparada, ainda presente nos livros desta disciplina e nos preâmbulos das leis de reforma no fim do século XIX. Conforme o autor, hoje em dia o princípio de identidade nacional não funciona mais como elemento referencial das reformas educativas, o que implica uma presença mais forte dos regulamentos locais e globais e, no mundo atual, globalizado, continua a advogar a pertinência da comparação para romper os limites antes estabelecidos.

A partir desses pressupostos, definiram-se as seguintes questões-guia de pesquisa:

- Como acontecimentos de dimensão global ocorridos, sobretudo, no período posterior à Primeira Guerra Mundial, se manifestaram localmente inspirando as reformas de ensino industrial em Portugal e no Brasil?
- Que ordens de acontecimentos contribuíram para as mudanças no ensino técnico industrial durante o Estado Novo português e o Estado Novo brasileiro?
- Que canais favoreceram as interconexões entre as reformas de ensino técnico industrial de Portugal e do Brasil?
- Que aproximações e distanciamentos se evidenciaram no processo de institucionalização das reformas do ensino industrial no Brasil e em Portugal, na década de 1940?

Assim, para compreender o processo de institucionalização do ensino industrial no contexto do Estado Novo português e do Estado Novo brasileiro, a perspectiva teórico-metodológica da história da educação comparada, nas formulações aqui expostas, é de grande valia. Fundamentalmente porque incita o reconhecimento das histórias educacionais como histórias conectadas e também o entendimento das relações continentais e intercontinentais que as histórias locais e nacionais estabeleceram e estabelecem. E, nesse percurso, especial atenção deve ser dada às relações de contiguidade estabelecidas social, política e historicamente entre os territórios, recusando o isolamento das sociedades e das culturas, e enfatizando o componente de singularidade que comportam. Neste sentido, assume particular importância o estudo simultâneo das várias realidades históricas, razão pela qual a construção deste trabalho exigiu o estudo comparativo de textos e documentos históricos, o estudo de autores e temas

pertinentes. Para tanto, recorreremos ao conceito de Estado nascente de Alberoni (1991) - “uma descontinuidade provocada por uma experiência de morte e renascimento” (p.36) - que nos permitiu identificar e analisar o processo de construção de um “estado nascente”, desde o descontentamento com o ensino técnico em um dado momento histórico até a formulação de novas propostas. Processo este de constituição de alternativas legais, com a riqueza de opções, princípios e posturas ideológicas, em que se destacam ações individuais e coletivas (Alves, 2007).

A tese se estrutura em seis capítulos. O primeiro capítulo contém a apresentação da pesquisa; o segundo e o terceiro reúnem a análise do Ensino Técnico Industrial em Portugal. Em síntese, o segundo capítulo retrocede à constituição da proposta de educação para a cidadania na Primeira República portuguesa, buscando a gênese de outro projeto educativo que se contrapõe àquele a partir da instauração do Estado Novo, no início da década de trinta. Para tanto, a leitura comparativa de projetos educativos que se destacaram naquele momento histórico tem como objetivo evidenciar contradições, linhas de força e, também, a organização do ensino industrial, de nível elementar secundário, então implantado por estes projetos.

No terceiro capítulo a ênfase recai sobre o Ensino Técnico Industrial no Estado Novo português. A partir da contextualização política, cultural e econômica no governo salazarista, destaco fatores que irão sedimentar um novo modelo de formação industrial que se materializa na proposta de reforma do ensino técnico de 1948, analisada e apresentada desde a constituição da Comissão de reforma de ensino, até a sua institucionalização. Em seu conjunto, as iniciativas ocorridas em Portugal, tema dos dois capítulos iniciais desta tese, são fundamentais para a posterior comparação entre as experiências portuguesas e brasileiras de institucionalização do ensino técnico industrial no período histórico sob análise.

No quarto capítulo focalizo a implantação do sistema de ensino profissional no Brasil, tendo sempre, como contraponto, as experiências locais e a experiência portuguesa. Partindo da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices que serviram de base para a implantação da rede federal de ensino industrial no Brasil, introduzo a discussão sobre a política de formação profissional no Governo Provisório, liderado por Vargas a partir da revolução de 1930.

No capítulo seguinte, o quinto, o estudo recai sobre a educação profissional no Estado Novo brasileiro. Destaco, em especial, na gestão do Ministro Capanema, as acirradas disputas que irão resultar na instituição de dois projetos diferenciados de educação industrial: um ligado ao Ministério do Trabalho Indústria e Comércio e o outro sob responsabilidade do Ministério da Educação e Saúde. A partir daí, a prioridade é situar o projeto educativo de Capanema no contexto político pedagógico de então e apresentar a nova organização do ensino, conforme os termos da reforma orgânica do ensino industrial de 1942.

No último capítulo, o sexto, finalizando a pesquisa sobre o processo de institucionalização do ensino industrial no Estado Novo português e no Estado Novo brasileiro, buscamos identificar a rede de influências múltiplas entre as reformas de ensino técnico dos dois países. Nesse processo, emerge um repertório de autores, países, movimentos pedagógicos, organizações, fatos, situações, ações que permitem destacar a existência das interconexões. Enfim, destacam-se semelhanças e distanciamentos entre as reformas do ensino industrial do Brasil e de Portugal, especialmente as que se referem à organização do ensino, à formação profissional e à aprendizagem, ao papel e à formação dos seus principais agentes de ensino, os mestres e professores.

2. O Ensino Técnico Industrial em Portugal da República ao Estado Novo

2.1 O ensino na Primeira República portuguesa

O editorial do jornal *A Educação Escolar*, intitulado “O professorado primário ante a República” é bastante representativo do papel atribuído à educação na Primeira República portuguesa:

Não foi a escola que fêz a República. A República fará, porém, a escola. Mas não o esqueçamos, sobre a escola, sobre nós, impende o dever sacratíssimo de preparar as gerações novas, para que estas saibam honrar e conservar a herança adquirida. (...) Cumpramos, pois, o nosso dever preparando cidadãos conscientes que dêem honra e renome imortal à pátria sagrada da República, a Portugal, enfim. (n. 9, out. 1910)

Para os Republicanos, um dos males herdados da Monarquia era o analfabetismo associado ao insuficiente número de escolas primárias, à precária formação científica e pedagógica do professor e a sua situação econômica. O projeto republicano de formar um *novo homem* estava associado a uma *outra educação* e, inevitavelmente, a um *formador ideal*, figura central do universo educativo que se pretendia transformar (Nóvoa, 1988). A ação dos republicanos contra o analfabetismo tem início antes mesmo de assumirem o poder, em outubro de 1910, ao se associarem aos maçons em ligas e campanhas contra os altos índices de analfabetismo entre a população portuguesa (Candeias, 1994).

De fato, eram exorbitantes os índices de analfabetismo naquele período. De acordo com o censo de 1900, 74% da população portuguesa era analfabeta, percentual relativo a 3.271.021 analfabetos para uma população maior de 7 anos totalizando 4.417.000 indivíduos. Algumas particularidades se faziam presentes, seja em relação ao sexo dessa população, seja em relação a sua distribuição geográfica. Os melhores índices encontravam-se nas cidades de Lisboa e Porto. Na primeira, em 1900, para um total de 53,9 % da população alfabetizada, 59,8% era de homens, e 48% de mulheres. Nesse mesmo ano, em Porto, para 54,2% da população escolarizada apenas 35,3% era do sexo feminino. Em face dessa realidade, a ação governamental se fez imediatamente presente. Em 29 de março de 1911 foi editado um decreto regulamentando as reformas do ensino, definindo

princípios e oficializando estratégias consideradas importantes para elevar os índices educativos da nação ao patamar das demais nações civilizadas. Apesar dos investimentos, os avanços foram insuficientes para distanciar os resultados conseguidos dos baixos índices herdados da Monarquia. Se, em 1900, a taxa de analfabetos no total da população maior de 7 anos era aproximadamente 74%, em 1911 era de 70,6%, mantendo-se o índice de 66% em 1920 e de 62% em 1930. Em relação à totalidade do país, observam-se algumas mudanças positivas, como, por exemplo, os índices do distrito de Coimbra que aumentou de 13,5% entre sua população letrada no período 1900 – 1930, ou Funchal que nesse mesmo período apresentou um índice de alfabetização superior a 10% até a década de 20, mas praticamente estacionou esse crescimento na década seguinte devido à emigração. Mesmo assim, de modo geral, as desigualdades regionais persistiram, destacando-se os índices favoráveis às cidades de Porto e Lisboa (NÓVOA, 1988; 1992).

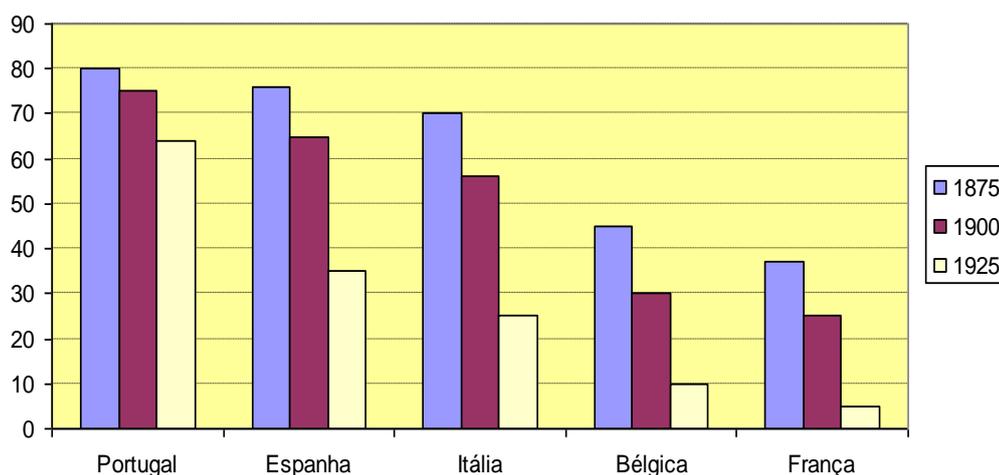
Conforme refere Teodoro (2001) o quadro nacional do analfabetismo oferece subsídios para explicar fenômenos tanto de ordem cultural como econômica, como por exemplo, o papel relevante de Lisboa e Porto em todas as atividades do país, e o relativo surto de desenvolvimento em Madeira e Açores, entre outros fatos.

Na verdade, a questão do analfabetismo português na virada do século XIX para o século XX e a ação dos republicanos para reverter esse quadro mereceu a análise de vários estudiosos. Para Candeias (1994) não se descobre tal taxa de analfabetismo nessa altura, o que se descobre são as outras taxas de alfabetização européias e se começa a compreender de uma forma prática a inter-relação entre educação popular e desenvolvimento econômico e social. A proximidade do rompimento do tradicional isolacionismo português colocou em evidência o atraso de um século de Portugal, inclusive em educação, em relação aos países europeus desenvolvidos.

Nesse sentido, Teodoro (2001) pondera que, em meados do século XIX, na Europa, no que se refere à alfabetização e à escolarização, destacavam-se dois grupos de países. No primeiro situavam-se os países do norte, mais ricos e urbanizados, predominantemente protestantes, onde a alfabetização de massa remonta ao século XVIII, ou mesmo antes. Portugal situava-se no segundo grupo de países europeus, mais pobres e rurais, predominantemente de religião católica ou ortodoxa que apresentavam altas taxas de analfabetismo em suas populações.

Outros países desse grupo, como a Itália, a Espanha e mesmo a Grécia, no início do século XX, avançaram em suas posições enquanto Portugal retrocedia, como demonstrado no gráfico a seguir:

Figura 1. Evolução das taxas de analfabetismo em Portugal, Espanha, Itália, Bélgica e França, entre 1875 e 1925



Fonte: Nóvoa, António. 1994.

Apesar de tais resultados, Marques (1982) afirma que as reformas republicanas do ensino primário e o espírito que as animava influenciaram consideravelmente a qualidade da instrução pública aberta a todos. Lembra que pedagogos notáveis como João de Barros e Adolfo Coelho participaram ativamente na proposição de um novo projeto educativo mas “escassos foram, todavia, os efeitos práticos no que respeitou à educação das massas, devido à constante pobreza do Estado” (p. 344).

Ao ser proclamada a República, em 1910, o ensino primário em Portugal regia-se pela reforma de 1901, era gratuito e obrigatório durante três anos, princípio mantido pelos republicanos, concluindo-se com o exame de 1º Grau (3ª classe). O novo regulamento do ensino primário, então considerado prioritário, exemplifica com clareza as mudanças pretendidas pelo novo regime: “a República libertou a criança portuguesa, subtraindo-a à influência jesuítica, mas precisa agora de emancipá-la definitivamente de todos os falsos dogmas, sejam os de moral ou os de ciência, para que seu espírito floresça na autonomia regrada que é a força das civilizações”, portanto, um ensino laico; e “intregrando-se às câmaras

municipais as regalias administrativas de ensino primário”, nesse caso, um ensino descentralizado. Assim sendo, como características marcantes do novo projeto educativo destacavam-se: o ensino obrigatório e gratuito por três anos, laico, descentralizado e, ainda, aliado à co-educação e à criação do ensino primário superior.

O ensino primário estruturava-se em três graus: o primário elementar com duração de três anos, destinado a crianças dos 7 aos 10 anos; o ensino primário complementar com a duração de dois anos, para as crianças dos 10 aos 12 anos; e o ensino primário superior, para adolescentes dos 12 aos 15 anos, com três anos de duração. Apenas o ensino primário elementar, de três anos, funcionou regularmente.

Em 1911, já havia mais de 876 escolas primárias oficiais das quais em 1910 apenas 206 funcionavam realmente. O ensino complementar não vingou, sendo extinto em 1919. Já a previsão de três anos para o primário superior teve por objetivo criar para os jovens da classe trabalhadora um ensino mais prático, menos formal, uma alternativa aos cursos dos liceus e aos cursos técnicos. Esse foi um projeto defendido pelo republicano João de Barros, para quem a formação do cidadão trabalhador, ou seja, a sua formação profissional elementar deveria se dar nas escolas primárias em vez de se instituir escolas específicas para esse fim.

Segundo Nóvoa (1988) a criação do ensino primário superior “foi uma das mais significativas medidas legislativas da Primeira República, que poderia ter realizado entre nós o regime da escola única - escola ativa, de ensino integral, de cultura e de trabalho, de pré - aprendizagem profissional” (p.16). A experiência durou pouco, seis anos de funcionamento irregular em apenas 52 escolas, sendo extinta em 1924 por Antônio Sérgio, ministro da Instrução Pública no período 1923-1924 e educador que preconizava a união entre escola e trabalho. Por força da opinião pública, as escolas primárias superiores voltam a funcionar algum tempo depois com o ministro Hélder Ribeiro, sendo novamente extintas, em 1926, pela Ditadura.

Além do ensino primário oficial, havia escolas mantidas por ordens religiosas, republicanos, maçons e sindicatos, que ofereciam ensino particular. Entre as iniciativas então desenvolvidas, destaca-se a Escola Oficina nº. 1, instituição fundada em Lisboa em 1905, e pioneira na concepção de um ensino integral, de acordo com as mais modernas tendências pedagógicas da época.

Propriedade de uma organização de caráter maçônico, com uma série de pedagogos libertários, nesta escola estavam representadas duas correntes políticas com perspectivas diferentes no que se refere aos planos sócio-educativos: os republicanos, representados pelos maçons, e os anarquistas (Candeias, 1994).

A reforma de 1911 persistiu, em termos gerais, até 1919, quando o ministro Leonardo Coimbra reformulou a instrução primária então denominada ensino primário geral, incluindo Classes de 1 a 5 – ou seja, cinco anos de escolaridade para crianças de 7 aos 12 anos. Aumentava-se, então, para cinco os anos de escolaridade no ensino primário. Permanecia o princípio da descentralização, transferindo-se a responsabilidade desse ensino para as juntas escolares, constituídas de oito membros, uma para cada conselho. Três professoras primárias, dois vereadores, o inspetor escolar e o secretário de finanças municipais compunham tais juntas.

A prioridade dada ao ensino primário não rendeu grandes resultados. Em trinta anos, considerando o período de 1900 a 1930, as taxas de escolarização no nível primário apresentam a seguinte evolução: 1900 - 22%; 1910 – 29%; 1920-30%; 1930 – 38%. Portanto, em termos genéricos, apenas 16% do total de crianças em idade apropriada, naquele período, teve acesso à escola, ou duas em cada três crianças portuguesas não cumpriam a escolaridade obrigatória (Nóvoa, 1988, p 15).

O citado decreto, além de priorizar o ensino primário, regulamentou o ensino infantil, o ensino normal e oficializou as escolas móveis destinadas a combater o analfabetismo entre a população adulta, determinando a sua criação nas freguesias onde, por qualquer motivo, não fosse possível criar escolas fixas. A primeira missão com essas escolas data de 1822, tendo sido liderada pelo republicano Casimiro Freire.

O funcionamento das escolas móveis inicia-se em 1913, dois anos após sua criação e com a prerrogativa de que fossem nomeados como professores quaisquer estudantes de diferentes estabelecimentos de ensino do Estado. Nesse mesmo ano foram criadas 172 escolas móveis, destinadas apenas a adultos. A frequência anual foi aproximadamente da ordem de 13.000 inscritos, tendo atingido 200.000 indivíduos de ambos os sexos, cerca da metade com aproveitamento positivo, em 1930, ano de sua extinção (Carvalho, 2001, p.671).

Embora com números animadores, segundo Nóvoa (1988) a concepção dessas escolas baseava-se em pressupostos redutores e voluntaristas: seja porque reduziam as aprendizagens escolares à alfabetização, abrindo um precedente do qual o Estado Novo se apropriaria abusivamente em 1931 ao criar postos de ensino, seja porque priorizavam a lealdade política e ideológica na contratação do pessoal docente em detrimento de critérios técnicos e profissionais.

Diferentemente da escola primária, a escola secundária não era considerada obrigatória e por isso dependia quase exclusivamente das possibilidades econômicas das famílias, pais ou parentes próximos, ou dos educadores. Os liceus eram, portanto, espaços exclusivos de formação de jovens entre onze e dezessete anos de idade, uma pequena minoria, filhos da alta e média burguesia urbana que em 1900 e 1911 não chegava a um por cento do total da população nessa faixa etária. Além disso, a localização restrita dos liceus em algumas cidades impedia o acesso dos jovens adolescentes que viviam no campo, sem condições financeiras de se manterem nos centros urbanos. Parte desses jovens iria complementar sua formação no ensino técnico secundário.

A nova república pouco alterou a reforma de Jaime Moniz, 1894 – 1895, que articulava de forma consistente o ensino secundário. Foi então instituído o regime de classes, pelo qual se pretendia, em especial, promover a articulação das diferentes disciplinas que integravam o plano de estudo dos cursos liceais.

Algumas realizações da Primeira República referentes ao ensino liceal merecem destaque, como a construção de um liceu e a instituição das Escolas Normais Superiores em 1911, integradas às universidades de Lisboa e de Coimbra. Estas escolas, destinadas à formação pedagógica dos professores liceais e que também formavam professores para o ensino primário superior e para o magistério primário, foram extintas pelo Estado Novo.

A reforma de 1918 impulsionou a dinamização das atividades de ensino liceal através da realização de trabalhos práticos e a da inclusão de disciplinas nos currículos.

O número de professores aumentou substancialmente, de 510 passou para 836 em 1926 (Carvalho, 2001, 704). A legislação incluiu um conjunto de medidas voltadas para a valorização do professor primário e o seu reconhecimento como profissional. Entre elas, destacam-se a concessão da licença por gravidez, sem perda de vencimento; simplificação do processo de provimento dos cargos de

docente; organização da inspeção sanitária etc., e, medida de maior impacto, o aumento substancial dos vencimentos.

A participação nos conselhos municipais abriu espaço para a integração do professor na vida da comunidade, interpretando a lei, incentivando o corporativismo, intervindo nos hábitos e nos valores estéticos e culturais. Essas medidas descentralizadoras entraram em vigor em 1913, mas sofreram, na prática, uma série de obstruções motivadas pelo mau funcionamento dos conselhos municipais e pela própria resistência dos professores em assumirem a liderança em comunidades, a maioria delas conservadora, naquela época.

Porém, havia associações de professores primários que mantinham uma efetiva ação política estabelecendo alianças com os grupos republicanos mais radicais através de suas organizações sindicais. A ditadura combateu tais organizações de classe dos professores extinguindo-as em 1928 (Cardim, 2005).

O curso de formação de professores foi estruturado em um curso geral de três anos para os dois sexos, posteriormente estendidos a quatro anos, retrocedendo aos três iniciais posteriormente. Simultâneos ao curso geral eram disponibilizados cursos especiais para os diferentes sexos, seguidos de cursos complementares voluntários.

Enfatiza Nóvoa (1988) que a qualidade do ensino nas escolas de formação de professores primários, entre 1910 e 1918, sofreu uma queda, havendo um esforço visando recuperar as antigas escolas normais e habilitar docentes para o magistério primário, e que só nos anos de 1921 - 1922 se formou a primeira geração de professores republicanos. Até o final da Primeira República, as novas escolas diplomaram um total de 612 professores de instrução primária, o que comparado com o número anual de formandos antes de 1919 é manifestadamente reduzido e, mesmo assim, esses novos profissionais tiveram de encarar uma séria crise de desemprego vivida pela classe no princípio da década de vinte.

As duas Escolas Normais Superiores, implantadas em 1918 e 1919, passaram a integrar as Universidades de Lisboa e Coimbra respectivamente. Ao findar a Monarquia, a Universidade de Coimbra preservava o princípio de unicidade, mantendo a exclusividade de oferta de vários cursos superiores, entre eles o de Direito e o de Teologia, tendo como concorrentes os núcleos de Lisboa e Porto. A revolução republicana quebrou o monopólio universitário de Coimbra fundando universidades em Porto e Lisboa, reunindo em cada uma delas as

escolas de ensino superior existentes. A nova legislação concedeu autonomia econômica e financeira a essas três universidades, definindo-as como laicas.

Mesmo mantendo os custos de atendimento em valores moderados, os gastos com material didático, e outros afins, inviabilizavam o acesso das massas populares e mesmo dos pequenos burgueses ao ensino superior. Apesar dessas restrições ao acesso, o crescimento notável desse nível de ensino, durante a Primeira República, resultou em um excedente de diplomados que irá pressionar por novas oportunidades de trabalho através de greves e outras formas de protesto. Esse crescimento de diplomados terá reflexos inclusive nas políticas de nomeação e contratação de professores para o ensino técnico, como discutiremos a partir da apresentação da reforma do ensino profissional de 1918.

Quanto à formação profissional, nas primeiras décadas do século XIX, promover o ensino industrial era considerado o ponto de partida para Portugal conseguir ultrapassar o seu atraso em relação aos demais países da Europa, beneficiados com o desenvolvimento material e cultural advindos da revolução industrial. Em 1836, o ministro Passos Manuel lança as bases para o ensino industrial, criando os Conservatórios de Artes e Ofícios em Lisboa e Porto. No decorrer dos anos, outras iniciativas se fazem presentes. Enfim, em 1852 foi criada a primeira escola industrial do país, na cidade do Porto, pela Associação Industrial Portuense; em 1854 o governo estabeleceu em seu lugar a Escola Industrial do Porto, ampliada e transformada em Instituto Industrial e Comercial do Porto, dez anos depois.

Em 1864, o ministro das Obras Públicas Comércio e Indústria, João Crisóstomo de Abreu e Souza, pelo Decreto de 20 de dezembro de 1864, instituiu o ensino industrial, dividido em dois segmentos, 1º Grau e 2º Grau, estabelecendo escolas industriais para o ensino geral elementar e o ensino especial apropriado à indústria ou às indústrias dominantes nas localidades. Passam então, de fato, a funcionar as escolas industriais, sendo quatorze escolas de desenho industrial e uma escola industrial. Esta última se diferenciava das demais por ministrar além do desenho industrial, outras disciplinas como, por exemplo, física, química. Previa-se também o ensino oficinal que evoluiu lentamente. Nas vésperas da implantação da República existiam, dispersas pelas escolas industriais e de desenho industrial, oficinas de carpintaria, serralharia, pintura decorativa e labores femininos, dando indiretamente uma visão panorâmica parcial do trabalho

profissional qualificado e do trabalho artesanal da época. A partir daí, reformas sucessivas buscaram sedimentar as bases teóricas e a organização do ensino industrial sendo, contudo, inviabilizadas mudanças efetivas em virtude de fatores contextuais e, em especial, dos limites de recursos financeiros disponibilizados.

Em 1911, Brito Camacho verificava – e mais uma vez – “o nosso atraso provém apenas da insuficiência do nosso ensino técnico, insuficiência que ontem era um mal e hoje é um perigo dado a luta de competência que é preciso suportar na concorrência aos mercados de todo o mundo” (Serrão, 1971, p. 53). Nesses termos, a República continuou reproduzindo o discurso liberal conservador herdado da Monarquia e só em 1918 irá determinar uma reforma mais abrangente do ensino técnico.

Na justificação da citada reforma que antecede ao Decreto nº. 5.029 de 01 de dezembro de 1918, o relato do Secretário de Estado João Alberto Pereira de Azevedo Neves reafirma a aposta na articulação entre desenvolvimento industrial e ensino técnico de caráter prático:

Um dos mais graves deveres do Estado consiste em promover o desenvolvimento da indústria e em facilitar a missão do comércio. Ao Estado cumpre descobrir a fonte desses caudais de riqueza nacional e provê-los dos meios necessários para que eles brotem cristalinos, sem possível iniquição. A nascente desses afortunados rios de abundância está apenas na escola. É mister organizar o ensino técnico em moldes que o tornem essencialmente prático e útil. (Neves, 1918, p. 810)

Esse reconhecimento, todavia, não se materializava em recursos financeiros investidos pelo Estado nas escolas técnicas. Transcrevendo informação relativa ao ano de 1930, informa Grácio (1986) que a situação de desprestígio daquelas escolas será alterada já à beira da reforma de 1948: “No último orçamento a dotação para os liceus rondava os 19.000 contos e os 12.000 contos para as escolas (...) quando na altura existem 33 liceus e 42 escolas técnicas” (p. 97).

Mesmo assim, o caminho para a “edificação de um Portugal novo” chegará a resultados consideráveis, embora insuficientes para o projeto de “progresso” republicano. Por todo o país foram criadas escolas técnicas agrícolas, comerciais e industriais. Em 1930 contavam-se cerca de 50 escolas industriais e comerciais (Marques, 1982, p 551). A população escolar do conjunto de escolas comerciais, industriais e agrícolas, em 1910, era de 7.553 alunos, chegando a 14 714 alunos em 1926, isto é, duplicou durante a Primeira República (Carvalho, 2001, p. 718).

Este mesmo autor, analisando os resultados das ações educativas dos republicanos, considera a reforma republicana uma reforma “de sonho”, um projeto descolado da realidade do país, de “sua pobreza sem remédio”, da “impreparação de seus executores”; da “sonolência dos serviços do Estado” e da “inércia nacional”, apesar de suas determinações terem se mantido atuais por um longo tempo (idem, p.666).

Já Nóvoa (1988) sugere que a obra educativa republicana deve ser lida no prolongamento da ação empreendida nesse domínio desde meados dos anos oitocentos, assim a República culminou um processo aberto pelas revoluções liberais. Não houve ruptura, houve continuidade, além do que “a educação nunca fez e nunca realizará uma mudança revolucionária” (p.53).

2.2. O Ensino Técnico na Primeira República portuguesa

O quadro de instabilidade política, segundo vários autores, marcou definitivamente o período republicano português (Carvalho, 2001; Cardim, 2005; Marques, 1982). De outubro de 1910 a dezembro de 1917, registram-se 14 governos. A situação de crise governamental, que extrapola o início da república, teria resultado da quebra das convenções constitucionais do século XIX e da falta de consenso do regime. Acresce a esse estado de aguda luta política, a agitação causada pelas questões sociais que se fizeram sentir permanentemente. A própria guerra (1914-1918) trouxe um clima de instabilidade e confronto acentuado pela agitação social e greves, presentes também em outros países europeus naquele momento.

Nesse ambiente político, as propostas de mudança são insustentáveis uma vez que os governos dificilmente assumem projetos de seus antecessores, o que não poderia deixar de ter impacto sobre a administração da educação. Assim, as linhas da política da educação profissional se apresentam fragmentadas, quando muito definem princípios gerais sem que se possa identificar com clareza permanências ou rupturas em suas estratégias de ação. Esse é o caso dos programas propostos pelos partidos dominantes da vida política no período de 1910 a 1917, quando se deram as primeiras iniciativas de reforma do ensino industrial através de uma regulamentação avulsa expedida para a resolução de aspectos críticos do sistema.

Naquele período, várias ações vão condicionando a posterior estruturação do ensino profissional em escolas técnicas, com predominância da indústria sobre o comércio. Aos poucos as escolas ampliam seu campo de ação integrando, em um mesmo espaço físico, escolas industriais e comerciais e ainda as escolas elementares desses setores, permanecendo as escolas agrícolas em seus espaços específicos e com um desenvolvimento independente daqueles dois ramos de ensino.

Para “fazer cidadãos”, o projeto educativo da república abarcava todos os níveis de ensino, desde o primário ao superior, tendo tido, como vimos, uma ação mais efetiva no ensino primário e no ensino superior. Essa prioridade irá resultar em poucas mudanças no ensino profissional elementar, uma vez que as frágeis mudanças quantitativas no ensino básico condicionam essas mesmas mudanças no ensino profissional, como nos declara Cardim (2005). Reafirmando essa vinculação, dizia Adolfo Coelho: “toda a reforma do ensino técnico será um edifício construído na areia, desde que não tenhamos a base sólida de uma organização do ensino primário ou popular; e secundário em geral” (apud Cardim, 2005, p. 370).

Além disso, e estreitando esse foco de análise, a crença no “funcionalismo” da escola enquanto meio para aumentar a produtividade econômica é um fator recorrente nesse momento histórico. Assim, a escola contribui para a economia quando generaliza certos conhecimentos que, não sendo exclusivamente um suporte da técnica, constituem a cultura essencial para a operação e o trabalho mesmo a níveis elementares. A leitura, a aritmética e a escrita são fatores de desenvolvimento dos pequenos negócios e das profissões qualificadas que têm um reflexo indireto na vida econômica ao criarem, nas pessoas que detêm essas capacidades, certos potenciais de desenvolvimento” (idem, p.99).

Desta forma, apesar das reformas do ensino profissional no período republicano – das quais trataremos a seguir – o crescimento da rede irá ocorrer, mas sem mudar radicalmente o efetivo abrangido, deixando de contribuir, mesmo que indiretamente, para mudanças na vida econômica. As alterações serão induzidas pela ação de novos atores e de novas iniciativas sem que se possa afirmar ser o ensino profissional um projeto prioritário das lideranças políticas.

Esses são alguns dos aspectos que configuram a grande reforma republicana do ensino técnico instaurada pelo Decreto nº 5 029 de 01 de dezembro de 1918

que será alterada pelas reformas de 1930 e de 1931, já no contexto do Estado Novo. Esses documentos assumem importância especial, pois condicionarão as mudanças que irão afluir na reforma do ensino técnico de 1948, tempo do Estado Novo sob o governo de Salazar.

Por essa razão, retrocedemos ao período de 1910 e centramos nossa análise nos decretos de reforma do ensino industrial e comercial – Decreto nº 5029 de 01 de dezembro de 1918; o Decreto nº 18 420 de 1930; o Decreto 20 420 de 20 de outubro de 1931 e o Decreto-lei nº 37 028 de 25 de agosto de 1948, e fontes complementares. Além disso, o fato do primeiro Decreto não ter sido revogado, mas alterado pelos Decretos posteriores, favorece uma análise comparativa dos documentos a partir da reforma de 1918. Para tanto, atribuímos ao conjunto desses documentos uma atenção especial, inicialmente pela análise mais pormenorizada da reforma de 1918 para, a seguir, compararmos as mudanças efetivadas no ensino industrial pelos documentos de 1930 e 1931, que constituem as primeiras leis destinadas à regulamentação do ensino técnico no Estado Novo português.

2.2.1. Contradições da reforma do Ensino Industrial e Comercial de 1918

A reforma de 1918, reorganizadora do ensino industrial e comercial, foi precedida da constituição de comissões encarregadas da revisão de todos os graus e serviços do ensino público no prazo de um mês. Pretendia o então Ministro da Instrução Alfredo Magalhães proceder às reformas de ensino a partir dos resultados apresentados pelas referidas comissões. Concluídos os trabalhos e encaminhados os relatórios ao Ministro da Instrução, houve a transferência das escolas técnicas para o Ministério do Comércio que tutelava o ensino profissional em seus diferentes níveis e modalidades. Mesmo assim os relatórios serviram de subsídios para a reforma de 1918, ratificada com a assinatura do Secretário de estado e comércio João Alberto de Azevedo Neves, no último governo de Sidónio Pais (Cardim, 2005; Grácio, 1998).

As propostas de reforma vêm geralmente precedidas de relatórios que visam, em princípio, demonstrar a necessidade das mudanças propostas a partir do contraponto entre o realizado pela administração precedente e o que se pretende efetivar. No relatório da reforma de 1918, Azevedo Neves apresenta uma resenha

histórica do desenvolvimento do ensino técnico em Portugal entremeada com uma esmerada base doutrinal e pontuada pelos limites dos projetos educativos até então realizados e a propriedade das normas presentes no novo decreto. Das muitas possíveis leituras desse relatório, as contradições nele presentes sinalizam, simultaneamente, para os limites das ações republicanas relativas ao ensino técnico. Alguns recortes favorecem essa pretensão: por exemplo, ao retomar as contribuições para a efetivação do ensino técnico em Portugal dois personagens merecem referências especiais: o Marquês de Pombal e Emídio Navarro.

Referindo-se ao Marquês de Pombal diz o relator:

(...) o ensino profissional mereceu ao grande Marquês os cuidados de maior desvêlo, e foi graças a esse ensino que novas indústrias se criaram, surgindo vigorosas e desenvolvendo-se com notável incremento. O primeiro país em que se organizou o ensino de comércio foi Portugal (alvará de 19 de maio de 1759) e ao Marquês pertence a honra dessa criação. (Neves, 1918, p. 811)

Esta mesma idéia foi também realçada em Alves (2003) quando, ao contextualizar as apostas iniciais no ensino industrial em Portugal, considera: “a rarefação do ouro brasileiro e a necessidade de uma efetiva política de criação de riqueza metropolitana traz para primeiro plano o papel dinamizador do Marquês de Pombal e as suas iniciativas no campo da educação técnica” (p.63). Referendando esse argumento, o citado autor traz a contribuição de Horta, na obra “Estado e crítica do nosso ensino oficial”, editada em Lisboa em 1881, para quem,

O grande Marquês de Pombal, que era tão vidente como decidido, ao criar no país essa modesta indústria fabril, de que ainda estamos vivendo não se esqueceu de a propiciar logo com a indispensável instrução técnica que só a poderia fazer prosperar. As suas escolas industriais para o fabrico da seda e das lãs eram um modelo de ordem e de economia no seu tempo. E nem ele se importava de contratar no estrangeiro mestres habilitados. (idem, p. 63)

De fato, esse é um argumento que importa referenciar não apenas por referir-se à clarividência do Marquês de Pombal, mas pelo destaque dado a sua ação para a “criação de uma riqueza metropolitana” e também a sua iniciativa de contratar mão-de-obra estrangeira para viabilizar a execução de seus projetos, fator polêmico para os legisladores republicanos. Como veremos, apesar de pretender ultrapassar os limites da Monarquia, a reforma do ensino técnico de 1918 vai pender, em vários aspectos, para a permanência de modelos de produção já superados em outros países europeus considerados evoluídos, em vez de favorecer as mudanças postas em seu tempo, como ocorreu com as propostas educativas pombalinas.

Emídio Navarro é considerado “o ministro a quem o ensino profissional mais deve, porque teve a noção precisa do que se tornava necessário organizar (...) delineou um programa e compreendeu que o seu trabalho ficaria estéril se não desse às escolas industriais o pessoal e o material necessário para o desempenho eficaz de sua missão” (Neves, 1918, p. 812). São citadas entre suas realizações, a regulamentação do funcionamento do ensino industrial e comercial nos Institutos das cidades de Lisboa e do Porto, nas escolas industriais e nas escolas de desenho industrial e, subsidiariamente, em oficinas, gabinetes e laboratórios anexos a esses estabelecimentos, em trabalhos de campo e em visitas a estabelecimentos industriais; e a criação de um conselho de instrução industrial e comercial consultivo.

Contudo, ressalta o relator que a obra de Emídio Navarro foi mal compreendida uma vez que

os estrangeiros que se importaram deveriam ter por missão criar discípulos que a breve trecho os substituíssem e não corresponderam a esse fim primordial. A importação do professor estrangeiro, que sempre tem em mira ser reconduzido se o lugar é rendoso, contribui poderosamente para a desnacionalização do ensino e não provoca a formação de discípulos, pelo interesse do mestre em não poder ser substituído findo o contrato. (idem, p. 822).

Essa restrição à obra de Navarro contrasta com o reconhecimento da importância da ação do Marquês de Pombal que, como vimos, via como produtiva a agregação de estrangeiros aos projetos de desenvolvimento do ensino industrial em Portugal e registra o caráter nacionalista do novo regime em sua face conservadora.

Azevedo Neves faz menção, ainda, à severa redução de despesas imposta pela legislação depois da gestão de Navarro enquanto em outros países da Europa as despesas com ensino aumentaram significativamente na virada do século XIX para o século XX.

Além das contradições mencionadas, o texto apresenta uma concepção organicista de sociedade, associada ao papel de consenso a ser promovido pelo Estado através de uma escola assistencialista.

(...) a sociedade é um organismo vivo, que, para viver, necessita de equilíbrio e da coesão de todos os seus elementos (...). O Estado tem os preciosos recursos para valorizar o cidadão e orientar a sociedade: a escola. (...). Mas não basta criar escolas, é necessário atrair a criança à escola. A via mais segura para atingir esse objetivo é fazer com que as famílias reconheçam na instituição escolar um valor utilitarista imediato com a presença da cantina escolar e a oferta da refeição

gratuita dada à criança na escola” (...) evitando-lhe os perigos da rua porque a miséria social é enorme, e a assistência pouco desenvolvida. (idem, p. 823-824)

Apresenta-se aqui a função social da educação como integração moral, na perspectiva de Durkheim. No pós-guerra, esta abordagem funcionalista e integradora em termos sociais servia a um contexto sócio-histórico de crescimento econômico e demográfico de crescente competição internacional. A educação formal constitui então um poderoso meio de integração à sociedade, tanto do ponto de vista moral como ocupacional, por proporcionar a aquisição de conhecimentos e atitudes comprometidos com uma dada ordem de valores sociais e por assegurar a seleção dos talentos adequados a diversos papéis sociais (Azevedo, 2000).

Na seleção de talentos pela escola, segundo o relatório citado, cumpre considerar aspectos referentes à idade escolar, robustez física e grau de desenvolvimento intelectual por meio de exames médicos repetidos e “como consequência de tudo, agrupamentos escolares, separação dos débeis, dos atrasados e dos doentes de espírito cujo caminho deverá ser outro” (idem, p. 823-824). Novamente o Estado deverá intervir,

tomando a seu cargo estes produtos da civilização, estas escórias das fornalhas do progresso muitas vezes aproveitáveis quando convenientemente instruídas, mas que abandonadas a si próprias constituem o lastro mais vergonhoso das sociedades (...) Nada disso pode viver de mistura com os indivíduos que, nem pelo físico, nem pelas suas características mentais, saem fora da média normal. (idem)

Para a seleção dos “equilibrados” e “aproveitáveis” foram instituídos, em 1918, nos centros escolares de maior frequência os serviços de sanidade escolar e regulamentada a nomeação de médicos escolares para Lisboa, Porto e Coimbra.

Esses princípios e valores permeiam todos os textos das reformas que passamos a analisar, agora, em seu conjunto.

2.3 Da República ao Estado Novo: gênese de um novo projeto de formação profissional

2.3.1. Linhas de força nos relatórios das reformas de 1918, 1930, 1931

Em 1930, em tempos de consolidação do Estado Novo, o novo Diretor Geral de Instrução Pública, engenheiro Francisco Nobre Guedes, produz um documento intitulado “Normas sobre a Instrução profissional”, editado pela

Direção Geral, em que expõe concepções que virão a orientar as mudanças no novo Ministério da Instrução Pública, razão pela qual pode ser considerado como o relatório do Decreto 20 420 de 1931.

Em tal documento, destacam-se: a centralidade do ensino técnico para o desenvolvimento industrial “a mais segura garantia dos progressos da produção e do desenvolvimento”; a subsunção desse ensino à economia pois “tudo quanto não seja integrar o ensino profissional no problema econômico nacional é limitar a sua função, mutilando ao mesmo tempo a sua natureza”; a necessidade de estreitar a ligação com a indústria, mesmo reconhecendo o “total” desinteresse do patronato; e as verbas orçamentais, pela necessidade de uma assistência financeira mais larga ao ensino técnico em relação a outras modalidades de ensino. Essa visão não será necessariamente a predominante nas normas definidas pelo novo decreto. É preciso considerar que naquele momento outros atores também entrarão em cena estabelecendo uma correlação de forças particular. Assim, o reconhecimento de algumas questões comuns relevantes na base documental em análise visa favorecer a compreensão das permanências e mudanças no processo de constituição do ensino técnico em Portugal.

São seis os pontos comuns em destaque. O primeiro ponto comum surge de imediato: a necessidade de superar as deficiências da reforma anterior. Enquanto a reforma de 1918 tinha a pretensão de superar os limites postos à educação pela monarquia, passados treze anos a reforma de 1931 “procura reunir num único diploma toda a legislação sobre o ensino técnico profissional, pondo igualmente termo às deficiências, erros, confusões e contradições até agora existentes”. As deficiências detectadas resultaram principalmente em alterações nas regras para recrutamento de professores; para mudanças nos planos de estudos dos ofícios, acentuando as disciplinas e práticas profissionalizantes e para a reconfiguração da rede de ensino por meio de transformações e mesmo extinção de cursos e escolas. Passado um ano, a reforma de 1931 atenta para a necessidade de se “reverem alguns pontos regulamentares, aclarando-os, tornando mais prática a sua execução”. Para tanto, “definiu-se mais nitidamente os preceitos dos concursos para professores, estabeleceram-se mais concretamente as penalidades que lhes respeitam, ao mesmo tempo em que se introduziram disposições de caráter pedagógico”.

O segundo ponto em comum refere-se aos esclarecimentos sobre os recursos orçamentários necessários à implementação das mudanças. Coerente com o Projeto republicano de “formar um homem novo” e a inevitável necessidade de investir recursos para otimizar as condições materiais e humanas para colocar em prática as mudanças pretendidas, a legislação de 1918 determina no art. 297, “(...) fica o Governo autorizado a abrir os créditos especiais e a transferir as importâncias que forem necessárias para a execução deste decreto e bem assim a alterar de harmonia com ele as rubricas orçamentárias (...)”. Nesse caso o critério de decisão adotado pelo legislador tem base nas necessidades de verbas, sem ter em conta a disponibilidade dos recursos financeiros sempre limitados naquelas circunstâncias, limites esses criticados pelo próprio relator na justificativa que antecede o Decreto, como antes comentado.

Já a legislação de 1930 e 1931 se enquadra no princípio de contenção de recursos na reformulação do ensino – importa lembrar que esse já é um tempo de Ditadura. Na justificativa do Decreto de 1931 o legislador esclarece, inclusive, o critério adotado para viabilizar financeiramente as mudanças na organização do ensino, ou, pode-se pensar que as mudanças propostas visavam reduzir os gastos com o setor. Vejamos: “Por esta organização não se excedem as dotações orçamentais, o que foi possível com a redução do quadro dos professores efetivos, com o aumento das horas de serviço, supressão das despesas inúteis, e mais racional arrumação do pessoal docente”. Relativizando a medida tomada, o legislador pondera: “Não considera o Governo terminada a sua tarefa e procurará, quando as circunstâncias o permitam, adoptar as medidas necessárias para o desenvolvimento do ensino técnico profissional, dotando-o com os meios de que carece para cumprir com eficiência a sua função” (p.1005). No Decreto de 1931, o relator permite-se ser ainda mais direto: “Do mesmo modo que os princípios doutrinários da reforma promovida pelo Decreto nº 18 420 (de 1930) não foram agravados, as modificações agora decretadas não afetam de qualquer modo o orçamento, pois que delas não resulta nenhum agravamento de despesas” (p.2293). Note-se que em todos os casos é o Estado o responsável pelo financiamento dessa vertente de ensino.

Dando continuidade ao cotejo em foco, emerge o terceiro ponto comum, definidor das conformidades entre as reformas: a estreita associação entre ensino técnico e desenvolvimento econômico, muitas vezes associado à necessidade de

superar a distância entre Portugal e os demais países desenvolvidos. Nesse aspecto, Azevedo Neves assim se pronuncia:

A hora que atravessamos demonstra, com uma nitidez de extremo rigor, qual a importância da escola profissional, a mais forte alavanca da sociedade. O dia de amanhã ainda nos trará maior acerto; serão os países de organização escolar mais prática, os que vencerão nas lutas da indústria e do comércio, os dois grandes fundamentos de prosperidade de um povo. (p. 811)

O preâmbulo do documento de 1931, em função do aumento da população escolar reafirma: “Impunha-se, pois, ao Governo a obrigação de tomar as providências necessárias para tornar mais eficiente este ensino, considerando o que ele representa para a educação nacional e como um dos elementos do seu programa de fomento econômico” (p. 128). Essa urgência em promover o desenvolvimento industrial e o enquadramento do ensino técnico como um instrumento de primeira ordem para o alcance desse objetivo irá suscitar as iniciativas direcionadas para a organização de um ensino mais prático e utilitarista.

Assim, é a necessidade de um ensino mais prático e utilitarista o quarto ponto em comum. Segundo o relatório da reforma de 1918, “(...) os alunos saem da escola sem nenhuma competência técnica, mas com profundos conhecimentos decorados, fixados de qualquer modo (...) um ensino útil e prático é proveitoso para o comércio e para a indústria que não procuram nunca os diplomados, mas tão somente os competentes (...)”. Esses objetivos serão reafirmados nas reformas posteriores. A de 1931 terá como um de seus principais objetivos orientar os cursos “no sentido de uma maior profissionalização” considerada ainda insuficiente nas reformas anteriores.

A comparação entre os planos de estudo dos cursos, posteriormente, poderá elucidar em que dimensão esse princípio utilitarista se materializou nas propostas de ensino dos cursos industriais secundários.

A defesa de um ensino mais prático e útil estará também associada à proposição de iniciativas direcionadas à racionalização da organização da rede de ensino transformando ou extinguindo escolas, como proposto em todas as leis citadas, ou visando o objetivo de “constituir um sistema completo e não uma série de estabelecimentos escolares individualmente bons mas desconexos e sem espírito de orientação comum”, segundo a reforma de 1931. De qualquer modo, o modelo de grande reforma integrando os diversos níveis de ensino ganham uma

conotação política por ter resultado no crescimento aparente do total de estabelecimentos de ensino. Segundo Cardim (2005), o total de escolas industriais e comerciais dos dois níveis básicos cresce para 41 sendo que, em 1916, eram 28 unidades. Esse crescimento reflete a maior expansão das Escolas de Artes e Ofícios cujas unidades chegam a 19, nem todas elas resultantes da “conversão” de escolas de desenho, o que gera o saldo positivo que se verifica, observando os dados a seguir.

Figura 2. Quadro de Escolas em 1918, definido pelo Decreto 5.029

| Tipos de Escola | Nº de Escolas |
|-------------------------------|---------------|
| a) Escolas de Artes e Ofícios | 19 |
| b) Escolas Industriais | 9 |
| c) Escolas Preparatórias | 2 |
| d) Institutos Industriais | 2 |
| e) Aulas Comerciais | 6 |
| f) Escolas Comerciais | 7 |
| g) Institutos Comerciais | 2 |
| Total ----- | 47 |

Fonte: Cardim, J. E. V.C., 2005, p. 451.

Além da convergência nos aspectos anteriores, há um quinto ponto em comum: a instituição de práticas de industrialização, uma medida inicialmente incipiente na segunda década do século XIX, mas que vai ganhando corpo no decorrer dos anos. O Decreto de 1918 “institui exposições regionais com a colaboração dos municípios, quando serão expostos e colocados à venda os produtos produzidos na escola revertendo os recursos para o aluno e para a escola”. O Decreto de 1930 redimensiona aquela ação: “se o ensino o exigir, funcionarão as oficinas em regime de industrialização, em todos os anos do curso ou em parte deles, mediante autorização dada pela Direção Geral do Ensino Técnico, a pedido fundamentado das escolas”. Logo a seguir estabelece que as oficinas podem funcionar em regime de ensino e em regime de industrialização. Em regime de ensino executam-se os trabalhos de natureza pedagógica, os trabalhos que a escola necessite, e quaisquer outros que as entidades oficiais e particulares encomendam e possam ser executados sem prejuízo da orientação do

ensino. No regime de industrialização as oficinas serão orientadas de modo que o trabalho consista da execução de objetos para venda, sendo aceito encomendas por parte das entidades oficiais ou particulares. O funcionamento das oficinas em regime de industrialização permanece nas normas de 1931.

Avulta como o sexto ponto em comum, aglutinador das normas citadas, a ligação entre a indústria, suas organizações representativas e as escolas. Em 1918, essa relação se estabelece pela instituição de comissões de aperfeiçoamento do ensino composta por professores e, em alguns casos, pelo diretor e, sempre, por vogais escolhidos entre os componentes das associações industriais. As atribuições das comissões de aperfeiçoamento, dependendo da modalidade de escola industrial, abrangiam: dar parecer sobre o vencimento dos professores e dos mestres, ocuparem-se da colocação dos alunos, emitirem parecer relativo aos programas dos cursos especiais e a outros assuntos sobre os quais o professor ou o diretor ou o governo entendam dever ouvi-la. O patronato, também representado no Conselho de ensino industrial, era composto, entre outras representações, por três industriais indicados pelas associações industriais de Lisboa, do Porto e de Coimbra. Ao Conselho competia dar parecer fundamentado sobre: a criação, transformação e supressão de escolas ou cursos; a instalação de edifícios escolares; os regulamentos do ensino industrial e comercial e todos os assuntos além dos indicados que fossem de sua competência e sobre os quais o Secretário de estado do comércio o mandasse ouvir. Constatase que havia por parte do governo uma vontade clara e incisiva de compartilhar com o patronato as responsabilidades com as escolas de ensino industrial. A integração dos representantes das associações nas comissões de aperfeiçoamento de ensino e no Conselho de ensino industrial pode ser considerada como estratégia utilizada para consolidar essa parceria.

No entanto, a resposta da indústria não correspondeu às expectativas dos órgãos oficiais. Antes de promulgar o Decreto, Azevedo Neves teve o cuidado de apresentar o seu modelo em detalhes, em sessões de discussão abertas realizadas ao longo de vários dias na Associação de Engenheiros, em Lisboa. Entre os convidados, estavam presentes membros da Associação Industrial dos quais o ministro recebeu formalmente anuência referente a soluções encontradas, mas nenhum apoio após a criação do sistema pelo Decreto de 1918 (Cardim, 2005, p. 411). Nesse sentido, quando convocadas, as comissões de aperfeiçoamento do

ensino compostas por representantes do patronato e de associações profissionais, raramente compareciam em sua totalidade. O caso das escolas não cumprirem as leis referentes à constituição das comissões, ocorria às vezes, mas os industriais não reclamavam assim como raramente se faziam representar nas exposições de trabalhos dos alunos. Os operários que visitavam as exposições também preenchiam todas as vagas disponibilizadas nos cursos diurnos e noturnos das escolas (Grácio, 1986, p.97).

É ainda Sérgio Grácio (1986) a registrar uma exceção nesse quadro: o interesse da Associação Industrial Portuguesa pelo ensino técnico elementar desde 1916, representada no Conselho de Instrução Industrial e Comercial por José Maria Campos Melo. O Conselho defendia um ensino mais adaptado às necessidades locais e regionais, “prático” e com “métodos experimentais”, e chegou a criar, em 1920, prêmios para os melhores alunos do ensino industrial. Mas, ressalva o citado autor, esse interesse só vai manifestar-se posteriormente aos primeiros sinais do empenho governamental, simultâneo ao aumento da popularidade desta modalidade de ensino (p. 85).

O desinteresse do patronato pela indústria é também referido por Francisco Nobre Guedes em seu relatório: “a indústria não só se desinteressa pela existência e a atividade de uma instrução profissional como se esquece das escolas, quando em absoluto não as ignora, no recrutamento do seu pessoal técnico” (cf. Cardim, 2005, p.499). Em resposta ao pouco interesse do patronato pela reforma de ensino de 1930, foram criados os conselhos escolares cujas atribuições se concentravam nas questões pedagógicas e também os conselhos administrativos para a gestão de recursos financeiros, sendo que em nenhum caso estava prevista a ingerência de representantes da indústria. Nesses conselhos valorizou-se a presença dos docentes.

Aquele foi um tempo em que o estabelecimento da relação ensino técnico e desenvolvimento não só inspirava as ações voltadas à integração escola e indústria, como tendia a tornar cada vez mais direta e positiva essa relação. A educação formal, poderoso meio de integração na sociedade do ponto de vista moral e ocupacional, pelos conhecimentos disponibilizados e o favorecimento da conformação a valores numa dada ordem social, vai ser conclamada ainda a assegurar a seleção de talentos para a ocupação dos diversos papéis sociais (Azevedo, 2000). Esse modelo de educação funcionalista será relevado nas

décadas que se seguem à segunda guerra mundial, em função das mudanças técnicas na base do desenvolvimento capitalista, mas assume seus novos contornos pouco a pouco, como veremos a seguir ao acompanhar as mudanças que vão se instituindo no ensino técnico industrial, em especial as relativas a sua organização..

2.3.2 A organização do ensino técnico nas reformas de 1918, 1930, 1931

A organização do ensino técnico na reforma de 1918

Integrando-se ao princípio funcionalista de associação entre educação e desenvolvimento econômico, apregoa a reforma do ensino técnico de 1918: “Deveríamos entrar na época da paz, em que se desenhará com mais crueza do que nunca a luta de interesses, convenientemente preparados com uma organização do ensino técnico que nos assegurasse um porvir seguro e sólido. Muito tempo se perdeu” (p.811).

Convergindo para organizar o ensino técnico favorável à renovação econômica do país, o Decreto nº. 5 029 de 01 de dezembro de 1918 contém 297 artigos dispersos em 3 partes. A primeira parte, da Direção Geral do Ensino Industrial e Comercial, DGEIC, determina a criação, organização e atribuições de uma Direção Geral do Ensino Industrial e Comercial, subordinada à Secretaria de Estado e Comércio. De duas repartições que passam a integrar a nova direção a segunda, denominada Pedagógica, centraliza atividades que se estendem de assuntos relativos à criação, transformação e supressão de escolas, museus industriais e comerciais, exposições, aos assuntos relativos a planos e programas de ensino, horários escolares, inspeção das escolas, serviços de sanidade escolar, entre outras. A amplitude de atribuições converge para o aspecto centralizador da nova repartição, coerente com o componente autoritário identificado na referida lei por Sérgio Grácio (1998), a ser comentado posteriormente.

Em sentido inverso ao aspecto centralizador, logo no capítulo seguinte da lei de 1918, determina-se a publicação de um boletim da Direção Geral de Ensino Industrial e Comercial, DGEIC, que além de ter por objetivo divulgar dados e informações referentes ao ensino técnico de um modo geral, propõe-se a “publicar trabalhos originais dos professores das escolas de ensino técnico, relativos aos

progressos industriais do ensino” e também “publicar monografias sobre as artes e indústrias portuguesas”, iniciativa inovadora que, mesmo não tendo se efetivado já que o boletim teve vida breve, definiu um espaço específico para divulgação de experiências e idéias pedagógicas dos docentes. Estas, ao serem coletivizadas, assumem um papel importante na formação dos docentes do ensino técnico. Tal iniciativa irá ressurgir já no Estado Novo com a edição da Revista Escolas Técnicas, pela Direção Geral do Ensino Técnico e Industrial, que por vinte e cinco anos, especificamente de 1946 a 1971, irá consolidar um novo e importante espaço de formação docente, via imprensa educativa.

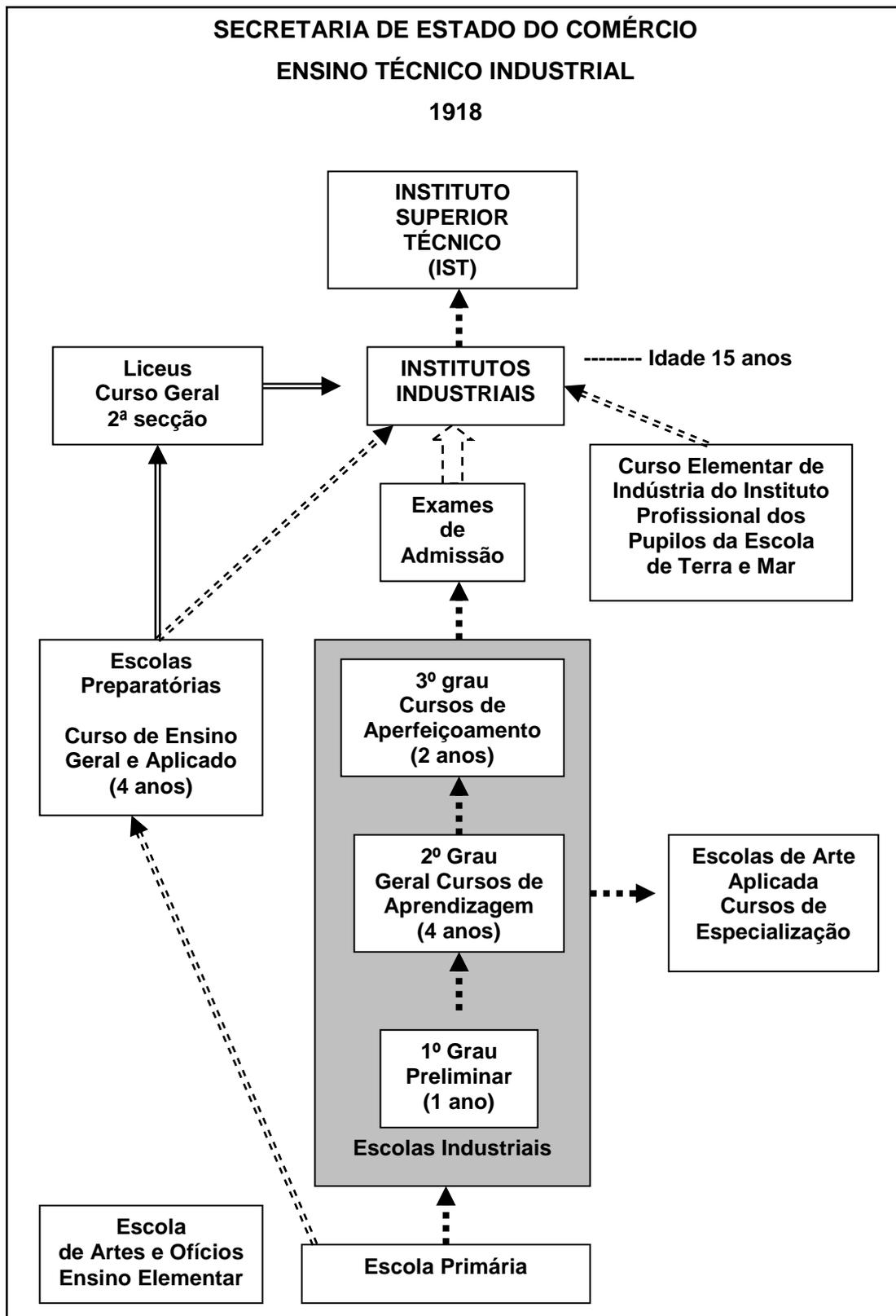
A segunda parte da lei de 1918 regulamenta o Ensino técnico industrial em seus diversos níveis: secundário elementar e secundário superior. A terceira parte, dedicada ao Ensino técnico comercial, regulamenta o ensino das Aulas Comerciais, dos cursos das Escolas elementares de comércio, dos Institutos comerciais e dos Institutos superiores de comércio. Refletindo a tendência da predominância dos estabelecimentos de ensino industrial sobre os de outros ramos de ensino, como já dito anteriormente, também no corpo da lei a regulamentação do ensino industrial ocupa um espaço privilegiado, compreendendo doze capítulos. Nos termos apresentados, “o ensino industrial destina-se à preparação dos indivíduos que devem consagrar-se a carreiras da indústria, ou a ministrar os conhecimentos que faltam àqueles que nessas carreiras entraram sem haverem alcançado previamente essa preparação”. Estamos, portanto, dentro de um quadro de formação para profissões definidas em um mercado de trabalho que disponibiliza empregos que se pretendem estáveis, permitindo ao trabalhador projetar o seu futuro profissional, ou seja, uma carreira profissional em que a aprendizagem ou o aperfeiçoamento recebido na rede escolar constituem um diferencial para o acesso aos postos de trabalho.

A estrutura das carreiras industriais apresenta em sua base os “operários” e os “operários feitos”. Os primeiros, destinados a uma aprendizagem gradual e os segundos, aos cursos de aperfeiçoamento oferecidos em cada especialidade, e o direito a participar de exames para concessão de carta patente. No patamar seguinte encontram-se os auxiliares de engenheiros, chefes de indústria e condutores de trabalhos formados nas escolas industriais seguidos, ao final, pelos engenheiros formados nos diferentes cursos de engenharia do Instituto Superior Técnico, “fecho e remate do ensino técnico”. Para viabilizar esse percurso de

formação, as escolas da antiga rede foram reagrupadas como a seguir: Escolas de Artes e Ofícios, Escolas Industriais, Escolas Preparatórias, Escolas de Arte Aplicada, Institutos Industriais, Instituto Superior Técnico. As Escolas de Ensino Industrial, de nível elementar – nosso foco principal de estudo – foram classificadas em Escolas de Artes e Ofícios (19), Escolas Industriais (09), Escolas Preparatórias (02).

Com base nas diretrizes da reforma do ensino técnico de 1918, elaboramos uma matriz da organização do ensino industrial cuja análise nos permite admitir a coexistência de alternativas educativas diferenciadas no que se refere aos modelos de ensino, à trajetória escolar, e à clientela de destino.

Figura 3. Estrutura do Ensino conforme a Reforma de 1918



Fonte: Decreto n. 5024 de 01/12/1918.

A estrutura de ensino, conforme mostra a matriz acima, transita entre um modelo de ensino com características mais artesanais e um modelo de organização

de ensino com características tendencialmente utilitárias. Aqui, a dualidade da lei de 1918 está expressa pelo desejo de se assumir um ensino mais prático, orientado para as “grandes indústrias nacionais”, mas sem deixar de preservar o espaço dos “pequenos artesanatos tradicionais” considerados “símbolos nacionais em processo de extinção”.

O primeiro modelo de ensino conforme a lei de 1918, com características mais artesanais, integra o projeto republicano de formação do cidadão mas mantém-se restritivo quanto à formação do trabalhador ao discriminá-la em relação à oferecida a outros segmentos da população. É o caso do ensino elementar nas escolas de artes e ofícios que formaliza cursos destinados à formação de trabalhadores mesmo quando analfabetos, negando-lhes, portanto, a possibilidade de se integrarem às mudanças emergentes daquela sociedade. Para trabalhadores analfabetos ou operários e aprendizes com diferentes níveis de escolaridade são instauradas as Escolas de artes e ofícios, com completa liberdade de organização local e embaladas pelo desejo de fazer ressurgir as artes industriais tradicionais.

Nesse modelo, para as pequenas indústrias populares e regionais, as escolas de artes e ofícios representaram uma institucionalização passível de defendê-las da extinção e da decadência, reagindo ao avanço dos processos de produção capitalista manifestado pelo abandono crescente das artes tradicionais. As escolas teriam, assim, um caráter quase etnológico com pendor regional por dedicarem-se, em todo o país, à preservação das velhas artes em risco de extinção, desde o trabalho de doçaria, à marcenaria e olaria, ao trabalho têxtil, entre outros, como esclarece Cardim (2005). Todas essas atividades se inscrevem numa sociedade que permanece predominantemente agrícola e rural em suas estruturas básicas, e ainda contém franjas artesanais de produção urbana e familiar. O projeto de educação para os trabalhadores analfabetos ou operários mantém-se, portanto, no âmbito do nacionalismo restrito próprio do Estado Novo português, sem dar conta de atender o direito à educação, condição primeira de cidadania segundo valores propagados pelos próprios republicanos.

A maioria das escolas de artes e ofícios tem origem nas antigas escolas de desenho industrial e no desdobramento de escolas industriais e comerciais. Tanto pela quantidade (19) quanto pelo caráter patriótico e até nacionalista, estas escolas adquiriram uma maior relevância na nova organização da rede escolar. Contudo,

os professores das escolas de artes e ofícios foram discriminados salarialmente face aos colegas das escolas industriais. Diante disso, embora se reconheça o caráter autoritário do projeto educativo republicano, por outro lado, a nova rede de ensino criou possibilidades de acesso mediante a redução de carga horária em muitos cursos e a liberdade de organização local das escolas, buscando ajustar oferta e procura de modo a encorajar a última (Grácio, 1986, p. 56).

O segundo modelo de organização do ensino, com características utilitaristas, subordina-se a uma funcionalidade instrumental, ou seja, preparar a mão-de-obra para ingresso no mercado de trabalho em uma economia em expansão. Naquele momento histórico de pós-guerra, os republicanos pensam a necessidade de superar o papel periférico de Portugal na Europa pela integração mais efetiva a uma rede produtiva que tende a se expandir e se diversificar em novas bases técnicas, o que demanda atender às pressões sociais por formação em um contexto crescente de urbanização.

Nessa interação de circunstâncias, o percurso de formação nas escolas industriais de 2º Grau oferece possibilidades de ingresso em cursos de aprendizagem de 4 anos para indivíduos com 13 anos de idade ou mais, desde que tenham frequentado o 1º grau em escolas industriais com aproveitamento. Após conclusão do curso, os alunos considerados aptos para o exercício de atividades industriais de nível elementar, podem, ainda, submeter-se a exame de seleção para ingresso nos institutos industriais, conformando-se a um modelo escolar marcado pelo desprestígio social de um segmento de ensino que não se destina ao acesso privilegiado dos estudos superiores.

O curso industrial complementar das escolas industriais, de 3º grau, também mantém uma função utilitarista, uma vez que se destina à formação de operários aos quais oferecerá cartas patentes, tornando-os portadores de credencial em profissões definidas, o que agrega valor para a disputa no mercado de trabalho. O curso, com duração de dois anos em regra, nos termos da lei, “será variável na sua organização segundo as profissões exercidas na localidade, e especializado segundo a natureza de cada escola e fixado em regulamento” (art. 36). A iniciativa de credenciar operários tem se mantido em sua essência até os dias atuais, o que evidencia um aspecto inovador desse regulamento.

Por outro lado, e ainda observando a matriz apresentada anteriormente, pode-se considerar que a reforma de 1918 apresenta aspectos discriminatórios.

Primeiro por promover a equivalência, para acesso aos institutos industriais, entre cursos do liceu e até entre um curso elementar de Indústria do instituto profissional dos pupilos do exército de terra e mar e os cursos das escolas industriais, sem correspondência entre os anos estudados. Esse fato coloca os alunos dos cursos industriais em clara desvantagem, uma vez que estes devem obedecer a uma trajetória de escolarização de cerca de sete anos, e isso sem considerar os anos de escolaridade primária. Tal percurso escolar extrapola muitas vezes os anos de escolaridade dos demais candidatos à matrícula, nos institutos industriais, oriundos dos liceus ou demais cursos referidos. Em segundo lugar, os candidatos oriundos das escolas industriais, apesar dos muitos anos de estudo dedicados a uma área de formação específica, devem ser aprovados em exame de admissão para terem acesso aos institutos industriais, o que não é exigido aos candidatos oriundos dos outros cursos.

A organização do ensino técnico nas reformas de 1930 e 1931

O Decreto nº 18 420 de 30 de junho de 1930 foi editado na gestão do Ministro da Instrução Pública Gustavo Cordeiro Ramos, no governo de António Óscar Fragoso Carmona, e já sob a tutela do Ministério da Instrução, integração ocorrida em abril de 1929. Altera o ensino industrial, principalmente, via mudanças na rede escolar, na organização dos planos de estudo e nos critérios de admissão dos professores.

O citado Decreto refere-se agora à “Organização do ensino técnico industrial” em substituição à antiga designação “Organização do ensino industrial e comercial”. Define o ensino industrial e comercial como de nível secundário e estabelece a organização dos cursos de cada escola de acordo com as características da profissão e a importância da atividade industrial e comercial em cada contexto, com duração máxima de cinco anos. Cria cursos industriais regulares diurnos para aprendizes e cursos profissionais suplementares noturnos para indivíduos já empregados, introduzindo, a partir daí, a separação entre cursos de aprendizagem e aperfeiçoamento em turnos específicos. Institui ainda cursos de habilitação complementar nas escolas industriais de Lisboa, nas do Porto e nas de Coimbra, com maior desenvolvimento de algumas disciplinas e estudo de outras de cultura geral, para acesso aos institutos médios.

As escolas de artes e ofícios ainda existentes e as escolas preparatórias foram transformadas em escolas industriais. As primeiras “por se reconhecer que não é possível ministrar com rendimento o ensino profissional a analfabetos” e as segundas porque “seu caráter era indefinido, fazendo por assim dizer, o papel de liceus de matrículas baratas, problema este que não pertence ao ensino industrial”. Além disso, fundem-se as escolas de artes aplicadas com outras, extingue-se uma escola industrial, uma escola de artes e ofícios e a parte industrial de uma escola industrial e comercial. As escolas são reclassificadas em industriais, comerciais e industriais-comerciais. Também aumentou o nível de escolaridade e de faixa etária exigido para ingresso nas escolas industriais.

Para ingresso nas escolas industriais passou a ser exigido, como escolaridade mínima, os exames de segundo grau (4ª classe) e a idade mínima de doze anos, salvo nas escolas de rendeira, nas quais o regime de aprendizagem da profissão assim o impunha nos termos da lei. Os ofícios foram nomeados, correspondendo a cada um deles as disciplinas específicas que comporiam os planos de estudo, sendo o primeiro modelo com essa característica implantado na rede de escolas industriais portuguesas.

O decreto de 1930 criou uma comissão de legislação permanente cuja atuação resultou, um ano após a sua constituição, em alterações no regulamento em vigor através do decreto nº 20 420 de 20 de outubro de 1931. Caminhando para uma maior uniformização do ensino mantém-se, no entanto, as disparidades na distribuição geográficas de escolas da rede, pois nestas reformas os Cursos complementares de habilitação para os Institutos Industriais continuam concentrados nas escolas de Lisboa, Porto e na de Coimbra. Também, a versão mais reduzida para a “província” de alguns cursos industriais, efetivada na reforma de 1930, se estendeu a outros cursos. As diversas composições dos planos dos cursos serão apresentadas, em seu conjunto, a seguir.

2.3.3 A configuração curricular dos cursos industriais nas reformas de ensino de 1918, 1930 e 1931

Os planos de estudo na reforma de 1918

Na configuração dos cursos, o 1º grau preliminar, destinado a estabelecer a ligação entre a escola primária e o grau geral, ou 2º grau, apresenta a seguinte estrutura curricular: Elementos de desenho geral, Língua pátria, Noções de aritmética e geometria. Trabalhos de oficina em madeira, ferro, modelação e pintura. Noções de costura, bordados, rendas e cartonagem.

A mesma ordem de diferenciação entre as disciplinas de carácter geral e de carácter prático apresenta-se na organização dos cursos de 2º grau. A diferença entre os cursos deste grau é menor, definindo-se em função do trabalho prático em oficinas e não simplesmente por diferenças entre as profissões. Uma maior especialização direccionada ao exercício profissional será remetida ao nível posterior, o 3º Grau. O ensino ministrado nos cursos de aprendizagem de 2º Grau, geral, com duração de 4 anos, apresenta as seguintes disciplinas:

Língua pátria;

Aritmética e geometria;

Princípios de física e química e noções de tecnologia;

Geografia e História;

Língua francesa;

Desenho geral e especializado;

Trabalhos oficinais;

Os trabalhos oficinais estarão sempre ligados à especialização em desenho; ao desenho de construção responderão os trabalhos oficinais em madeira; ao desenho mecânico, os trabalhos de oficinas em metal; ao desenho artístico, os trabalhos de modelação e pintura ou, respectivamente, os trabalhos oficinais femininos.

Para os Cursos de 3º grau, complementar, prevê-se uma organização variável segundo as profissões exercidas na localidade e uma especialização adequada à natureza de cada escola e fixada em regulamento. Pode-se, portanto, destacar como características marcantes na configuração dos cursos: primeiro, uma organização que integra num mesmo plano de estudo uma parte de formação geral e outra de formação prática em oficinas desde o início da escolarização de 1º grau; segundo, a diferenciação entre os cursos em função dos trabalhos oficinais e não simplesmente em função das diferentes profissões; terceiro, a aprendizagem gradual em que o nível de especialização aumenta nos anos finais dos cursos.

Os planos de estudo nas reformas do ensino técnico 1930 e 1931

A reforma de 1930 e a de 1931 mantêm a oferta dos cursos de aprendizagem regular no turno diurno e a dos cursos de especialização no turno noturno, como já previsto na reforma de 1918, mas diferenciando-se, e muito, na organização dos planos de estudo. Nesse aspecto, a reforma de 1931 segue as orientações da reforma de 1930 a qual, por isso, passamos a analisar.

Segundo a reforma de 1930, a organização dos cursos de cada escola passa a ser definida pelas características das profissões e a importância da atividade industrial ou comercial em cada contexto (art. 7º). Três amplos objetivos educativos passaram a orientar a organização do ensino, correspondendo a cada um deles disciplinas específicas como a seguir:

1º - A educação plástica – pelo desenho à vista, à mão-livre, geométrico, de projeções ortogonais e axonométricas, em perspectiva e pela modelação educativa, visando o relevo e o volume;

2º - A educação geral do espírito e científica – pelo português, geografia e história, matemática (aritmética, álgebra e geometria), física e química;

3º - A educação profissional:

- a) Nas indústrias de caráter artístico – pelos desenhos de ornamentos, de composição, pinturas e elementos de arte, modelação, formação, e pelas oficinas mais ou menos ligadas às disciplinas ou nelas integradas;
- b) Nas restantes indústrias – pelos desenhos profissionais, mecânica técnica, tecnologia das profissões respectivas, eletromecânica, química aplicada, pelos trabalhos práticos das disciplinas, pelas oficinas correspondentes a cada ano.

A definição daqueles três grandes objetivos – educação plástica, educação geral do espírito e educação profissional – aglutinadores das disciplinas que compõem os planos de estudo, segue o ideário cultural do regime político recém instaurado, inspirado em Antônio Ferro que em 1933, ao ser nomeado Secretário da Propaganda Nacional, atinge o apogeu de sua carreira junto ao poder salazarista. Antônio Ferro defendeu “uma política do espírito, inteligente e constante”, argumentando que

um povo que não vê, que não lê, que não ouve, que não vibra, que não sai da sua vida material, do Dever e do Haver, torna-se um povo inútil e mau humorado (...) o desenvolvimento premeditado, consciente, da arte e da literatura é tão necessária,

afinal, ao progresso de uma nação como o desenvolvimento das suas ciências, das suas obras públicas, da sua indústria, do seu comércio, da sua agricultura. (apud. Ó Ramos, 1999, p. 104)

Outro aspecto a destacar refere-se ao entendimento do caráter utilitário conferido ao desenho no ensino profissional. Originariamente, o entendimento do Desenho era condicionado pela própria visão artística que lhe estava subjacente, menos orientada para proporcionar a sua leitura e mais, para produzir “desenho artístico” (Cardim, 2005, p. 464).

A distribuição das disciplinas e oficinas pelos vários anos de cada curso orienta-se no sentido de iniciar os cursos, no 1º ano, com o ensino intensivo das formas iniciais de educação plástica pelo desenho à vista e à mão livre e pela modelação, quando considerada necessária à profissão; com a educação geral do espírito e a científica pelo ensino do português e da matemática e com a educação profissional através da iniciação em ensino oficial. No ano seguinte, o desenho introduz estudos de projeções de perspectivas e de desenhos ornamentais e profissionais, simultaneamente essa disciplina se diversifica em programas separados, adequados às diferentes profissões, intensificando-se o ensino oficial. Nos demais anos, são incluídas as outras disciplinas, atendendo-se assim à ordem de pré-requisitos como no caso do ensino de física e química que exige a habilitação em matemática. Dessa forma, os planos de estudo desenvolvem-se a partir das disciplinas mais gerais para as mais específicas, das atividades consideradas mais simples para as mais complexas, ligando sempre o ensino de um ofício com seu eixo estruturante.

Para organizar os novos programas das escolas técnicas profissionais, a Direção Geral do Ensino Técnico nomeou, através do decreto que instituiu a reforma de 1930, uma comissão de quatorze professores efetivos presidida pelo Diretor Geral do Ensino Técnico. A organização dos cursos industriais, especificando a carga horária semanal das disciplinas e das oficinas que os compõem como também a distribuição anual, é apresentada em quadros anexos aos respectivos decretos. O Decreto de 1930 apresenta 52 planos de estudo. Destes, a legislação de 1931 extingue alguns, como os de Funileiro, Latoeiro, Ilustrador e Florista, e acrescenta outros: maquinista, mecânico de motores, auxiliar de laboratório químico e canteiro artístico. Os dois Decretos prevêm alguns cursos simplificados para as Províncias e para os cursos noturnos. Nos

demais, as alterações referem-se principalmente a mudanças na quantidade de horas semanais das disciplinas e na inclusão ou exclusão de disciplinas, como exemplificado a seguir.

Figura 4. Plano de estudo. Curso de Marceneiro. 1930

| Disciplinas | Horas semanais/ano | | | | | Total |
|-----------------------|--------------------|--------|--------|--------|--------|-------|
| | 1º ano | 2º ano | 3º ano | 4º ano | 5º ano | |
| Português | 3 | 3 | 3 | --- | --- | 9 |
| Geografia e História | 3 | --- | --- | --- | --- | 3 |
| Matemática | 3 | 3 | --- | --- | --- | 6 |
| Desenho geral | 10 | --- | --- | --- | --- | 10 |
| Desenho de Projeção | --- | 10 | --- | --- | --- | 10 |
| Desenho de construção | --- | --- | 10 | 10 | 6 | 26 |
| Tecnologia | --- | --- | --- | 3 | --- | 3 |
| Estilos | --- | --- | --- | 3 | --- | 3 |
| Oficina | 15 | 15 | 15 | 20 | 20 | 85 |
| Total ----- | 34 | 31 | 28 | 36 | 26 | 155 |

Fonte: Decreto n° 18 420/1930. Anexo.

Figura 5. Planos de Estudo. Curso de Marceneiro. 1931

| Disciplinas | Horas semanais/ano | | | | | Total |
|--------------------------------|--------------------|--------|--------|--------|--------|-------|
| | 1º ano | 2º ano | 3º ano | 4º ano | 5º ano | |
| Português | 3 | 3 | 3 | --- | --- | 9 |
| Geografia e História | --- | 2 | 2 | --- | --- | 4 |
| Matemática | 3 | 3 | --- | --- | --- | 6 |
| Desenho geral | 10 | --- | --- | --- | --- | 10 |
| Desenho de Projeção | --- | 10 | --- | --- | --- | 10 |
| Desenho profissional e estilos | --- | --- | 10 | 10 | 10 | 30 |
| Tecnologia | --- | --- | --- | 2 | 2 | 4 |
| Francês | --- | --- | --- | 3 | 3 | 6 |
| Oficina | 6 | 15 | 18 | 18 | 20 | 77 |
| Total ----- | 22 | 33 | 33 | 33 | 35 | 156 |

Fonte: Decreto 20 420/1931. Anexo.

Os planos apresentados mantiveram as disciplinas “científicas e do espírito”, o desenho geral e a iniciação das práticas profissionais nas oficinas concentradas nos primeiros anos; também as horas de ensino nas oficinas crescem gradualmente, em conformidade com o projeto geral de organização dos cursos antes apresentado. A novidade, em 1931, fica por conta da inclusão de seis tempos semanais de língua francesa, igualmente distribuídos nos dois últimos anos do curso. Nas artes plásticas mantém-se a carga horária de desenho geral e de desenho de projeção. A carga horária de tecnologia tem a redução de uma hora semanal e é redistribuída pelos dois últimos anos do curso. A maior alteração se dá com a redução de 8 horas semanais em atividades práticas nas oficinas.

Nas duas propostas, o total de horas de formação para o ofício de marceneiro se mantém equilibrada, sendo que o plano de 1931 vai concentrar uma maior carga horária nas disciplinas de educação geral ao contrário da proposta anterior que dedica um maior número de horas à formação específica, profissional. A prevalência da carga horária das disciplinas de formação geral sobre as de formação específica é uma tendência que irá se acentuar com o tempo.

As diferenças entre a formação na área urbana e na província podem ser constatadas a partir da comparação dos planos de estudo do curso de pintor cerâmico.

Figura 6. 1931- Plano de Estudo. Curso de Pintor Cerâmico

| Disciplinas | Horas semanais/ano | | | | | Total |
|--|--------------------|--------|--------|--------|--------|-------|
| | 1º ano | 2º ano | 3º ano | 4º ano | 5º ano | |
| Português | 3 | 3 | 3 | --- | --- | 9 |
| Matemática | 3 | 3 | --- | --- | --- | 6 |
| Desenho Geral | 10 | --- | --- | --- | --- | 10 |
| Desenho ornamental, fauna, flora, estilos e composição | --- | 10 | 10 | 10 | 10 | 40 |
| Modelação | --- | 6 | 6 | --- | --- | 12 |
| Oficina de olaria | 6 | 6 | --- | --- | --- | 12 |
| Oficina de pintura | 6 | 6 | 18 | 18 | 20 | 68 |
| Total ----- | 28 | 34 | 37 | 28 | 30 | 157 |

Fonte: Decreto 29 420/1931. Anexo.

Figura 7. 1931- Plano de estudo – Curso de Pintor cerâmico – Província

| Disciplinas | Horas semanais/ano | | | | | Total |
|---|--------------------|--------|--------|--------|--------|-------|
| | 1º ano | 2º ano | 3º ano | 4º ano | 5º ano | |
| Português | 3 | 3 | 3 | --- | --- | 9 |
| Matemática | 3 | 3 | --- | --- | --- | 6 |
| Desenho geral | 10 | --- | --- | --- | --- | 10 |
| Desenho profissional e estilos, composição. | --- | 10 | 10 | 10 | 10 | 40 |
| Oficina | 6 | 12 | 18 | 18 | 20 | 74 |
| Total ----- | 22 | 28 | 31 | 28 | 30 | 139 |

Fonte: Decreto 20 420/1931. Anexo.

Nesse caso, o plano de estudo para a Província teve uma redução de carga excessiva. O curso tem uma configuração curricular direcionada a uma formação mais prática. Nos cursos destinados à área urbana, as disciplinas de formação profissional, seguindo a orientação original do projeto, somam 120 horas semanais nas 157 horas de carga horária total prevista. No curso destinado às províncias, esse percentual se reduz a 96 horas semanais para as disciplinas direcionadas á formação profissional nas 139 horas semanais de carga horária

total do curso. São 18 horas semanais a menos no total de tempo previsto, concentradas nas disciplinas de formação profissional.

Essa diferença de carga horária limita as chances de formação profissional dos operários, ao mesmo tempo em que expressa a desqualificação do rural em relação ao urbano.

2.3.4. Professores, mestres, alunos

Os professores

Pode-se observar, em síntese, na sequência das medidas normatizadoras, a crescente importância do papel dos professores no ensino industrial. Inicialmente, cuida-se de redefinir suas categorias e sedimentar a forma de contratação por concurso, tendo a experiência profissional um peso significativo entre os quesitos pontuados na sua seleção. Simultaneamente, crescem as exigências relativas à formação pedagógica do professor que passa a ser de nível superior, em 1931. Em áreas de formação deficiente, como o Desenho, investe-se criando cursos para formação pedagógica dos professores.

Revela-se, também, a importância desses profissionais por sua representatividade nos conselhos escolares e administrativos, assim como pela indicação para a direção das escolas. Por outro lado, são impostas aos professores regras disciplinares mais rigorosas a partir dos anos trinta, reflexo das novas orientações políticas em processo de implantação com o advento do Estado Novo.

Conforme a reforma de 1918, os cargos de professores são providos pelo sistema de concurso, de convite e de contrato, passando os professores pelo tirocínio antes de se tornarem efetivos. Os professores efetivos são nomeados após o tirocínio de dois anos letivos, mediante o aval positivo do diretor e a apresentação de relatório das atividades desenvolvidas como docente. Os professores tirocinantes serão aqueles com dois anos de comprovada regência de disciplina(s); com admissão por concurso, com exceção do professor de Desenho, admitido mediante apresentação da habilitação mínima exigida para acesso ao cargo, um curso liceal completo ou um curso completo dos institutos industriais. Os Professores contratados, nacionais ou estrangeiros, com reconhecida competência, serão admitidos inicialmente por dois anos, por indicação do Diretor da escola, com possibilidade de renovação de contrato.

Nos casos de admissão docente vistos acima, o acesso à carreira requer prioritariamente a experiência profissional sem exigir, ainda, formação pedagógica ou habilitação específica para a docência das disciplinas científicas e as de formação geral. A exceção feita ao Desenho deve-se, certamente, ao lugar central desta disciplina nos planos de ensino dos cursos industriais, fato que determinou a criação da Escola Normal para a formação do professor de Desenho. O curso, de dois anos, constituía-se de duas seções: desenho exato ou rigoroso, destinado à formação dos professores de desenho de máquinas e de construção arquitetônica; e seção de desenho livre ou artístico, para preparação de professores para o ensino de desenho geral elementar, decorativo, modelação e pintura. As disciplinas do curso eram as seguintes:

Disciplinas da primeira seção – desenho exato ou rigoroso:

- 1- Métodos e preceitos gerais do ensino, pedagogia especial de ensino de desenho, processos de desenho
- 2- Noções sobre arte industrial. Artes e indústrias portuguesas
- 3- Métodos de ensino de desenho geométrico, de máquinas e de construção
- 4- Tecnologia industrial

Disciplinas da segunda seção – desenho livre ou artístico:

- 1- Métodos e preceitos gerais do ensino, pedagogia especial de ensino de desenho, processos de desenho
- 2- Estilos
- 3- Noções sobre arte industrial. Artes e indústrias portuguesas
- 4- Desenho e modelações de ornamentos nas suas aplicações aos respectivos graus de ensino
- 5- Processo de pintura decorativa nas suas aplicações nos respectivos graus de ensino
- 6- Composição e estilização

Previa-se para os alunos da Escola Normal de desenho a admissão como assistentes de professores especializados nas escolas técnicas de Lisboa que prestavam informações do serviço prestado para efeito de classificação no curso.

Temos, portanto, um curso de formação docente estruturado com uma parte teórica e outra prática.

A reforma de 1930 mantém as categorias professor efetivo e professor contratado e cria as categorias professor agregado e provisório. A nomeação para os cargos continua a ser realizada por concurso, mas tanto são postas novas exigências aos candidatos como se exclui a nomeação via convite, com a intenção de eliminar vieses pessoais no processo. Para o cargo de professor efetivo podem concorrer os professores agregados com cinco anos de bom e efetivo exercício; para o de professor agregado exige-se a habilitação da Secção Técnica da Escola Normal Superior, por ordem de classificação dentro de cada curso, respeitando-se a ordem de antiguidade; para os professores provisórios é exigida a comprovação de habilitação em um curso superior da Secção Técnica da Escola Normal Superior na disciplina ou grupo de disciplinas onde houver vaga. O contrato de professores é atribuição do governo, sendo iniciativa da Direção Geral do Ensino Técnico, em proposta devidamente fundamentada. A duração do contrato não poderia exceder a 5 anos (art. 74).

A reforma de 1930 extinguiu a Escola Normal para o ensino de Desenho, criada em 1918 para formar professores atuantes no ensino dessa disciplina. Foi então prevista a formação pedagógica do professor em uma Secção Técnica da Escola Normal Superior, ou organismo equivalente, através de um diploma especial. Nessa escola os conteúdos são agrupados por disciplinas as quais correspondem habilitações específicas. A vinculação entre assuntos e cursos de habilitação de nível superior irá restringir o número de candidatos nos concursos de seleção de docentes, devido à elevação do nível de titulação exigido. Na configuração do curso os conteúdos encontram-se agrupados da seguinte forma:

- 1- Educação plástica geral, como base de preparação profissional, desenho geral, desenho de projeções - Curso superior de pintura, escultura ou arquitetura das escolas de belas artes
- 1- Matemáticas, desenhos de máquinas, mecânica técnica, tecnologias, eletrotécnica - Curso de engenharia mecânica ou eletrotécnica do Instituto Superior Técnico de Lisboa, da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto ou de escolas estrangeiras equivalentes
- 2- Matemática, desenho de construções, tecnologias das profissões da construção civil - Curso de engenharia civil do Instituto Superior de

- Tecnologia de Lisboa, da Faculdade de engenharia da Universidade do Porto ou de escolas estrangeiras equivalentes, ou curso superior de arquitetura das Escolas de Belas Artes
- 3- Desenho ornamental, fauna e flora decorativas, estilos, tecnologias, pinturas - Curso Superior de Pintura das Escolas de Belas Artes
 - 4- Modelação; fauna e flora decorativas, estilos, cerâmica e vidros – Curso superior de escultura das Escolas de Belas Artes
 - 5- Física e química industrial, para as indústrias videira, cerâmica, tintureira e metalo mecânica - Curso de engenharia químico-industrial ou engenharia de minas do Instituto Superior Técnico de Lisboa, da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto ou de escola estrangeira equivalente.

Essas medidas de ordem jurídica, definidas pelo Estado, configuram a profissionalização dos docentes pelo domínio específico de um conhecimento acadêmico e técnico, adquirido via educação formal e prática profissional. São estabelecidos tanto um percurso de formação profissional assim como as etapas de desenvolvimento da carreira de professor. Nesse processo, a necessidade de uma qualificação específica pode ser vista ainda como uma adequação à expansão do ensino e ao próprio desenvolvimento econômico que passam a condicionar a articulação entre qualificação profissional e posto de trabalho. Contudo, à medida que são conferidas aos professores outras atribuições além daquelas direcionadas às atividades de ensino, seu espaço de ação é ampliado, aumenta sua importância profissional e, mesmo que indiretamente, lhe são exigidas outras competências cujo aprendizado retorna, em parte, ao campo da prática, uma vez que sua formação, naquele momento, não contempla tais demandas. Este é o caso das novas atribuições assumidas pelos professores com a edição do Decreto de 1931, entre elas os encargos de direção de serviços de secretaria, de atividades de inspeção escolar, de direção das escolas de ensino técnico, de participação nos conselhos escolares e nos conselhos administrativos das escolas.

A seleção de mestres

A mudança mais significativa na seleção de mestres para as escolas industriais refere-se à instauração de exames práticos para a contratação. A reforma de 1918 previa a admissão de mestres para as Escolas de Artes e Ofícios e

para as Escolas Industriais por contrato, no qual era fixado o vencimento. O primeiro contrato, de um ano, podia ser renovado por mais quatro. Após esse tempo, e havendo boas informações, o contratado passava à categoria de mestre efetivo com direito a aposentadoria nos termos da lei. Conforme o documento de 1930 a admissão de mestres continuava a ser feita por contrato, mas mediante exames de provas práticas prestadas, em princípio, na escola onde houvesse a vaga a preencher. O contrato inicial tinha duração de dois anos prorrogáveis por mais seis, se o contratado apresentasse provas de aptidão, assiduidade e de zelo pelo ensino, somente findo esse prazo o candidato passaria a efetivo.

Segundo a reforma de 1930 e de 1931 era facultado ao governo contratar, como mestres, técnicos estrangeiros de reconhecida competência, sempre tendo em vista a educação e formação do pessoal para novas indústrias ou o aperfeiçoamento do quadro já existente. O tempo máximo de contrato era de cinco anos, não estando prevista a possibilidade de renovação. Para garantir o papel de formadores desses profissionais, previa-se após o concurso a nomeação de dois auxiliares entre antigos alunos da escola, com formação adequada, a fim de aprenderem com os mestres estrangeiros as técnicas profissionais respectivas.

Os mestres, apesar de responsáveis por atividades práticas às quais eram destinadas uma extensa carga horária dos cursos, não estavam legalmente obrigados a comprovar uma habilitação científica ou pedagógica, específica, acesso à atividade profissional, assim como não havia nenhuma iniciativa do Estado para favorecer a formação dos mestres, como ocorria com a dos professores.

A diferença de tratamento entre professores e mestres é confirmada quando se compara os salários auferidos pelos mestres, menor do que o dos professores, de acordo com a tabela anexa ao Decreto de 1931.

Os alunos

Nas reformas dos anos trinta os alunos do ensino industrial são categorizados segundo a matrícula nos cursos. Surgem duas categorias: alunos ordinários, para os que frequentavam os cursos regulares diurnos do ensino industrial, e alunos extraordinários para aqueles matriculados em disciplinas ou cursos especializados, previstos no ensino industrial.

A instituição da ordem

Em Portugal, as reformas do ensino técnico de 1930 e de 1931 podem ser consideradas reformas parciais por terem sido direcionadas ao ajustamento inicial dessa modalidade de ensino ao novo regime, adiando para o final da década seguinte a instauração de um ensino profissional remodelado no país. Entretanto, em alguns aspectos as propostas de mudança foram incisivas o suficiente para estabelecer uma nova “governabilidade”, na acepção de Foucault isto é, “uma nova maneira de conduzir a conduta das pessoas” (2008, p. 258). Assim, o projeto educativo de cidadania da monarquia sofre o seu primeiro impacto com a definição de uma nova ordem, regulamentada pelo poder então instituído, o Estado Novo.

O serviço médico, que na reforma de 1918 estava restrito aos serviços de exame das condições higiênicas da escola e do exame antropométrico e médico dos alunos, é redimensionado. Com a reforma de 1930 os serviços de higiene escolar e de medicina pedagógica passam a compreender “tudo quanto diga respeito às condições sanitárias, médicas pedagógicas e higiênicas dos alunos, dos professores, dos meios de ensino, material escolar, métodos de ensino, programas, horários, e dos edifícios escolares, e ainda à higiene e à saúde do pessoal escolar não docente” (art. 118). Como “executor de leis e regulamentos em vigor”, ao médico escolar é atribuído o poder de assistir aos trabalhos escolares, visitar todas as dependências do edifício onde funcionar a escola, especialmente as que são afetas ao ensino, além de poder tomar parte nos conselhos e reuniões de professores e de alunos para se inteirar da vida escolar sob o ponto de vista higiênico e médico-pedagógico. Esta última prerrogativa foi revogada no texto da lei de 1931.

A nova legislação cuidou ainda de instituir um código de enquadramento disciplinar para os alunos com penas escalonadas em níveis, a saber:

1. Admoestação particular
2. Admoestação na aula ou oficina
3. Repreensão lida em todas as aulas e registrada
4. Suspensão de aulas ou oficinas até dez dias
5. Suspensão de aulas e oficinas de dez a trinta dias
6. Expulsão da escola

A aplicação das penas, em função da gravidade da infração cometida pelo “aluno delinquente”, compete a diferentes sujeitos ou órgãos escolares envolvendo o diretor da escola, professores, mestres, conselho escolar e até a Direção Geral do Ensino Técnico, órgão de apelação nos casos de pena de expulsão da escola.

É interessante constatar que o afã regulamentador do Decreto de 1930 é transferido para outros domínios na lei de 1931. O primeiro documento discrimina as penalidades ou “infrações e delitos cometidos pelo pessoal docente no exercício de suas funções” conforme o esquema de gradação usado para regulamentar a conduta dos alunos. Já a lei de 1931 sujeita as penalidades docentes às disposições do Decreto nº 19 794 de 29 de maio de 1931 passando, portanto, a conduta docente a merecer um tratamento diferenciado por parte do poder oficial.

Afinal, as configurações paulatinamente assumidas pelo ensino profissional com as reformas de 1918, 1930 e 1931, conforme apresentado, criaram as condições necessárias para que no contexto de uma nova ordem econômica, política, cultural, instaurada no decorrer do Estado Novo, se instituísse um novo modelo de educação técnica, com a reforma de 1948. Essa é a temática do próximo capítulo.

3. O Ensino Técnico Industrial no Estado Novo português

3.1. O Estado Novo português e a instauração de uma nova agenda política, cultural, econômica

O projeto democrático-liberal da Primeira República¹ estava centrado em um modelo de instrução destinado à formação do cidadão, do homem capacitado à intervenção social pela ação política. O Estado Novo irá buscar a formação de *homens do ofício* em oposição à formação do *homo politicus* da Primeira República: “assim a escola técnica há de simultaneamente educá-los para o nobre e tão esquecido *ofício do homem e*, só assim ela será realmente, na preciosa imagem de Salazar “*a sagrada oficina das almas*” (Proença, 1946, p. 18). A instauração da ditadura militar em 1926 e a posterior ascensão de Salazar ao poder criaram as condições necessárias à instituição desse novo projeto educativo situado no contexto de uma nova agenda política, cultural e econômica, cujos traços essenciais nos propomos apresentar a seguir.

Entre 1926 e 1930, a ditadura militar portuguesa foi alvo de sucessivas tentativas de golpe de estado, seja pela oposição pró-democrática, seja pela extrema-direita; republicanos conservadores, católicos e extrema-direita disputavam espaços no poder. O general Carmona agrega forças de um grupo de generais em defesa da ordem autoritária solidificando-a. A esse clima político soma-se a instabilidade econômica, ambiente favorável ao surgimento de um novo personagem na vida política de Portugal: António de Oliveira Salazar. Professor de Economia e Finanças da Universidade de Coimbra e com reconhecida competência em sua área de atuação, foi nomeado para o cargo de Ministro das finanças em 30 de maio de 1926, mas abandonou a pasta dois meses depois por não se adaptar ao jogo de articulações necessário ao estabelecimento de um consenso geral. Dois anos depois, estando a crise econômica do país cada vez

¹ Neste estudo, retrocedemos à constituição da proposta de educação para a cidadania na Primeira República para traçar a trajetória de instauração de um projeto educativo que irá se contrapor ao modelo de educação instaurado pelo Estado Novo a partir do início da década de 1930.

mais agravada, Salazar é novamente convidado para assumir o ministério das finanças. Desta vez o convite é aceito com a condição de que todos os demais ministérios fiquem subordinados ao ministro das finanças. A nomeação de Salazar para o cargo em 27 de abril de 1928 deu início a quatro longas décadas de ditadura em Portugal: o período de Salazar (1933-1968) e o de Marcelo Caetano (1968-1974).

Não se pode esquecer que a política então instaurada em Portugal traz as marcas de seu tempo. São vários os autores (Rosas, 1992, Foucault, 2008; Pinto, 2007) a situar o clima ideológico e político do período entre guerras como propício à instauração de regimes nacionalistas e autoritários em toda a Europa, e com reflexos em países de outros continentes. Portugal não se eximiu a essa influência. A esse respeito Rosas (1992) defende que

“(...) a crise do sistema liberal, pressentida desde o início do século pela crítica autoritária e corporativista do parlamentarismo liberal-oligárquico; pela defesa de um novo papel para o Estado na vida econômica e social num sentido intervencionista, arbitral, protetor, disciplinador que em tudo se distanciava do abstencionismo do poder liberal; pela contestação filosófica do racionalismo, do positivismo, do humanismo otimista imperante no século XIX e dos valores que lhe estavam associados, a crise desse mundo burguês complacente, seguro de sua razão e de seu cientificismo, da sua moral, das suas instituições, da prosperidade e harmonia naturalmente resultantes do relativamente livre funcionamento das forças do mercado, desenhava-se desde antes do primeiro conflito mundial.” (p. 9)

Dando sequência a sua análise, lembra o citado autor que os meados dos anos vinte tinham trazido alguma esperança de estabilidade à Europa, mas a grande depressão de 1929 vem interromper essa progressiva estabilização, agravando os fatores de crise nacional e internacional herdados da primeira Grande Guerra. O Portugal dos anos 30 “atrasado, rural, dependente, periférico, é, até certo ponto, um caso típico dos processos de articulação então verificados entre crises econômicas (e a necessidade de lhes dar resposta) e o advento dos novos regimes autoritários” (idem, p. 15). A arte de “arbitrar autoritariamente” os equilíbrios entre interesses políticos e econômicos dominantes e contraditórios entre si constituirá a essência da natureza peculiar do Estado Novo, ou do “fascismo português”, e o segredo do “saber durar” salazarista (idem).

Segundo Pinto (2007), Salazar conservou traços ideológicos – a nosso ver coerentes com aquela sua “arte” de fazer política – procedentes do “amalgama cultural” do qual proveio: “o integrismo católico, de matriz tradicionalista e antiliberal” impactado pelo ambiente de laicização e modernização instaurado

pela República em 1910; o caráter “ultraconservador”; a oposição ferrenha à democracia e a sua herança ideológica, sustentada pela “visão organicista da sociedade, de matriz tradicionalista e católica” (p. 19). Esse novo líder teria uma ampla base de sustentação política, como afirmam Serrão e Marques,

Atrás de Salazar, claro está, achavam-se poderosas forças: o capital e a banca, que desejavam pulso livre para se expandirem sem restrições, protegidos contra gravames de classe, movimentos grevistas e a contínua agitação social; a Igreja, proclamando vitória sobre o ateísmo republicano demo-liberal e “maçônico” e explorando as chamadas aparições de Fátima que não tardariam a associar com o futuro presidente do Conselho; a maioria do Exército, constantemente louvado pelo próprio Salazar, respeitado, conhecedor de nova disciplina e detentor de redobrados privilégios; os intelectuais das direitas, com grandes percentagens dos professores de Coimbra; e a maior parte dos monárquicos, firmemente convencidos de que Salazar lhes acabaria por devolver seu rei. (1991, p.745)

Nesse intrincado contexto é homologada uma nova Constituição aprovada por plebiscito em março de 1933. Nesta, define-se um estado social e corporativo, de inspiração cristã, mas também um Estado forte, intervencionista, artífice suprem da ordem econômica, social e, obviamente, política. Para Marques (1982), o Estado Novo seria social e corporativo; “(...) sua célula base encontrar-se-ia na família, os seus elementos fundamentais nas corporações morais, econômicas e intelectuais onde os interesses de patrões e empregados se harmonizariam com vista a um interesse comum, nacional” (p. 418). Na clássica organização de três poderes então mantida, a câmara de deputados terá poucos poderes constitucionalmente garantidos e as corporações nenhum poder, sendo ambos reduzidos a mero conselho consultivo o que garantirá a soberania do governo.

Assim, com a nova Constituição instaura-se uma ditadura férrea do presidente do conselho de ministros, Salazar, que fora nomeado para o cargo em 1932, uma Assembléia Nacional ocupada pela União Nacional, em eleições não competitivas e de acesso limitado. Desta forma Salazar responde apenas perante o Presidente da República. Essa concentração de poderes irá favorecer a alteração, por normatizações posteriores, dos princípios corporativos de representação instituídos pela Constituição, mantendo apenas a nível formal os direitos e as liberdades dos cidadãos. Assim, a liberdade de associação foi mantida, mas os partidos políticos eliminados por regulamentação. Da mesma forma a União Nacional se constituiu como partido único a partir de 1934, mesmo sem ter tido um estatuto formal. Seu presidente, Salazar, terá a prerrogativa de escolher os deputados do parlamento (Pinto, 2007).

Eis, mesmo que em síntese, a estrutura básica da organização política do Estado Novo. E é nesse espaço de poderes acentuadamente assimétricos que irão sendo definidas as novas políticas de ordem econômica e cultural para o país. Integrada a essas políticas, a educação será conclamada a exercer um papel considerável. Recorrendo a Foucault (2008) pode-se, a partir daí, tentar chegar ao plano da institucionalização da prática enquanto “maneira de fazer orientada por objetivos e regulando-se por uma reflexão contínua” (p. 432).

Portanto, a Constituição de 1933, por conferir legitimidade ao regime ditatorial do Estado Novo, passa a ser considerada seu documento fundador. Com esta Constituição Salazar impôs finalmente o seu modelo ditatorial, o Estado Novo, e assumiu a liderança da nação portuguesa. Para tanto, passou a utilizar um orquestrado conjunto de estratégias de ordem cultural.

Os princípios de cidadania dinamizadores das ações culturais da República serão definitivamente afrontados e substituídos por outros coerentes com as novas forças ideológicas que passam a orientar a política do país. No campo cultural a influência do fascismo e da Igreja Católica será marcante. Importa destacar que é com o fascismo italiano da década de vinte que o governo Salazarista irá se identificar, em especial em seus aspectos disciplinador, pactuante com a Igreja Católica e apologista da ordem. Portugal, como outros regimes, enviou missões de estudo para a Itália de onde foram trazidos modelos que influenciaram muitas propostas como, por exemplo, os estatutos do corporativismo português e várias ações no campo cultural. Neste campo, a influência do modelo fascista se deu através do Secretariado de Propaganda Nacional, criado em 1933 e dirigido por António Ferro, jornalista cosmopolita, ligado aos modernistas e futuristas e admirador do fascismo desde 1920. O secretariado tinha como principal missão fazer conhecer a atividade do Estado e da Nação Portuguesa, em outras palavras, associar seu núcleo de conceitos ideológicos aos domínios específicos do campo cultural. A ação desse secretariado, moldada no modelo fascista, irá se destacar, em especial, no campo da propaganda do novo regime, na organização oficial da juventude e das mulheres, com reflexos importantes no ensino (Pinto, 2007).

A magnitude das ações projetadas levou ao reconhecimento de que a apropriação plena das atividades culturais demandava a concorrência de outras esferas tradicionalmente destinadas a moldar os espíritos jovens, do que resultou a cooptação do Ministério da Educação. Assim, em 1936, com a reforma de ensino

elaborada por Carneiro Pacheco é criada a Junta Nacional de Educação (JNE), contemplando as seções de “educação moral e cívica”, “belas artes” e “alta cultura”, além das seções relativas aos quatro ramos de ensino. Nos capítulos referentes à educação moral e cívica, educação física e pré-militar destacam-se as alíneas: “promover tudo quanto possa concorrer para a saúde mental da vida portuguesa, definindo as diretrizes práticas para que a escola coopere com a família na formação da consciência reta e da vontade enérgica da mocidade”; promover tudo o que possa concorrer para aumentar o vigor da “raça portuguesa”; e tendo como recursos “a música, a arte cênica e canto coral, literatura e arquivos” (Ó, Ramos, 1999, p.49). A JNE integra uma série de organizações. Em 1936, expandindo seu campo de ação, surge a Mocidade Portuguesa (MP). De inscrição obrigatória, “abrangerá toda a juventude, escolar ou não, e se destina a estimular o desenvolvimento integral de sua capacidade física, a formação do caráter e a devoção à Pátria, no sentimento da ordem, no gosto da disciplina e no culto do dever militar”. Um ano mais tarde, dá-se a criação da Obra das Mães pela Educação Nacional (OMEN) voltada à orientação da família pela educação da mãe portuguesa. Por fim, para incutir nas jovens portuguesas “a devoção ao serviço social e o gosto da vida doméstica”, é formada a Mocidade Portuguesa Feminina (MPF) (Pinto 2007; Ó, Jorge, 1999, 2003).

As atividades da JNE, no ano de 1940, marcaram o apogeu da apropriação dos eventos culturais para efeito de propaganda política do novo regime. Naquele ano realizou-se uma série de eventos comemorativos pelo oitavo centenário da nacionalidade e pelo terceiro centenário da Restauração. Essas festividades culminaram com a realização da Exposição do Mundo Português em Lisboa. Preparada por importantes arquitetos, artistas e decoradores portugueses, dividia-se em três conjuntos de edifícios, um consagrado à História, outro à Etnografia Metropolitana, e um terceiro à Etnografia colonial. Segundo Marques: “(...) a exposição constituiu, para além de seus notáveis aspectos estéticos, uma típica manifestação fascistizante no modo de interpretar o passado e de abusar dele para testemunhar o presente e anunciar o futuro” (1991, p.383); representando assim um sucesso pessoal de Salazar e de Antônio Ferro.

Pela via cultural e propagandística o Estado Novo tinha encontrado uma forma para a sua afirmação e reconhecimento a nível nacional e internacional. Soma-se a esse reconhecimento, o bom desempenho do governo na gestão da

economia. Na verdade, o grande mérito atribuído a Salazar, na área econômica, foi o de equilibrar o orçamento do país depois de uma década de finanças afetadas pela primeira Guerra Mundial. Já no primeiro orçamento de sua gestão como ministro, o de 1928-1929, o saldo foi positivo, resultado atribuído à redução das despesas, criação de novos impostos e a reformas financeiras. A continuidade daquele equilíbrio, mesmo tendo seus critérios questionados até pela Sociedade das Nações, deu ao novo governo a marca do progresso e da estabilidade financeira.

Segundo Rosas (1992), ao final da década de trinta, o Estado Novo traçou medidas econômicas direcionadas principalmente à regulamentação do comércio exterior visando, primeiro, assegurar os bens indispensáveis ao auto-abastecimento; em segundo lugar, conter a inflação e diminuir o consumo dos bens importados; em terceiro, buscar o equilíbrio entre as atividades de exportação e o nível do abastecimento interno; por último, fortalecer o controle das atividades econômicas pelo Estado através dos organismos corporativos. Mesmo tendo esses objetivos como horizonte, as medidas de controle do comércio externo impostas aos países que se mantiveram neutros durante a 2ª Guerra Mundial resultaram no aumento das desigualdades sociais. Setores ligados à exportação de produtos tradicionais como o volfrâmio (vendido para a Alemanha, apesar da citada neutralidade) enriqueceram acumulando capitais em detrimento de outros setores, cuja exclusão dos mercados em ascensão estendeu as desigualdades a outros estratos sociais. Ou seja, o crescimento econômico se deu sem a contrapartida de medidas inclusivas e à custa de uma estagnação no campo com resultados particularmente trágicos para um país predominantemente agrário. Ao final do grande conflito, o Banco de Portugal havia acumulado grandes montantes de divisas em ouro e metais preciosos, a balança portuguesa apresentava saldos favoráveis com a maioria dos países, em especial com a Inglaterra, créditos significativos, e uma progressiva dependência dos países aliados. No geral, as exportações, geralmente situadas abaixo do nível do déficit, a partir do período de 1936-1946 ultrapassam tal posição e assim permanecem a partir de 1950. As divisas enviadas pelos emigrantes e os proventos com o turismo, particularmente a partir dos anos cinquenta, contribuíram para equilibrar o déficit ainda existente.

Os investimentos em obras públicas, principalmente comunicações (estradas, ferrovias, telecomunicações etc.) e fomento hidráulico (hidroelétricas, portos, obras públicas, abastecimento de águas etc.) foram empreendimentos que contribuíram para evitar o desemprego em épocas de estagnação econômica, além de criar a infra-estrutura para o desenvolvimento econômico do país a partir da década de cinquenta. O aumento na balança comercial reflete os bons resultados, principalmente a partir da primeira Guerra Mundial, tendo aumentado em dez vezes entre 1926 e 1951. O surto econômico da década de sessenta elevou as receitas do Estado, em 1968 a duas vezes mais em relação ao nível de 1960 e a dez vezes mais do que os números anteriores à 2ª Guerra Mundial, ratificando a imagem favorável da administração de Salazar.

A industrialização foi o fator determinante do aumento das exportações. Além dos produtos têxteis passam a ser exportados os produtos químicos, o papel e a maquinaria; as conservas mantiveram o seu lugar de relevo nos mercados internacionais. Além disso, a siderurgia em larga escala foi introduzida no país na década de cinquenta. Alguns produtos agrícolas e minerais, tais como cortiça, vinho, fruta e pedra também se expandiram e obtiveram melhores resultados. No conjunto das exportações, o papel da indústria subiu de um terço para quase dois terços entre 1926 e o final da década de sessenta. Os mercados de comércio externo se diversificaram principalmente em função das transformações de ordem mundial provocadas pela segunda Guerra Mundial. Segundo Marques (1982) apesar dessas mudanças positivas, Portugal não alcançou os índices europeus de desenvolvimento e isto se deve, principalmente, ao fato dos demais países europeus terem atingido um crescimento econômico superior ao de Portugal, “ao mesmo tempo em que se fazia acompanhar de uma política coerente e inteligente de desenvolvimento cultural, que em Portugal escasseava” (p. 475).

O Plano Marshall, representativo de uma nova forma geral de ordem econômica do pós-guerra, trouxe para Portugal, como também para outros países beneficiados, o imperativo de um planejamento econômico que se traduziu nos Planos de Fomento. Estes planos foram colocados em execução a partir da década de cinquenta e vieram a contribuir para melhorar os índices de desenvolvimento do país, como se pode constatar em algumas mudanças positivas já antes assinaladas. Foram três os Planos de Fomento, concentrados nos seguintes

períodos: o primeiro de 1953-1958; o segundo de 1959-1964, seguido de um plano intercalar, 1965-1967; e um terceiro de 1968-1973.

Antes da adesão ao plano Marshall, o governo havia elaborado a Lei de Fomento e Reorganização Industrial de 1945, fixando os objetivos da política econômica para os anos seguintes e os meios de concretizá-los. Em síntese: prioridade às indústrias transformadoras para proteção ao mercado interno e admissão de uma política de substituição das importações através do lançamento de algumas novas indústrias e das chamadas indústrias de base, e da reestruturação das existentes no sentido da concentração. Em todos esses âmbitos, direta ou indiretamente, ao Estado caberia o papel de interventor. Nos Planos de Fomento, que definem as prioridades dos investimentos, não são explicitados objetivos, mas são registrados alguns pontos merecedores de uma maior atenção que, no I Plano de Fomento, referem-se ao baixo rendimento individual médio, à baixa produtividade do trabalho e à dificuldade em absorver mão-de-obra potencial. A esse propósito, evidencia-se certa apreensão diante da dificuldade em conciliar o indispensável aumento do nível técnico e do equipamento disponível com a necessidade de evitar o desemprego. Em função desse destaque, apesar dos investimentos continuarem priorizando a infra-estrutura, seguida das indústrias de base e da agricultura, caberá às escolas técnicas 2,1% do total dos 7,6 milhões de contos disponibilizados para os investimentos. No II Plano de Fomento esse percentual será alterado para 2,7%, incluindo-se a pesquisa (Serrão, e Marques,1990). Esse procedimento demonstra a clara associação da política de formação profissional às demandas do processo de desenvolvimento econômico do país traduzida, em especial, em investimentos para a formação profissional de nível técnico que tomará uma proporção inusitada a partir da absorção daqueles recursos.

3.2. O ensino no Estado Novo Salazarista

A integração do Ministério de Instrução Pública no projeto mais amplo de inculcação ideológica e de doutrinação moral da nação, orquestrado pelo Secretariado de Propaganda Nacional, como vimos, ocorreu na gestão do ministro Carneiro Pacheco, nomeado em 1936. Nesse período prevaleceu a matriz autoritária da política educacional do Estado Novo que se instaura desde a sua

origem e extrapola os espaços escolares em forma de práticas de doutrinação direcionadas à produção de consensos sociais, aspecto reconhecido por vários autores (Cortesão, 2000; Nóvoa, 1992; Grácio, 1998; Carvalho, 2001; Teodoro, 2001). Assim, o sistema educativo contribuiu largamente para a interiorização de um modelo de sociedade que traduz projetos unificadores no plano político, simbólico e cultural. “A estabilidade do Estado Novo, e das suas políticas educativas, justifica-se em grande medida por esta capacidade totalizante de integração social” (Nóvoa, 1992, p. 456-57). Contudo, apesar do Estado Novo manter sua matriz autoritária e suas raízes ideológicas discricionárias, no processo de desenvolvimento social ocorreram articulações e dinâmicas que resultaram em mudanças significativas no sistema de ensino do país, principalmente com o advento da década de 1950. A nomeação de Carneiro Pacheco para o Ministério da Instrução Pública em 1936 e as reformas do ensino secundário (1947-1948), no pós-guerra, constituem marcos dessas mudanças a partir das quais Nóvoa (1992) estrutura a ação educativa do Estado Novo em três fases: 1930-1936; 1936-1947, 1947-1960, denominadas “A difícil substituição da legitimidade”, “A construção nacionalista da educação” e “A acomodação às novas realidades”.

Na primeira fase, marcada pela instabilidade de ações, o objetivo predominante é dissipar as concepções, representações e práticas da escola republicana. Essa diretriz fica patente, por exemplo, nos comentários proferidos em 1938, na Assembléia Constituinte, pelo deputado Diniz da Fonseca acerca da Constituição de 1933,

Com inteira lógica a Constituição declara: o ensino Primário elementar é obrigatório, podendo fazer-se no lar doméstico, em escolas particulares e oficiais. Não é indiferente a ordem por que a Constituição estabelece as entidades que poderão dar o ensino elementar. Podemos, pois, Senhor Presidente, sobre esse primeiro aspecto, chegar às seguintes conclusões: há diferença entre a política de ensino que tem vigorado até hoje e aquela que se encontra traduzida nas bases da proposta. Do monopólio profissional, estabelecido pela reforma da instrução primária de 1919, passamos, pela doutrina constitucional, para o conhecimento da função educadora da família, para a liberdade de ensino primário elementar no lar doméstico, em escolas particulares ou oficiais. Do ensino particular simplesmente tolerado passamos, em face da Constituição, para o ensino particular favorecido, como diz o nº 4 do art. 12º. Da obrigatoriedade da frequência de uma escola oficial passamos para a simples obrigatoriedade de aquisição de determinados conhecimentos ou instrumentos da cultura.

Por aqui se vê em quantas confusões de ordem doutrinal ou de ordem administrativa se pode incorrer entendendo o preceito da obrigatoriedade como existia nos antigos regulamentos do ensino primário. Este pode ser administrado no

lar doméstico, na escola particular ou oficial. À família compete escolher. (apud Cortesão, 2000, p.72)

O orador, com habilidade, ao mesmo tempo em que explicita o deslocamento do ponto de convergência da obrigatoriedade do ensino do Estado para a família, pontua as diferenças entre as políticas educativas republicanas e as do Estado Novo e valida a legitimidade do novo regime corroborando suas políticas educativas segmentadoras. O espaço ampliado à iniciativa privada, previsto no texto constitucional, deve-se às novas relações de cumplicidade estabelecidas entre o Estado e a Igreja, instituição com tradição na oferta do ensino particular e que irá acolher os candidatos ao ensino primário, como também os excedentes dos liceus públicos. Foram, assim, derrotados os princípios de uma educação laica, bravamente defendidos pelos governantes da Primeira República.

Importa observar que, embora o Estado Novo faça uso, inclusive, da força da lei para instaurar sua legitimidade, isso não significa que a sociedade tenha expressado, inicialmente, sua rejeição ao novo poder que se instituía. Relembra Carvalho (2001, p.720) que o clima de instabilidade, persistente ao final da Primeira República, contribuiu para a confiança nas boas intenções do novo regime por parte da população portuguesa em geral, e mesmo por parte de tradicionais defensores dos princípios democráticos como, por exemplo, António Sérgio e João de Barros. Este último, até continuou no cargo de Diretor Geral do Ensino Secundário após a queda da Primeira República, mas foi dele destituído em outubro de 1927. Assim, em tempo breve, republicanos democratas que inicialmente mostraram-se abertos a permanecer ou a se integrar ao novo regime, cedo foram confrontados por atos arbitrários.

No afã de instituir sua legitimidade, um dos primeiros alvos visados pelo Estado Novo foi a alfabetização e a cultura, bandeiras distintivas da República. Segundo Cortesão (2000) e Carvalho (2001), uma campanha sistemática passou a difundir a idéia de alfabetização como perigosa e nociva e, ao mesmo tempo, eram glorificadas a ignorância acompanhada da obediência, a limpeza, a ordem e a pontualidade, a simplicidade e a pobreza da vida rural, a reverência aos poderes instituídos. Desta forma, pretendia-se inculcar os valores de uma nova nacionalidade na qual as expectativas de escolaridade das classes populares estivessem limitadas à aprendizagem do ler, escrever e contar. Essas mensagens

eram veiculadas pela imprensa e assinadas por personalidades representativas do campo político e da cultura, além de serem reproduzidas em material didático como o livro e a caderneta escolar. Simultaneamente, o sistema escolar era estruturado em função desses mesmos objetivos. Tal política educativa é reafirmada por Salazar, em entrevista concedida ao jornalista Antônio Ferro em 1933: “Considero (...) mais urgente a constituição de vastas elites, do que ensinar o povo a ler. É que os grandes problemas nacionais têm de ser resolvidos, não pelo povo, mas pelas elites, enquadrando as massas” (Carvalho, 2001, p. 728). Assim, as mudanças efetivadas no ensino permanecem atreladas a esse enquadramento ideológico segmentador do ensino e, portanto, limitador das expectativas de vida dos indivíduos.

Nessa perspectiva, o ensino primário elementar passou por várias mudanças, entre elas a proibição da co-educação, a redução dos anos de escolaridade e a alteração dos programas escolares. O Decreto de 22 de março de 1930 consagrou a divisão do ensino primário em dois graus. O primeiro grau, constituído em três classes, prevê um exame final obrigatório e certificação condicionada à aprovação neste exame. Desse modo, os cinco anos de escolaridade elementar, herdados da Primeira República, foram reduzidos a três, um retrocesso concordante com os limites a serem impostos às possíveis expectativas de ascensão social das camadas populares. Igualmente, se extingue, em 1932, o primário complementar. (Carvalho, 2001; Cortesão, 2000).

Para suprir uma escolaridade mantida nos limites estreitos de saber ler, escrever e contar, o governo criou em 30 de novembro de 1931 os postos de ensino. Nestes, permitia-se ocupar a função de mestre pessoas com comprovada idoneidade moral e intelectual, independente de qualquer habilitação. Essa radicalidade, direcionada à erradicação do modelo de formação docente implementado pela República, teve conseqüências nefastas e por isso, cinco anos depois, regulamenta-se um exame de aptidão para os candidatos a regentes escolares. Esse exame constava de três provas escritas, de Português, de Matemática e dos demais conteúdos do ensino primário, cada uma delas de meia hora; havia ainda uma prova oral de dez minutos (Carvalho, 2001).

Para Grácio (1986), a redução da escolaridade obrigatória e da promoção da rede escolar através dos postos escolares, associada à escassez dos recursos e à sua canalização limitada para o ensino, define a política salazarista para o ensino

primário como uma tecnologia educacional, ou seja, um conjunto de medidas orientadas, não para influir na trajetória social dos alunos, já que a escola, nesse sentido é comprovadamente inoperante, “mas na representação que os sujeitos tinham do seu destino; e, portanto também orientadas para influir no ajustamento da expectativa subjetiva ao destino objetivo” (p.39-40).

Da mesma forma que o primário, também o ensino liceal teve reduzidos seus anos de escolaridade e seus programas escolares, além de se ter criado normas restritivas ao acesso aos liceus públicos. Além disso, ações disciplinares atingem, com rigor, professores e alunos. Amplia-se a rede de ensino com a criação de novos liceus municipais, sendo as Câmaras locais responsáveis por suas instalações e manutenção. Para a formação dos professores liceais já havia se instituído, em 1930, um curso de Ciências Pedagógicas, composto de uma parte teórica, oferecida na Faculdade de Letras de Lisboa e de Coimbra, e complementado com a frequência a um estágio de dois anos nos Liceus Normais, localizados um em cada uma daquelas cidades. Esses cursos acabaram com o modelo de formação implantado na Primeira República.

A rede disciplinadora do Estado estende-se às escolas técnicas através das reformas do ensino técnico de 1930 e 1931, que impõem medidas disciplinares à ação dos professores e dos alunos. Essa rede é fortalecida com a ampliação das atribuições dos médicos escolares e a criação de uma equipe de inspetores escolares. Também aqui, se instituem estruturas disciplinadoras com conotações de controle que extrapolam as normas republicanas que antecederam aquelas reformas.

Este conjunto de ações contrárias à escola republicana testemunha a gênese de linhas de política educativa que se consolidariam nas décadas seguintes, a saber:

- A estratégia de compartimentação do ensino, que se manifesta na separação dos sexos e dos grupos social, bem patente nas medidas contra os princípios da co-educação ou da escola única.
- A definição de uma lógica de realismo pragmático, que tenta ajustar a oferta educacional à procura social de educação, numa espécie de nivelamento por baixo das aprendizagens escolares (redução da escolaridade obrigatória, redução dos conteúdos programáticos, redução do nível de competências dos professores, etc.).
- A imposição de uma administração centralista e autoritária do sistema educativo, concretizada por via de um reforço dos mecanismos de inspeção (ensino público e

ensino particular), de um controle mais rigoroso dos corpos docentes e de uma mudança nas relações com os reitores dos liceus.

- A atitude de desprofissionalização do professorado, através da desvalorização das bases profissionais e científicas da atividade docente, de que a nomeação de regentes escolares ou a desqualificação de formação académicas dos professores são sinais evidentes. (Nóvoa, 1992, p. 453).

Na segunda etapa, “A construção nacionalista de educação”, de 1936 até ao pós-guerra, são tomadas importantes medidas que passam a identificar esse momento: a intitulação do Ministério da Educação Nacional, a imposição do livro único uniformizando os conteúdos escolares e criando as condições para o seu controle; a criação da Mocidade Portuguesa e da Obra das Mães pela Educação Nacional, já antes mencionada, entre outras. No plano da concepção educativa, a tradicional metáfora da criança como planta em crescimento, herdada da Monarquia liberal e dominante durante a Primeira República, será substituída no Estado Novo que entende a criança como algo a ser moldado por uma intervenção exterior. Ratificando essa concepção, a legitimidade social de que o Estado Novo se encontra investido transfere-se do exterior para o interior da educação, afirmando-se o primado da educação sobre a instrução, uma educação de carácter político, transmissora de conhecimentos adequados aos fundamentos morais do Estado. Além disso, na perspectiva de integração do país a nível mundial, a afirmação de uma pedagogia nacionalista e conservadora incompatibiliza a integração em redes mais amplas de circulação de idéias e práticas, contribuindo para a estagnação do sistema educativo do país (Nóvoa, 1992; Teodoro, 2001).

Ainda nessa segunda etapa, de “construção nacionalista da educação”, é promulgada a lei de 11 de abril de 1936 que apresenta, em doze bases, as normas para remodelar todo o Ministério da Educação Nacional. A sua IX base determina a revisão de todas as disciplinas e respectivos programas em todos os graus do ensino. Então, em carácter de urgência, é editado um Decreto lei de 24 de novembro de 1936, com as seguintes determinações: redução do currículo do ensino primário ao mínimo: Língua Portuguesa (leitura, redação e feitos pátrios), Aritmética e sistema métrico, Moral, Educação Física, Canto Coral; transformação dos postos de ensino em postos escolares; separação dos sexos nas escolas. Essa mesma lei determina uma das medidas mais controladoras da ação docente, porque invasiva da sua privacidade. As normas permitem a intervenção do Estado no casamento das professoras primárias, que passa a depender da

aprovação do Ministério da Educação Nacional. Este órgão se outorga o direito de avaliar o bom comportamento moral e civil do pretendente, bem como seus rendimentos, que devem ser comprovadamente harmoniosos com os vencimentos da professora. Dois anos depois, em 1938, iniciam-se as discussões para realização de uma nova reforma do ensino primário. Em 1940, “18% dos docentes do ensino primário são regentes de classe” (Cortesão, 1981, p. 89). Essa plasticidade no trato com o exercício da profissão docente é naturalizada, uma vez que, segundo o próprio ministro Carneiro Pacheco “o mestre não é um burocrata, mas um modelador de almas e de portugueses. Quem por aberração, o não quiser ser haverá de retirar-se, porque Portugal, tendo decidido voltar à escola, já dela não sairá” (apud Teodoro, 2001, p. 180).

A onda reformista do então ministro Carneiro Pacheco estende-se aos liceus. O Decreto-Lei de 1936 simplifica o currículo escolar instituindo um curso igual para todos e distribuído por três ciclos: o 1º Ciclo, de três anos, essencialmente prático e descritivo; o 2º ciclo, de mais três anos, teórico e experimental; e o 3º ciclo, de um só ano, o sétimo, de sistematização e síntese de conhecimentos. Passou – se a designar liceus nacionais os que ofereciam o curso completo, e liceus provinciais os que ofereciam apenas os dois ciclos iniciais. Além disso, em lugar do regime de classes, instituiu-se o regime de disciplinas; as provas orais nos exames escolares foram extintas. É fixado em 600 o número de classes dos liceus em todo o país, restringindo ainda mais o acesso a essas escolas.

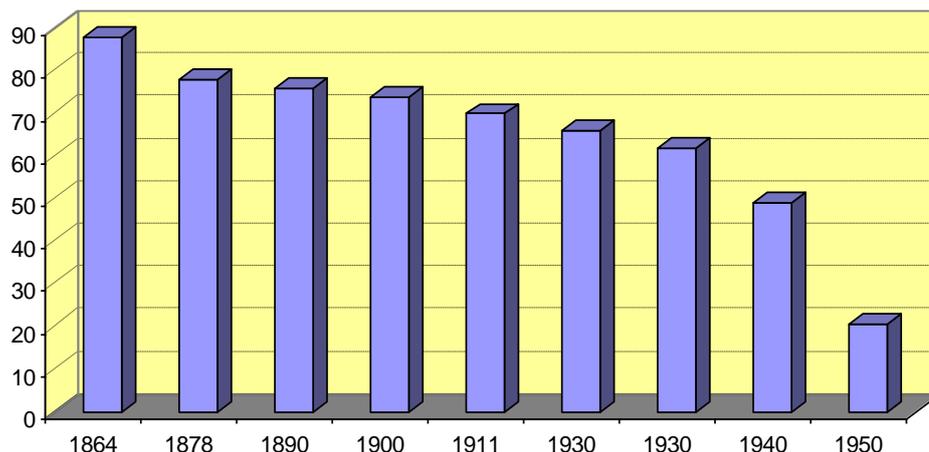
Segundo Carvalho (2001), Carneiro Pacheco, durante os quatro anos e meio de sua gestão, que termina em agosto de 1940, se concentrou no ensino primário e liceal. O ensino superior e o ensino técnico não lhe interessaram, tendo se empenhado em executar o pensamento de Salazar “Deus, Pátria e Família”. Através da Mocidade Portuguesa, realizou sua maior obra: “obrigou toda a juventude do país à disciplina de uma farda e ao compasso de um hino, na imitação embevecida do fascismo italiano e do nazismo alemão” (p.778). Sucede a Carneiro Pacheco o ministro Mário de Figueiredo que institui uma comissão para estudar uma proposta de reforma ampla do ensino técnico, que veio a ser promulgada em 1947. Esta reforma será analisada posteriormente em detalhes.

No ensino superior, ficou registrada a alteração na composição do corpo docente universitário, com o afastamento e a perseguição política a profissionais

que se destacavam na vida cultural e na pesquisa científica nacionais; muitos deles foram obrigados ao exílio.

Passado o período de “construção nacionalista da educação”, dá-se início ao 3º período, de “acomodação à nova realidade” (1947-1960), no qual ocorre a articulação de medidas educativas que viriam a contribuir para impulsionar o desenvolvimento industrial do país. Naquele momento, uma condição necessária para esse desenvolvimento estava na melhoria efetiva dos índices da percentagem de analfabetos que as estatísticas continuavam acusando. Em 1940, a percentagem de analfabetos, na população com idade superior aos sete anos, era globalmente de 50%; entre os 10 e 20 anos, essa percentagem atingia a 42% (Nóvoa, 1992). Em 1950, comparativamente a outros países da Europa e da América do Norte, Portugal era, ainda, predominantemente um país analfabeto, conforme ilustra a tabela a seguir.

Figura 8. Evolução percentual da taxa de analfabetismo na população maior de 7 anos. Portugal 1864-1940



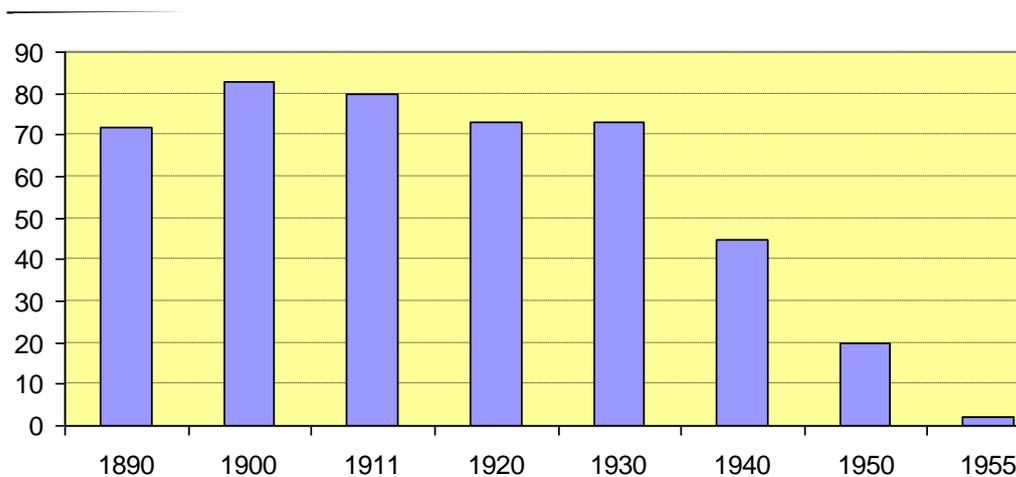
Fonte: Teodoro, 2001, p. 83.

Havia, entretanto, outra realidade se impondo ao país. O momento de pós-guerra foi propício à criação de um vasto sistema de organizações internacionais de natureza intergovernamental direcionado à reflexão dos problemas educacionais, como Organização das Nações Unidas, ONU; Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura, UNESCO; Organização Européia de Cooperação Econômica/ Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico, OECE/OCDE; Banco Mundial. A partir de então, e sempre a cada vez mais, a formulação das políticas dos países periféricos e semiperiféricos passa a depender da assistência técnica e da legitimação daquelas organizações. Essas relações favorecem a difusão das teorias de capital humano e de planejamento educacional, em que a educação se torna um instrumento privilegiado para a auto-realização individual e para a promoção do progresso econômico. Desta forma, essas teorias passam a guiar as ações reformadoras em países de todo o mundo e Portugal não irá se furtar a essas influências (Teodoro, 2001).

O conjunto de mudanças ocorridas no país, em especial as de ordem demográfica e as mudanças na estrutura da população ativa, acabaram por tornar Portugal um país essencialmente industrial, em meados dos anos sessenta. No seu contexto próprio e com sua autonomia relativa, as políticas educativas traduziram essas mudanças na sociedade, mais perceptíveis a partir dos ministérios de Pires de Lima (1947-1955) e, sobretudo, de Francisco Leite Pinto (1955 - 1961). Percebe-se então, no discurso político e nas prioridades assumidas pelo governo, a ênfase na formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento, sobretudo da indústria, arrefecendo o discurso anterior, centrado numa concepção de sistema de ensino entendido como aparelho de doutrinação ideológica e de controle. Três momentos ilustram a paulatina viragem nos objetivos dominantes perseguidos pelas políticas de educação: a reforma do ensino técnico profissional de 1948; o Plano de Educação Popular (1952-1956), nas suas vertentes de cumprimento da obrigatoriedade escolar pelas crianças e de combate ao analfabetismo adulto; a ação política geral do ministro Leite Pinto, em especial seu discurso de educação para todos enquanto condição do desenvolvimento econômico (idem).

Inseridas nesse contexto, ocorrem as reformas do ensino técnico e do ensino liceal. Este último pouco se expandiu, de 43 unidades em 1947 passa para apenas 49 em 1969 (Grácio, 1998, p. 129). Além disso, dá-se início a novos e diferentes projetos. Em 1952 é instituído o Plano de Educação Popular que pretende dar um novo impulso à extinção do analfabetismo. O plano envolveu crianças na faixa etária correspondente à instrução primária e também adultos sendo que, para estes, se instituiu a Campanha Nacional de Educação de Adultos e os Cursos de Educação de Adultos. Essas iniciativas, realizadas na gestão do ministro Pires de Lima, serviram de base para a transformação que iria se operar nos anos seguintes. Os resultados alcançados pelo conjunto do Plano de Educação Popular, no contexto da época, são verdadeiramente significativos. Nesse aspecto, as estatísticas relativas ao ano de 1955, sobre a frequência escolar, contêm dados que apresentam como superados os índices de analfabetismo das crianças na faixa etária dos 7 aos 11 anos, conforme tabela abaixo.

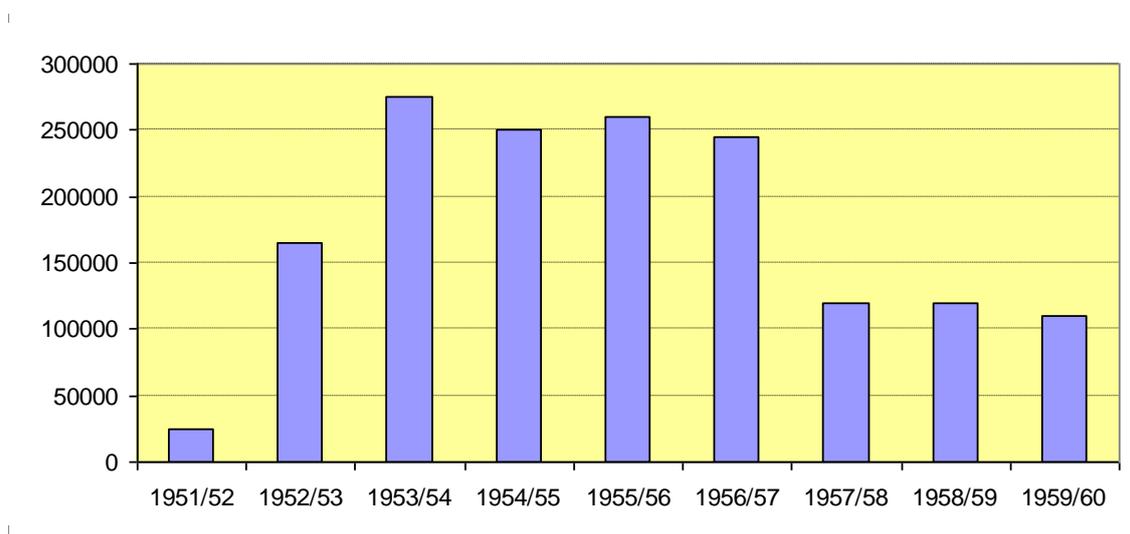
Figura 9. Percentagem de crianças dos 7 aos 11 anos que não freqüentavam a escola. 1890 a 1955



Fonte: Teodoro, 2001, p.209.

Após o término da Campanha, o número de adultos inscritos diminuiu, conforme representado no gráfico a seguir.

Figura 10. Alunos adolescentes e adultos inscritos no ensino primário. 1951-1952 a 1959-1960



Fonte: Teodoro, 2001, p.210.

Medidas visando superar essas limitações serão efetivadas pelo ministro Leite Pinto que, em 1959, propõe a elaboração de um projeto denominado Plano de Fomento Cultural, apoiado pela OCDE, visando promover a correlação entre ensino e economia. Este projeto se estendeu a outros países mediterrâneos, Espanha, Itália, Iugoslávia, Grécia e Turquia, resultando em um plano comum denominado Projeto Regional do Mediterrâneo. Depois de três anos de estudos, foram divulgados dois importantes documentos, o Projeto Regional do Mediterrâneo e a Análise da Estrutura Escolar Portuguesa (1950-1959). Este último projeto antecedeu ao primeiro, servindo-lhe de introdução. A análise projeta a evolução quantitativa do sistema educativo, necessária para atender à qualificação de pessoal requerido pela economia metropolitana do país, num período de quinze anos, de 1960 a 1975. Propõe como medida de ordem qualitativa a promulgação de um Estatuto da Educação Nacional, além de outras iniciativas quantitativas, de ordem econômica. Esse projeto também referendou internamente as teses do capital humano, que passam a influenciar as políticas educativas do Estado Novo.

A inserção de Portugal nesses circuitos internacionais impulsiona mudanças de ordem interna. Uma delas resultou na atualização da Mocidade Portuguesa cujas ações ficaram reduzidas a atividades circum-escolares, mantendo-se obrigatória para os alunos da instrução primária, do 1º Ciclo do ensino liceal e do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico. Também a escolaridade obrigatória aumentou de quatro para seis anos, em 1964, para os dois sexos. O ensino primário passa então a compreender dois ciclos: um elementar, correspondente às quatro primeiras classes, e um complementar, com mais duas classes. A aprovação no exame de quarta classe facultava a matrícula no 1º ciclo do Ensino Liceal ou no Ciclo Preparatório do Ensino Técnico. A precocidade da opção por um desses dois percursos escolares resultou na criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, resultante da fusão do 1º ciclo do Ensino Liceal com o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico, em 1967. O Ciclo Preparatório seria ministrado em dois anos, em edifícios próprios, com separação de sexo, sendo pré-requisito para ingresso a aprovação no exame de 4ª classe. Após a conclusão do ciclo Preparatório, os alunos estariam sujeitos a um exame de aptidão ao ramo do ensino secundário, liceal ou técnico, em que pretendessem ingressar (Carvalho, 2001).

Em 1968, o Presidente do Conselho, Oliveira Salazar, afasta-se do cargo devido a problemas de saúde, sendo substituído por Marcelo Caetano. O Estado Novo irá perdurar, ainda, por mais 6 anos. Nas palavras de Nóvoa,

Numa visão global, não é possível caracterizar a política educativa do Estado Novo como meramente negativa e retrógrada, mas é necessário reconhecer que, cerca de 1960, Portugal possui uma taxa de analfabetismo superior a 30% da população (população maior de 7 anos) e uma taxa de escolarização inferior a 50% (crianças com idade entre os 5 e os 14 anos), despendendo com a educação menos de 2% do produto nacional bruto. Vários outros indicadores, colhidos nas estatísticas internacionais, confirmam o atraso internacional do país. É verdade que na longa década de sessenta se verifica um processo de expansão escolar que prenuncia algumas mudanças. Mas em 1974 o país continua a debater-se com um importante déficit na educação. (1996, p. 288)

3.3. A reforma do ensino técnico de 1948: caminhos de sedimentação de um novo modelo de formação profissional

3.3.1. A gênese da reforma do ensino técnico de 1948

Em Portugal, a reforma do ensino técnico industrial foi sendo protelada pelo Estado Novo por diversos anos. A partir do ajuste inicial, pelas normas de 1930 e 1931, ocorreram medidas esparsas que nada mais fizeram do que criar expectativas por uma reforma mais ampla, que conferisse certa unidade a essa modalidade de ensino. Nesse sentido, Alves (2007) com base em análise de mais de cem artigos da imprensa de duas associações industriais portuguesas que apresentavam como temática o ensino técnico, entre 1930 e 1951, identificou três amplos grupos aglutinados em torno das seguintes idéias,

um primeiro que repete de forma sistemática o valor do ensino técnico para o desenvolvimento do país; um segundo que identifica os principais constrangimentos, deixando sempre de forma mais subentendida ou explícita, uma falta de investimento nesse tipo de ensino, exemplo de uma falta de estratégia nacional ou menor visão política; um terceiro que aponta claramente para a necessidade de uma outra reforma, sendo este o que melhor explicita a insatisfação com a reforma em vigor e que vinha dos inícios da década de 1930. (p.16)

Resta lembrar que, pelo Decreto nº 1 941 de 1936 de Remodelação da Instrução, Carneiro Pacheco já apresentara a base legal de sustentação de uma nova reforma, ao indicar a necessidade de que esta englobasse o sistema de ensino em geral (Cardim, 2005). Essa indicação será efetivada através do Decreto Lei 31 431, de 27/09/1941, pelo então ministro Mário de Figueiredo, que instituiu a Comissão de Reforma do Ensino Técnico, cujos trabalhos se restringiram às escolas técnicas elementares e aos institutos, excluindo, portanto, o nível superior.

A Comissão de Reforma do Ensino Técnico iniciou seus trabalhos em 1941 e os deu por concluídos ao final do mês de julho de 1943. Integraram a comissão, simultânea ou sucessivamente, dez professores do ensino técnico e um engenheiro, Chefe da Repartição da Direção Geral do Ensino Técnico Elementar e Médio. Destes onze, oito compuseram a comissão desde a sua instituição. Avaliando a formação acadêmica desses vogais, identifica-se o predomínio de uma formação de base técnica, científica: cinco são engenheiros e um é arquiteto, o que já sinaliza a composição de uma equipe com perfil mais pragmático que político, portanto uma inflexão diferenciada em relação às décadas passadas, mesmo anteriormente à Primeira República. Entre os demais comissionados, três

são doutores, sem identificação da área de formação; um escultor e outro pintor. Quanto à filiação institucional, comprovando o predomínio da indústria sobre o comércio, há seis professores de escolas industriais, um de escola industrial e comercial e outro filiado a um Instituto Comercial. Dos restantes, dois pertenciam ao Instituto Superior de Ciências Econômicas e Financeiras e o outro, já identificado, pertencia aos quadros da Repartição da Direção Geral. (Escolas Técnicas, 1947, n. 3-4). Assim, para além da formação acadêmica, o que prevalece de mais comum entre os membros dessa comissão é o fato de todos, com uma única exceção, serem professores de ensino técnico. Também está vinculado à docência o presidente da Comissão, o Diretor Geral do Ensino Técnico Elementar e Médio, António Carlos Proença, diplomado em Ciências Históricas Filosóficas pela Universidade de Coimbra e habilitado para o magistério liceal em 1930. A presença majoritária de professores certamente lhes concede a possibilidade de fazer presente os valores sociais profissionais que representam.

O primeiro vogal inscrito na lista da Comissão da Reforma é o Engenheiro Francisco de Paula Leite Pinto, do Instituto Superior de Ciências Econômicas e Financeiras, interlocutor privilegiado do Chefe do Conselho, e futuro ministro da educação, na década de 1950. Tanto Leite Pinto como António Carlos Proença, presidente da Comissão, podem ser considerados figuras emblemáticas do ensino técnico em Portugal. Suas atuações no cenário do ensino técnico são representativas das questões que, a partir deste momento, farão parte dessa nossa história, a da reforma do ensino industrial de 1948.

3.3.2. Os princípios político-pedagógicos da reforma do ensino técnico de 1948

*“Na procissão da humanidade quem
vai à frente é o santo, depois o
filósofo e depois o homem de ação.”*
Antero de Quental

A Presidência da Comissão de Reforma: o Diretor Geral do Ensino Técnico Elementar e Médio António Carlos Proença

António Carlos Proença assumiu um lugar diferenciado na história do ensino técnico no Estado Novo, não só por ter sido Diretor Geral do Ensino

Técnico de 1930 a 1973, e como tal ter ocupado um lugar privilegiado na gestão desse ensino, mas, principalmente, e a nosso ver, por sua ingerência nas reformas do ensino técnico, em especial a de 1948. Desde a instituição da Comissão de Reforma, Proença exerceu inequívoca influência entre seus interlocutores, quer através de sua presença em diferentes fóruns públicos e de discussão, quer através de suas idéias divulgadas através da imprensa. Nesse caso estamos nos referindo aos artigos publicados por ele na Revista Escolas Técnicas, que acabariam por propagar um modelo pedagógico que pode ser considerado, em princípio, representativo do projeto pedagógico oficial e, portanto, com uma força de convencimento referendada pelo Estado Novo. Nas palavras do próprio Proença, “(...) a posição dum lugar define-se pelas suas coordenadas. A situação das escolas técnicas no âmbito das atividades educativas do Estado exprime um pensamento e uma doutrina que oferecem ao ensino as suas coordenadas funcionais” (Escolas Técnicas, 1946, n. 1, p.8). Autor, pensamento e doutrina identificados com um ideário educativo humanista conservador, enraizado no catolicismo e muitas vezes articulado com propostas de cunho autoritário, e engajado em uma engenharia política corporativa para sua implementação. Por isso, António Carlos Proença interessa de perto a este nosso estudo, que pretende avançar na compreensão de como, naquele período em que se gestou e implementou a reforma de 1948, foi sendo articulado um modelo de ensino técnico que aumentou o acesso das classes populares à escola elementar, com o aumento do número de vagas e, ao mesmo tempo, para essa clientela, reduziu as chances de escolarização nos demais segmentos do ensino. Um modelo que, reconhecidamente, marcou de maneira indelével os destinos do ensino técnico em Portugal.

Da formação do *homo politicus* à formação de *homens do ofício*.

Proença, ocupando o espaço de poder que lhe era facultado como Diretor geral do Ensino Técnico, intermedeia a articulação entre o autoritarismo centralizador do regime que representa e a descentralização necessária ao desenvolvimento do projeto educativo que defende. Esse projeto conclama participação comunitária, autonomia da escola, integração dos professores mas, simultaneamente, invoca vigilância constante, autodisciplina, autonomia relativa. Para alimentar essa dialética, propõe um modelo pedagógico miscigenado em que

coabitam princípios da pedagogia cristã e princípios da pedagogia da escola nova, criando uma referência teórica adequada à manutenção do regime, em outras palavras, à defesa da tríade salazarista Deus, Pátria, Família. Não pretende exorcizar o moderno de então, ou seja, a escola nova, mas expurgar o que considera “excessos de liberdade” e “paganismo” dessa doutrina contrapondo-a à tradição pedagógica cristã, para ele sempre atual. Para fazer presente uma “escola cristã”, “inspirada pelo evangelho”, busca as raízes da escola nova recorrendo, entre outros autores, a S.Tomás de Aquino, ao beneditino francês e pedagogo Sertillanges, a Tristão de Ataíde, educador brasileiro convertido ao catolicismo; e considera, afinal:

Na sua caminhada de milénios, o homem tem voltado as costas a muitas verdades simples, a muitas aquisições preciosas; por isso as esquece. Sucede-lhe, porém, muito mais adiante, numa curva do caminho, encontrar alguns desses tesouros esquecidos. Então fica muito surpreendido, e, contente consigo, chama novidade aquilo que é velho de séculos e proclama-se com ufania, descobridor. (Escolas Técnicas, n.12, p. 309, 1952)

Assim, para o Diretor Geral, a escola apregoada como nova não é nova, é milenar; em sua versão moderna é expressão de uma filosofia estritamente materialista, principalmente por considerar a criança apenas um ser biológico, negando sua natureza cristã – união indissociável entre o corpo e a alma – e por aceitar o pressuposto do mito radical da bondade humana herdado das “visões de Rousseau”. O reconhecimento da natureza humana cristã – do “homem redimido por Cristo e reintegrado na condição sobrenatural de filho de Deus”, conforme a encíclica *Reppresentanti in terra* de Sua Santidade o papa Pio XI – é que dá sentido ao ato educativo, criando “a necessidade de um reordenamento funcional e de um ordenamento hierárquico, visto que, sem hierarquia, não há ordem na diversidade”. O esforço realizado para atingir esse reordenamento hierárquico entre o “espírito” e a “carne” é a educação, obra de “misericórdia” do professor, membro de “uma espécie de sacerdócio laico, ou se preferirem, uma ordem de cavalaria de novo tipo, eminentemente espiritual” (idem, p. 310-312).

Resguardados tais limites, propõe Proença que “aproveitemos confiadamente no sentido renovador da escola”. Reconhece então a importância da descoberta da infância (Rousseau) e a necessidade do respeito da sua personalidade embrionária; as contribuições da psicologia genética para os agentes do ensino, em especial para a formação do professor; a necessidade de

correspondência entre os métodos e processos de ensino e os interesses da criança (John Dewey). Para equilibrar essas influências, propõe, enfim, o reconhecimento da importância da Família, da Pátria e da Igreja, como instituições sociais que fornecem equilíbrio e disciplina necessários à personalidade humana (idem).

Esses são os princípios apresentados como determinantes para a natureza do ensino técnico pelo Diretor Geral do Ensino, na qual insere:

- O papel central do aluno no processo educativo: “a escola existe para o aluno, para, antes de mais nada, o ajudar na conquista de sua própria humanidade, na realização de sua personalidade moral e de seus fins espirituais”; em oposição aos projetos educativos marxistas que ameaçam invadir o espaço escolar “para desse último reduto banir a face espiritual do homem” (Escolas Técnicas, 1946, n.1, p.12).

- Articulação da atividade puramente espiritual ao trabalho prático, favorecendo o trânsito dos interesses meramente práticos aos interesses teóricos para todos os alunos cujas aptidões permitam esse desenvolvimento.

- Reconhecimento da influência da cultura geral na qualidade do profissional, qualquer que seja o setor ou a categoria a que pertença, e rejeição a um ensino de caráter exclusivamente economicista.

- A possibilidade que a escola profissional oferece à ação educativa de integrar o trabalho manual ao trabalho intelectual e de desenvolvimento e aperfeiçoamento individual, face à diversidade de opções formativas disponibilizadas pelas escolas.

- A formação de *homens do ofício* em oposição à formação do *homo politicus* da Primeira República: “assim a escola técnica há de simultaneamente educá-los para o nobre e tão esquecido *ofício do homem e*, “só assim ela será realmente, na preciosa imagem de Salazar *‘a sagrada oficina das almas’*” (idem p. 12-18).

As ações político educativas: da luta de classes à ação solidária em nome da preservação do espaço educativo para a iniciativa privada

Pode-se identificar na política oficial direcionada à confluência de esforços do Estado e das entidades locais em prol do ensino técnico, uma dupla estratégia. A primeira, representa a continuidade de ações há muito despendidas pelos gestores desse ensino na tentativa de conseguir a adesão e o comprometimento

dos poderes locais, e em especial do patronato, para a implantação e desenvolvimento desse ensino. Nesse sentido, Carlos Proença argumenta, em discurso proferido por ocasião da inauguração da Escola Industrial e Comercial de Beja, que contou com a cooperação das entidades locais nos encargos de instalação e da manutenção das escolas, que aquela adesão era uma condição capaz de favorecer e apressar a realização do projeto de criação das escolas técnicas, já previsto em lei de 1947. A escola então inaugurada, a primeira entre as projetadas, contou com a ajuda do Grêmio de Comércio, secundado pela Junta da Província e pela Câmara, que disponibilizaram o prédio para a instalação da escola e também contribuíram financeiramente para a aquisição de mobiliário e equipamentos, além de se agregarem a outras entidades para constituir a comissão do patronato.

Esse era um acontecimento raro e digno de destaque porque, “para além do seu aspecto material (...) essa cooperação constitui um índice seguro do interesse das populações pelo ensino a instituir e, portanto, uma garantia prévia de que a escola será procurada por aqueles a quem se destina” (Escolas Técnicas, 1950, n.08, p.10). Além disso, do ponto de vista social, as conseqüências desse movimento de integração significavam substituir o postulado “venenoso da luta de classe” pelo postulado fecundo “da solidariedade e da unidade moral das empresas, que dispensam aos que de novo nela ingressam o tratamento devido a irmãos mais novos, juntando pão à educação” (idem). Como se vê, a política do novo Ministério da Educação Nacional pretende promover a paz e a união social através das ações educativas, política condizente com o momento de pós-guerra que se anuncia e, eliminando “o espírito de divisão e de guerra civil que nos enfraqueceu e conduziu à quase total perdição”. Mas, uma segunda estratégia com outros objetivos implícitos, recorre a outros argumentos discursivos. Esse discurso sustenta a necessidade dos municípios reorientarem seus investimentos em educação, em cumprimento das normas então instituídas, o que resultaria em ampliar o espaço para a oferta do ensino liceal pela iniciativa privada. Nas palavras de Proença:

sustentam algumas câmaras liceus municipais e não pode deixar de estranhar-se que até agora nenhuma se tenha proposto resolver pelos próprios meios o problema do ensino profissional de seu concelho (...) não sendo ainda de esquecer que, no campo do ensino liceal, não faltam iniciativas particulares capazes de substituir a ação do Estado e dos municípios. Parece, pois, de aconselhar a revisão da política escolar destes últimos, tanto mais que, no programa de desenvolvimento do ensino

técnico, têm as Câmaras o direito de contar com o apoio e a cooperação efetiva do patronato e dos organismos profissionais da respectiva área. (Escolas Técnicas, 1950, n. 8, p. 11)

O vogal da Comissão de Reforma: engenheiro Francisco de Paula Leite Pinto

A identificação de uma instrução com a aprendizagem de ofício mecânico é sempre uma limitação ridícula, comparável à especialização de uma máquina de apertar parafusos.
Leite Pinto

Francisco de Paula Leite Pinto pode ser considerado um personagem representativo do Estado Novo português, em especial a partir da década de 1930. Sua integração à Comissão instituída para elaborar um novo projeto de ensino técnico para o país, e sua posterior indicação para o cargo de ministro de educação, significaram a necessidade de o próprio Estado redirecionar a ordem política alargando suas bases de sustentação ideológica e de gestão. Afinal, naquele momento histórico, o desenvolvimento das nações estava atrelado a mudanças nas bases tecnológicas de produção e o Estado Novo precisava superar a prevalência da imposição da ordem social pela ação política – predominante até a década de trinta - inflexionando suas ações pela técnica. Essa era a época propícia à substituição de quadros, era chegada a vez dos engenheiros – lembrando-se que, ao lado destes, havia sempre aqueles outros, ou seja, a polifonia havia de ser ordenada: o chefe da Comissão instituída, convém lembrar, era ninguém menos do que António Carlos Proença, Diretor Geral do Ensino Técnico desde o início da década de 1930, portanto, um antigo e fiel aliado do regime.

A atuação de Leite Pinto, a nosso ver, será determinante na reorientação da política de formação profissional em Portugal. Seja por participar como membro da Comissão de reforma, seja por atuar como ministro, com responsabilidade direta na definição e implementação de programas e projetos sem os quais aquela reforma poderia ter se tornado, como tantas outras, um projeto a mais, sem força para se efetivar na prática. Nesse sentido, conforme nos afirma Grácio (1986), o planejamento da educação para uma economia moderna é um objetivo explicitado desde a segunda metade dos anos cinquenta no discurso político-educacional de um ministro que rompe com a formação acadêmica em Direito que era usual entre

aqueles que ocupavam cargos de chefia: Leite Pinto é catedrático da Universidade Técnica e engenheiro pessoalmente ligado a um ramo importante da produção industrial.

Licenciado em Ciências Matemáticas pela Universidade de Lisboa, Leite Pinto inicia sua carreira profissional como professor de matemática do liceu Pedro Nunes, em 1924. Após cinco anos, passa a frequentar os Cursos de Matemática da École Normale Supérieure em Paris e de Engenharia da École Nationale de Ponts et Chaussées, como bolsista da Junta de Educação Nacional. A experiência adquirida como estagiário de Astronomia do Observatório de Meudon o levou a ocupar o lugar de assistente livre de astronomia da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Posteriormente, assumiu outros cargos e funções – secretário geral da Junta de Educação Nacional; procurador da Câmara Corporativa; diretor do Instituto de Alta-Cultura; docente do Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras, como professor de estatística, já na década de quarenta. Na década seguinte, em 1954, é nomeado presidente da Comissão de Estudos da Energia Nuclear e, finalmente, em meados de 1955 assume o Ministério da Educação, nele permanecendo até 1961 (Moreira, 2003).

A conciliação das atividades de docência com as de investigador, aliadas à proximidade com os espaços de decisão do país, parecem ter forjado, naquele homem, uma visão prospectiva sobre o país que lhe permitiu criar projetos consistentes, inovadores - como o Primeiro Plano de Fomento Económico - e, ao mesmo tempo, ser o engenheiro, o ministro, o professor, falando cientificamente, mas alertando sobre a impropriedade dos atos daqueles “que se resguardavam dos riscos pela inércia e pelo apego às formulas de sucesso do passado”. Nesse momento o ideólogo se fazia presente.

Engenheiro, ministro, educador: a conjugação entre racionalidade técnica e humanismo

Leite Pinto, como adequado a um professor de Estatística bem formado da sua época, entronizou as concepções liberais de ordem social e económica centradas na resolução dos desequilíbrios do capitalismo, base teórica que, combinada com as práticas e conceitos corporativistas do Estado Novo, permitiu-lhe transitar, com propriedade, nas redes e espaços de poder daquele tempo. Segundo Moreira (2003) a nomeação de Leite Pinto como Ministro da Educação

não pode ser considerada o fim de uma conjuntura educativa, mas sim uma gestão em que a continuidade se faz presente: “Não é prudente elaborar reformas contra a Tradição”, dizia ele, Pinto Leite (idem, p.1100). Pode-se pensar, então, que a racionalidade era usada não para estabelecer rupturas, como ocorreu nos moldes republicanos, mas como recurso para instauração de uma política favorável ao desenvolvimento do país, em concordância com as teorias do capital humano que emergiam nos Estados Unidos e na Europa, naquele momento. O uso da racionalidade de uma forma adequada ao desenvolvimento do Plano de Fomento Cultural, com o qual Leite Pinto aspirava a distribuição de conhecimentos de modo que alimentasse os investimentos estatais e privados, uma conjunção de esforços sempre desejada mas de difícil consecução em Portugal. Suas palavras têm, portanto, um tempo e uma direção certa como, por exemplo, as proferidas na solenidade de inauguração das novas instalações da Escola Industrial e Comercial Campos Mello, em Covilhã, em outubro de 1955, quando conclamava a indústria a se adaptar à evolução rápida das técnicas produtivas, ocorridas a partir dos dois grandes conflitos mundiais, de forma a favorecer o desenvolvimento do país.

O aumento da produtividade é devido, por um lado, à generalização de métodos de trabalho mais racionais, por outro lado, ao emprego dos maquinismos. (...) Ontem ainda – duzentos anos são um dia na história da humanidade – apareceu a escola técnica: os métodos de trabalho e os processos de fabrico, discutidos por muitos, foram ensinados a muitos mais. Com a técnica, corolário da ciência, apareceram os maquinismos, a locomotiva, a eletricidade. (...) A máquina passou a produzir em massa, a normalização impôs o fabrico de peças intermutáveis, uma matemática que aparecia sem realidade criou o “controle” estatístico da qualidade. Assim se baixou o custo da produção. (Escolas Técnicas, 1956, n. 20, p.11)

E conclui:

Chamo rotina à teimosia em aplicar métodos antigos nas fábricas modernas. Houve processos de fabrico que se mostraram fecundos dentro das fábricas de outros tempos e com os maquinismos de então. Se nada tivesse mudado, os métodos antigos ainda hoje seriam excelentes. (idem)

Portador de um discurso que pretende fortalecer e alargar o consenso em torno do projeto de educação técnica proposto ao país, Leite Pinto relaciona a necessidade de mudanças no ensino técnico a acontecimentos do pós-guerra. Manifesta com clareza o projeto de ensino técnico e o modelo de aluno que se quer formar, inserindo-os no contexto mais amplo dos circuitos científicos, políticos e culturais. Referindo-se à guerra tecnológica entre os Estados Unidos e a União Soviética, no pós-guerra, diz: “O ocidente não deseja perder a guerra dos

cérebros” (...). O ensino técnico do ocidente, harmoniosa combinação da teoria e da prática, tem, em grande parte, de se revestir das características de ensino básico para a maioria e nesse sentido se está trabalhando por toda a parte (Escolas Técnicas, nº 20, p. 10). Refere-se aos bons índices de atendimento ao ensino primário, em Portugal, que apontavam para a necessidade do plano de construções escolares, em execução. Ao mesmo tempo, usava a racionalidade para propagar a necessidade de expansão da escolaridade básica – mesmo que ainda inserida na lógica da “tecnologia educacional” conforme defende Sérgio Grácio – porque a entendia como indispensável à formação técnica.

No que respeita à 3ª classe, não andamos longe do ideal. Temos 170 000 crianças de 9 anos e, no ano passado, ficaram aprovadas nesse exame 154 000 crianças das 204 000 inscritas. Este fato só por si indica que devemos ir para a obrigatoriedade do exame da 4ª classe, ao qual se submeteu com êxito apenas a metade do grupo etário correspondente. (idem, p. 9)

Defende, com clareza, um modelo de formação técnica baseada no raciocínio, na formação científica, em uma sólida formação geral, contrapondo-o às limitações da educação mecânica, direcionada exclusivamente à habilidade manual e considerada, ainda, e por muitos, suficiente para os trabalhadores portugueses.

Efetivamente, é preciso não esquecer que as técnicas defendem e conservam a cultura, mas num certo sentido também a caracterizam e dirigem, porquanto qualquer cultura está ligada à estrutura social e está é moldada pela técnica. (...) Por que, teimar, então, em limitar a formação de um artífice à técnica no seu sentido restrito, isto é, a um método de atividade operacional sobre a matéria? Por que crer em que a cultura geral só pode preparar para a contemplação e ser contrária à ação? (...) Especializar um homem ao ponto que ele saiba apertar parafusos, embora muito bem, é simplesmente transformá-lo numa caricatura humana (...) a identificação de uma instrução com a aprendizagem de ofício mecânico é sempre uma limitação ridícula, comparável à especialização de uma máquina de apertar parafusos. (idem)

Enfim, defende o saber-fazer, ou seja, o saber do ofício ligado a uma “ética de ofício”, escola como o espaço de formação profissional e ética: “A aprendizagem metódica e a formação só a escola pode dar (...) a habilitação empírica, colhida ‘com a mão na massa’ não é formação técnica (idem).

Observa Carvalho:

É de crer que a atuação de Leite Pinto não tivesse sido muito do agrado de Salazar que prosseguia sua carreira de chefe incontestado. A experiência do ‘engenheiro’ na pasta da educação não provara bem, fora um desvio na conduta da orientação estatal a que os ventos do Ocidente tinham forçado, mas tudo aconselhava a repor a máquina da coisa pública nos carris experimentados da tradição. Salazar voltou a procurar seus ministros da Educação entre personalidades formadas pelas

Universidades Clássicas, com mentalidades mais próximas da sua, e, portanto, de mais confiança. (2001, p. 797)

Assim, Proença e Pinto, companheiros no percurso de criação e implementação da reforma de ensino técnico de 1948, seus ideólogos e gestores, interlocutores diretos e homens de confiança de Salazar, nos colocam diante dos matizes de um projeto educativo que, se por um lado, está marcado pela força do regime de exceção que lhe confere estabilidade, por outro lado, é permeável às influências de um contexto histórico particular, que lhe impõe mudanças, lentas, mas afinadas com as exigências de abertura à democratização. Assim, de um sistema de ensino entendido como aparelho de doutrinação ideológica e de controle, passamos à ênfase na formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento, consolidada na articulação entre formação geral e prática profissional. Da associação direta entre educação e política, que se mantivera estável desde a Primeira República, emerge no seio do Estado uma educação como problema técnico, requisitando planejamento a partir de base de dados consistente e extensa.

Para Grácio (1986), as medidas que a lei irá referendar “decorrem inteiramente” das concepções e das propostas da Comissão de reforma. A seguir, afirma: “Não totalmente coincidentes na sua formulação e sobretudo tendo por origem diferentes razões sociais, as doutrinas de Carlos Proença e Leite Pinto foram certamente decisivas no encaminhamento dos trabalhos da Comissão” (p. 102). Caminhos e projetos construídos em embates diversos, como veremos a seguir.

3.3.3. Limites, inovações, oposições na proposta de reforma do ensino técnico de 1948

Em carta ao ministro Mário Figueiredo, Salazar escreve:

Os espíritos estão preparados para não aceitar bem uma reforma que não corresponda a um certo conceito. Nas reformas de “fôlego” (tudo) é logo traduzido e comparado e examinado em muitos países. (...) não se pode apresentar uma reforma (...) sem um estudo (um relatório) tão profundo e tão elevado que marque, mesmo independentemente do valor de uma ou outra disposição. (apud Cardim, 2005, p.505)

Esse entendimento do que era uma reforma sugere a motivação necessária aos passos que seriam dados pela recém nomeada Comissão de reforma. Enfim,

em 27 de julho de 1944, António Carlos Proença apresentou um relatório ao ministro da Educação Nacional, resultado de um processo de trabalho que incluiu a realização de inquéritos envolvendo vários setores da sociedade. Inquéritos gerais às escolas técnicas objetivaram perceber o pensamento dos professores: qual a opinião sobre o ensino técnico, o que sugeriam e depoimentos sobre o conteúdo da reforma. Foram, também, consultados organismos corporativos de caráter econômico e profissional, atuantes em áreas de interesse para as escolas técnicas, quanto ao auxílio que estavam dispostos a prestar ao ensino e os dispositivos que, em seu entender, a este mais convinha. Ao final, responderam aos diferentes questionários, professores, organismos corporativos e empresas. Além disso, foram realizados inquéritos de base local, enviados segundo perguntas e programas tipo. Somam-se a esses inquéritos, estudos e pareceres.

Atendendo os termos constitucionais, o governo solicitou o parecer da Câmara Corporativa sobre a Proposta de Lei nº 99, editada com base no relatório da Comissão. O parecer da Câmara Corporativa, aprovado em 7 de agosto de 1946, reflete a apreciação das indústrias metalúrgicas e químicas e ciências e letras. O documento, com comentários e críticas enunciadas, foi encaminhado, posteriormente, à Assembléia Nacional e integrado ao debate da Proposta de Lei nº 99, ali realizado de 22 de janeiro a 7 de fevereiro de 1947. Nesse processo, buscava-se uma proposta de lei de reforma do ensino técnico consensual, com uma base de apoio alargada, sedimentada na representatividade de vários segmentos sociais, desde lideranças políticas, profissionais do ensino a setores da produção econômica e de suas representações de classe, bem como de outros segmentos comunitários (Escolas Técnicas, 1947, n. 3-4).

Enfim, em 25 de julho de 1948, pelo Decreto-Lei nº 37 028, é promulgado o novo Estatuto do Ensino Profissional Industrial. Em outubro desse mesmo ano, os primeiros contingentes de alunos ingressam nos cursos recém instaurados.

A atuação da Comissão de Reforma do Ensino Técnico: em busca do consenso

O Relatório da Comissão da Reforma do Ensino Técnico extrapola, em vários aspectos, os limites dos modelos até aqui apresentados. Em primeiro lugar, porque apresenta uma justificação em que se destaca um conjunto de problemas comuns aos inquéritos realizados, o que demonstra ter havido, de fato, a

consideração às sugestões apresentadas. Há também, por parte dos relatores, uma manifestação explícita de que esses problemas devem suscitar respostas concretas e imediatas. Em segundo lugar, a Comissão respondeu com presteza às resistências ao projeto, no que ele propunha de inovador. Na oposição, destacaram-se, principalmente, membros do poder legislativo e da câmara corporativa, e mesmo resistências dentro do próprio governo, o que não impediu a consolidação de um projeto educativo com aspectos inovadores, na contramão das oposições apresentadas por aqueles segmentos da sociedade.

Nessa rede de poderes, o desejado processo de agregação aos trabalhos da Comissão de Reforma nem sempre teve a resposta desejada. Responsável pela apresentação dos resultados dos inquéritos, o vogal Eng. Francisco de Paula Leite Pinto relata terem sido escassas, em quantidade e qualidade, os pareceres e sugestões recebidos como resposta aos questionários, base do relatório a realizar. Das escolas vieram as respostas mais numerosas e valiosas, “embora, de uma maneira geral, sem nível elevado”. Sobre as respostas dos organismos corporativos, pondera: “Devemos confessar que as dos sindicatos apresentam-se mal redigidas mas sinceras e as dos Grêmios bem redigidas mas por vezes pretensiosas (...) arremedos de crítica azeda com base em lugares comuns”. Quanto à adesão das empresas,

O inquérito distribuído às empresas colheu somente 83 respostas! Este número é significativo do pequeno interesse que o ensino técnico merece às entidades que se designam por “forças vivas” (...) Triste é verificar que das 83 respostas não se tira uma sugestão que possa contribuir para o aperfeiçoamento do ensino técnico”. (Escolas Técnicas, 1946, n.3-4, p.269-270).

Ao final, Leite Pinto faz referência a apenas sete empresas cujas respostas destacam-se como contribuição aos trabalhos do relatório. É evidente, portanto, que as propostas inovadoras da Comissão de Reforma, mais tarde incorporadas ao projeto do governo, passaram por um processo longo de negociação. O próprio Diretor Geral do Ensino Técnico, Carlos Proença, refere-se a um possível desacordo ministerial com as soluções propostas pela Comissão que o levou, em 1946, a manifestar a intenção de deixar o cargo de Diretor Geral. Com isso facilitaria o bom encaminhamento dos trabalhos da reforma, mas teve sua manifestação recusada pelo ministro Caeiro da Mata do qual recebeu o devido apoio (Escolas Técnicas, 1971, n. 4-3, p.116).

Para colocar em destaque aspectos do trabalho da Comissão encarregada de proceder aos estudos preparatórios da Reforma do Ensino Técnico Profissional e, ao mesmo tempo, estabelecer interfaces com o Parecer da Câmara Corporativa, com os debates a que esses documentos deram lugar na Assembleia Legislativa e, ainda, assinalar os novos rumos tomados pelo ensino técnico a partir desse período, admitimos três eixos de análise. O primeiro eixo, demonstrativo, congrega aspectos representativos do diagnóstico do ensino técnico; o segundo eixo, justificativo, remete às razões legitimadoras da proposição de um novo modelo de ensino técnico para o país - questões de base que são apresentadas como limites, possibilidades ou necessidades de mudanças; o terceiro eixo, propositivo, remete às sugestões apresentadas pela Comissão de reforma, sintetizadas na Proposta de Lei de nº 99 que, depois do Parecer da Câmara Corporativa e da discussão na Assembleia Nacional, viria a dar origem à Lei 2 025 de 19 de julho de 1947 e ao Decreto 37 029, promulgado em 25 de agosto de 1948, referente ao Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial.

1º eixo – demonstrativo: diagnóstico do ensino técnico

A primeira parte do Relatório da Comissão de Reforma apresenta um diagnóstico do ensino técnico no qual se destacam seus limites, necessidades e condicionamentos. Simultaneamente, a Comissão de Reforma enuncia razões para legitimar a proposição de um novo modelo de ensino técnico para o país. Destaca que o prolongado estado de expectativa em relação à proposição de uma reforma de ensino, que superasse as limitações impostas pelas normas anteriores, gerou um clima de incertezas e questionamentos. Entre os docentes houve manifestações claras de rejeição à profissão, fato que interferiu na opção pela carreira docente entre novos profissionais e para a demissão de profissionais em exercício. Havia um número previsto de vagas no quadro de professores e mestres, efetivos e contratados. Contudo, apesar do crescimento do número de alunos, nem sequer esses lugares eram ocupados em sua plenitude, o que resultou na contratação de professores e mestres provisórios em números crescentes, como apresentado na tabela que se segue.

Figura 11. Pessoal Docente em Serviço nas Escolas do Ensino Técnico Profissional

| | |
|---|---------|
| 1944 | |
| Professores: | 223 |
| Efetivos e contratados (para 309 lugares do quadro) | 92 |
| Agregados | 390 |
| Provisórios | 705 |
| Total | |
| Mestres: | 146 |
| Efetivos, contratados e auxiliares (para 177 lugares do quadro) | 189 335 |
| Provisórios. | 1040 |
| Total | |
| 1947 | |
| Professores: | |
| Efetivos e contratados (para 334 lugares do quadro) | 272 |
| Agregados | 53 |
| Provisórios | 550 |
| Total | 875 |
| Mestres: | |
| Efetivos, contratados e auxiliares (para 177 lugares do quadro) | 146 |
| Provisórios | 228 374 |
| Total | 1249 |

Fonte: Escolas Técnicas, 1947, n. 3-4, p. 19.

A esses limites de vaga, acrescenta-se o crescimento do número de alunos e a falta de investimentos em instalações adequadas ao atendimento dessa demanda. Pode-se constatar a precariedade das condições de ensino, nas informações e comentários apresentados no próprio relatório e nos depoimentos dos parlamentares durante os debates travados na Assembléia Legislativa. A esse respeito, transcrevemos o depoimento do deputado Alexandre Alberico de Souza Pinto, em sessão de 22/01/1947: “Quem quer que tenha visitado as instalações das atuais escolas técnicas, de norte a sul do país, terá feito a desoladora verificação das insustentáveis condições em que o ensino está a ser feito nelas” (Escolas Técnicas, 1949, n. 6-7, p.112- 113).

Para exemplificar, cita as palavras da própria Comissão de reforma.

Iniciam-se as aulas às 8 horas da manhã e encerram-se á meia noite; na mesma sala sucedem-se as turmas, sem pausa, em torrentes, quase desde a madrugada; nas caves, nos lojões, nos sótãos, nos corredores improvisam-se locais de ensino. (...) Nas oficinas instaladas como Deus quer, os alunos acotovelam-se e não podem tirar do trabalho os necessários frutos. (...) Tudo tem faltado às escolas: não há instalações sanitárias (uma só para 200, 300, 400, 500 alunos, alunas e professores), não há vestiários, não há recreios cobertos, nem cantinas, nem ginásios, nem balneários. As invernias põem em risco a segurança dos edifícios.

Em seguida faz o seguinte questionamento,

“Surtem naturalmente estas perguntas, para as quais um observador superficial não vê a resposta imediata. Porque é precisa uma reforma para se consolidarem e ampliarem os edifícios existentes e para construir outros novos? Havendo no Ministério das obras públicas uma Junta das Construções para o Ensino Técnico e Secundário, como se explica que ela tenha trabalhado quase exclusivamente em liceus, deixando abandonadas as escolas técnicas? Como se justifica tão grande diferença entre o carinho dispensado pelo estado aos edifícios liceais e a inércia perante o descalabro e mesquinhez dos edifícios das escolas técnicas?

(...) É de Salazar a afirmação de que “se não adoptam soluções precipitada é para não comprometer soluções definitivas”. Dentro dessa prudente norma administrativa, foi vedado à Junta trabalhar nas escolas técnicas enquanto a reforma do ensino não fosse publicada. Duas exceções que se fizeram há anos para a E.I. Infante D. Henrique, do Porto, e para a escola Bordalo Pinheiro, da Figueira da Foz, tiveram fortes motivos a determiná-las e foi necessária a promulgação de dois decretos. (...) Basta, além de outros motivos de ordem pedagógica, a necessidade urgente de fazer desaparecer este travão que impedia as obras dos edifícios escolares do ensino técnico para se ter como indiscutível a urgência da reforma. Isto pelo que diz respeito à oportunidade. (idem).

Na sessão do dia seguinte, o deputado Moura Relvas se manifesta nos seguintes termos:

Há nesta proposta, depois de tantos pontos a discordar, um aspecto que a torna particularmente simpática. Trata-se da construção de novos edifícios para as escolas técnicas. A escola Brotero, particularmente, funciona em condições deploráveis. Encontrei, numa visita que lá fiz, a serralharia mecânica completamente inundada. Isto é normal durante o inverno, e tanto assim que o chefe da oficina tem de usar tamancos. E este estado de coisas continua, mesmo depois da minha intervenção junto da repartição competente dos monumentos nacionais, e o mestre de oficina lá continua a não prescindir dos seus tamancos. Os alunos são obrigados a permanecer naquele local, e pode fazer-se idéia da insalubridade da casa. Felizmente, graças à política financeira do governo, tudo isso pode modificar. (Escolas Técnicas n. 6-7, 1949, p. 126-127)

De fato, de 1931 a 1947, observa-se o mesmo aumento no número de escolas técnicas, de 46 para 52 unidades, e nos liceus, de 37 para 43. No caso dos liceus esse aumento resulta da construção de novos edifícios escolares, enquanto o crescimento do número de escolas técnicas se deu pela cessão e adaptação de edifícios, já que as novas unidades escolares só começaram a ser construídas a partir do início dos anos 50. Contudo, mesmo com a falta de investimentos na rede escolar, a procura pelas escolas técnicas aumentou significativamente, conforme tabela a seguir.

Figura 12. Frequência Global nas Escolas de Ensino Técnico Profissional

| Anos lectivos | Industrial | Comercial | Diurno | | | Nocturno | Total geral |
|---------------|------------|-----------|-----------|----------|-------|----------|-------------|
| | | | Masculino | Feminino | Total | | |
| 1929-30 | 8131 | 8049 | 5570 | 2876 | 8446 | 7734 | 16180 |
| 1930-31 | 7906 | 8535 | 5574 | 2738 | 8312 | 8129 | 16441 |
| 1931-32 | 8072 | 8658 | 5713 | 2817 | 8530 | 8200 | 16730 |
| 1932-33 | 8835 | 9120 | 6582 | 3181 | 9763 | 8192 | 17955 |
| 1933-34 | 9714 | 9502 | 7355 | 3600 | 10955 | 8261 | 19216 |
| 1934-35 | 11413 | 9800 | 8289 | 4271 | 12560 | 8653 | 21213 |
| 1935-36 | 13053 | 10756 | 9165 | 5015 | 14180 | 9629 | 23809 |
| 1936-37 | 14133 | 11711 | 10296 | 5751 | 16047 | 9797 | 25844 |
| 1937-38 | 14974 | 12397 | 11235 | 6259 | 17494 | 9877 | 27371 |
| 1938-39 | 16381 | 13636 | 12370 | 7108 | 19478 | 10539 | 30017 |
| 1939-40 | 17041 | 14259 | 13271 | 7600 | 20871 | 10429 | 31300 |
| 1940-41 | 18252 | 16612 | 14284 | 8982 | 23266 | 11598 | 34864 |
| 1941-42 | 16787 | 16552 | 13283 | 9227 | 22510 | 10829 | 33339 |
| 1942-43 | 16070 | 17877 | 13015 | 9345 | 22360 | 11587 | 33947 |
| 1943-44 | 16129 | 19130 | 13667 | 9771 | 23438 | 11821 | 35259 |
| 1944-45 | 16098 | 20017 | 13757 | 9717 | 23474 | 12641 | 36115 |
| 1945-46 | 16525 | 21277 | 13996 | 10426 | 24422 | 13380 | 37802 |
| 1946-47 | 16145 | 20670 | 13747 | 10262 | 24009 | 13339 | 37248 (*) |

* Foram incluídos 533 alunos do ciclo preparatório.

Fonte: Escolas Técnicas, 1947, n° 3-4, p. 29.

A esse respeito, Grácio (1998) afirma não haver dúvida de que só um regime autocrático, com um sistema político não pluralista e muito centrado na afirmação da autoridade do Estado, podia ter contrariado de uma maneira tão frontal a procura popular das escolas industriais e comerciais, deixando-as, ademais, chegar aos níveis de degradação material tanto mais humilhantes quantos os liceus eram, entretanto, generosamente contemplados pelo orçamento. Para Proença (Escolas Técnicas, 1971, n.4-3) a melhoria das condições de acolhimento daquela população ocorreu a partir da década de 1950 com a construção e dotação de equipamentos dos novos edifícios escolares. Em 1957, o número total de escolas técnicas construídas ascendia a 17 e no ano seguinte foram construídas mais onze, elevando para 28 edifícios novos, concluídos quase que totalmente com verbas do I Plano de Fomento. Em 1960 era inaugurada a 37ª escola técnica. A vigência do II Plano de Fomento criou possibilidades de novos investimentos, mas o projeto de construção foi afetado pela guerra no Ultramar Português. Assim, das 90 escolas projetadas para construção, chegou-se ao patamar de 64 unidades ao final da década de sessenta. Esse número irá se estender a 120 estabelecimentos, em 1970, distribuídos por 101 concelhos, quando em 1945 havia 50 edifícios em 38 concelhos; e a sua frequência chegava a quase cinco vezes mais, considerando-se o período entre 1945 e 1970, conforme os indicadores apresentados.

Figura 13. Indicadores sobre o Ensino Secundário Técnico em 1945 e 1970

| | 1945 | 1970 |
|---|-------|--------|
| Estabelecimento oficiais ou oficializados | 50 | 120 |
| Concelhos dotados de ensino oficial ou oficializado | 38 | 101 |
| Estabelecimentos com ensino de: | | |
| - Mecânica Aplicada | 22 | 98 |
| - Eletricidade Aplicada | 4 | 88 |
| - Técnicas de construção civil | 22 | 34 |
| - Feminino | 34 | 88 |
| - Índole artística | 26 | 11 |
| - Administração e comércio | 27 | 92 |
| - Prosseguimento de estudos | 14 | 63 |
| Dotação financeira (em contos) | 26685 | 644586 |
| Total de alunos | 37802 | 177083 |
| Alunos por estabelecimento | 756 | 1475 |

Fonte: Alves, L. A. M., 2001, p. 27.

Segundo Alves (2007) os edifícios eram a parte visível de uma reforma que introduziu alterações estruturais e inovadoras não só para o ensino técnico mas para o quadro geral do sistema educativo, servindo, inclusive, “de laboratório para algumas modificações que mais tarde se alargarão ao ensino em geral” (p. 27).

2º eixo – justificativo: a vinculação entre o ensino técnico e a vida econômica da nação

Entre as razões para legitimar a proposição de um novo modelo de ensino técnico para o país - questões de base apresentadas como limites, possibilidades ou necessidades de mudanças – a comissão de reforma dá especial destaque à “vinculação entre o ensino técnico e a vida econômica da nação”. Argumenta a Comissão que, embora se verifique a redução da percentagem dos operários fortemente especializados e qualificados na indústria moderna, em decorrência do crescente recurso aos métodos de produção mecânica e em série, isso não exime a exigência de formação escolar: “essa evolução há de refletir-se de certo modo no conteúdo e natureza do ensino, mas torna cada vez mais patente a necessidade do ensino profissional” (Escolas Técnicas, 1947, n. 3-4, p. 24). Esse novo olhar sobre as bases da formação profissional é sustentado em oposição a uma formação restrita aos limites de se “adestrar tecnicamente o trabalhador”, defendida por segmentos da indústria e por seus representantes.

O parecer da Câmara Corporativa sobre a proposta de reforma, publicado no Diário das Sessões, em 10 de dezembro de 1946, reafirma a citada vinculação. Segundo o seu relator, Engenheiro Ferreira Dias “a reforma da indústria é indissociável da reforma do ensino como partes interdependentes de um todo”. Contudo, estabelece ressalvas, uma vez que “o ensino técnico é condição necessária, mas não suficiente do processo industrial (...) sem uma reforma na produção parece não se poder tirar inteiro rendimento de uma reforma do ensino profissional” (Escolas Técnicas, 1949, n. 6-7, p. 36-39). Refere-se, ainda, à necessidade de mudança de mentalidade dos industriais, incapacitados para absorverem a mão-de-obra especializada; também não deixa de expressar o risco de se promover uma inquietação social devido a um grande contingente de pessoas qualificadas sem vaga no mercado de trabalho..

A restrição da Câmara Corporativa a uma vinculação direta entre o ensino técnico e a produção industrial nos remete ao desinteresse patronal pela formação

técnica. Esse desinteresse, já detectado nas décadas anteriores, é reafirmado nas respostas ao inquérito realizado pela Comissão de Reforma. Leite Pinto, ao comentar as respostas das poucas empresas que responderam aos questionários, registra haver nenhum interesse destas em participar da formação dos trabalhadores; são unânimes em referendar o Estado como responsável por esta formação, embora parcialmente subsidiadas para determinados tipos de ensinos, mas com subsídios concedidos pelo fundo de desemprego e não pelas empresas (Escolas Técnicas, 1947, n. 3-4, p.279-280).

Quanto aos sindicatos, quase todas as respostas começavam por aplaudir o inquérito e por manifestarem o voto em uma reforma urgente do ensino. Sobre a viabilidade de colaboração, afirmaram a fraqueza de seus recursos financeiros, mas sugeriram a possibilidade de fazer propaganda do ensino técnico entre seus associados, estimulando-a por conferências, por escritos e desenhos; possíveis subsídios aos estudos de alguns de seus associados ou filhos destes; instituição de prêmios, a serem concedidos diretamente ou pelas escolas, aos melhores alunos dos cursos profissionais. Quanto à oportunidade de criação de escolas diretamente ligadas aos Organismos Corporativos, a quase totalidade, 95%, respondeu “que não é oportuna a criação porque os sindicatos são pobres e não possuem, ainda, competência para criar e organizar e dirigir escolas”. Mais de 70% dos sindicatos pronuncia-se, porém, a favor de uma ligação indireta por intermédio de uma Comissão de Patrocínio ou de Orientação de que façam parte os profissionais. Além disso, quase todos os sindicatos votaram a favor do ensino pelo Estado; alguns poucos encaram a possibilidade de ensinos especiais subsidiados; outros, em menor número ainda, aceitam a criação de cursos livres e cursos noturnos para os seus filiados e filhos. O inquérito registra, também, que muitos poucos sindicatos têm ou escolas privativas ou modestas aulas noturnas de ensinos limitados (Idem, p 275- 276).

O vogal da Comissão, António Matoso, consultou 199 empresas não agrícolas do concelho de Ovar sobre a necessidade de “operários e outros agentes técnicos subalternos, preparados nas escolas profissionais”. Das 18 respostas recebidas, 2 não se pronunciaram, 7 responderam negativamente e apenas 9 responderam que sim. A necessidade de operários qualificados é reconhecida, sobretudo por proprietários de oficinas de tipografia, carpintaria e marcenaria e serralharia. Para Matoso, o desinteresse dos empresários que utilizam maquinário

que requer operários com qualificação profissional, como fabricantes de tintas e laticínios, entre outros, pode ser resultado da “ambição do lucro e o receio de ter de pagar salários mais elevados a operários mais conscientes e capazes.” (idem, 290-294).

Apesar de algumas iniciativas beneméritas de diversos organismos, registradas em diversos exemplares da Revista Escolas Técnicas, não havia, de fato, um comprometimento do empresariado com as políticas de formação profissional propostas pelo Estado. Nos relatórios das reformas anteriores, já apresentados, como nos relatórios da reforma de 1948 analisados, esse é um dado que se reafirma sempre. Nas discussões da Assembleia Legislativa, o projeto dos cursos complementares de aprendizagem que apresentam os custos financeiros com a formação profissional dos aprendizes, foi considerado demasiado oneroso pelas entidades patronais. Moura Relvas considerou a proposta uma “medida de tipo marxista, a que nosso meio não está habituado”, tendo sido fortemente contestado (Escolas Técnicas, 1949, n. 6-7, p. 123). É de se notar que a maioria das intervenções na Assembléia Legislativa apoiou o conjunto das propostas e, também, os cursos em pauta. Conjetura o deputado Pedro Cymbron que “a recusa à saída dos aprendizes para a escola estava mais afeta aos pequenos patrões e não às grandes indústrias e empresas importantes. Mas são os contratos de trabalho, ao obrigar os patrões a deixar sair os aprendizes para escola, “que muito poderão auxiliar esta modalidade” (idem). Obrigatoriedade, na verdade, apenas sugerida pelo governo e dependente da “boa vontade” dos empregadores. Desta forma, a colaboração que o estatuto de 1948 previu manteve-se inoperante, seja no que refere aos cursos complementares de aprendizagem, seja em relação à participação das comissões de patronato nas escolas Assim, nas palavras de Sérgio Grácio (1986) “tudo indica que na origem da reforma e da expansão do ensino técnico não existiu nenhuma pressão assinalável do patronato. É o governo a tomar a iniciativa e as opiniões e pontos de vista aparecem a partir de suas solicitações” (p 53).

3º eixo – propositivo: a inovação educativa do ciclo preparatório do ensino técnico

Certamente, entre as propostas de mudança na organização do ensino técnico, a que causou maior impacto foi a de instituição de um ciclo preparatório

elementar, que passaria a constituir o primeiro grau do ensino profissional em seus diversos ramos. Nos termos do Relatório da Comissão, o “vestibular, preparatório, ou de orientação, de índole caracterizadamente educativa, mas tendenciosamente técnica” destinava-se a fornecer aos alunos aprovados no exame de 4ª classe de instrução primária a instrução geral e o adestramento manual necessário à aprendizagem frutuosa de qualquer profissão, que deverá ser ministrado em regime exclusivamente diurno, durante dois anos (Escolas Técnicas, 1949, n. 3-4).

No sistema de ensino português, o ciclo preparatório tem seus antecedentes em projetos que remontam ao final do século XIX. Posteriormente, conforme já apresentado, a reforma do ensino técnico de 1918 buscou alternativas nessa direção fixando a idade de ingresso no ensino industrial em 13 anos de idade e criando o grau preliminar, facultativo, destinado a alunos com idade inferior àquele mínimo. Sem duração rígida, a proposta tinha como finalidade estabelecer a transição entre o ensino primário e as escolas técnicas, evitando que os alunos “corressem os perigos da rua”. Essa classe vestibular foi suprimida pela reforma de 1930 que aumentou em um ano a duração dos cursos profissionais e antecipou a idade mínima de ingresso para 12 anos, mesmo reconhecendo ser esta uma idade prematura para que crianças fossem submetidas a uma opção profissional.

No relatório da Comissão de Reforma, entre as razões apresentadas para a proposição do ciclo preparatório destaca-se a necessidade de manter a continuidade da vida escolar, preenchendo o vazio de dois anos entre a conclusão do ensino primário e o acesso ao ensino técnico, a que são submetidos os alunos que desejam completar sua formação em um curso técnico. Assim, passou a ser necessário para o ingresso nas escolas técnicas, uma habilitação profissional de dois anos visando ministrar um complemento cultural, devido à insuficiência da cultura geral ministrada na instrução primária para a preparação dos futuros trabalhadores. Desta forma, com o curso de duração de dois anos e a idade mínima de admissão de 11 anos, ficava adiada para os 13 anos a idade de ingresso no ensino profissional. Durante a discussão do Projeto na Assembléia Legislativa, na sessão de 30/01/1947, Marques de Carvalho referiu que era o próprio Bureau Internacional do Trabalho que, em 1936, aconselhava a criação de um ciclo de “pré-orientação profissional” no ensino técnico. Esclarece que, indo a escolaridade obrigatória noutros países até os 14 anos e em Portugal apenas aos 10, 11 anos, esse ensino deve “ser largamente generalizado constituindo um

verdadeiro ensino primário de continuação” (Escolas Técnicas, 1949, n. 6-7, p. 51). Nessa perspectiva, as escolas de pré-aprendizagem, ao retardar o ingresso na carreira profissional, conduzem à maior liberdade e segurança na escolha profissional e permitem, “graças aos métodos que lhe são próprios, inconciliáveis com a rotina da escola verbalista, imprimir à educação e preparação geral dos alunos um tom perfeitamente harmônico com qualquer formação técnica posterior” (idem).

Aproximando-se dos princípios da escola do trabalho, elaborados por Kerschensteiner, defende a Comissão de Reforma, como objetivo maior da ação docente, “desenvolver a atividade puramente espiritual unida a todo o trabalho prático e facilitar assim o trânsito dos interesses meramente práticos para os interesses teóricos de todos os alunos cujas aptidões permitem esse desenvolvimento” (idem, p. 55); valendo-se das formulações teóricas de Dewey, acrescenta: “logo que alguém se interessa por um problema, como problema, pelas investigações e estudos atinentes à sua resolução, o seu interesse passou a ser puramente teórico” (idem). Os princípios da Escola Nova, cujos seguidores tinham sido censurados no período anterior, são retomados. A esse respeito o então ministro da educação nacional Pires de Lima, em discurso proferido em janeiro de 1951, afirma, o “triunfo completo dos métodos da escola ativa, postos em vigor em nosso meio escolar” e sustenta:

“O ciclo preparatório não é um curso sábio, verbalista, mnemônico, parado, passivo (...) coloca o aluno e não o mestre no centro do ensino. Não é um curso autoritário e dogmático; é um curso baseado numa disciplina apoiada na atividade do aluno e no interesse que ele próprio encontra nessa atividade” (Escolas Técnicas, n. 10,1951. p 12-15)

Como se vê, estão assumidos neste momento princípios pedagógicos radicalmente distanciados daqueles impostos pelas reformas de ensino técnico de 1930/1931, nos primórdios do Estado Novo.

Nos termos da nova reforma, o currículo do ciclo inicial das escolas profissionais passou a incluir, em seus dois anos, as seguintes disciplinas e respectivas cargas horárias: Língua e História Pátria (5 mais 5); Ciências Geográfico-Naturais, (4 mais 4); Matemática, (3 mais3); Desenho, (6 mais 8); Religião e Moral, (2 mais 1); Educação Física, (2 mais 2); Canto Coral (1 mais 1) (Mapa n. 2, anexo ao DL nº 37028 de 1948). A disciplina Trabalhos Manuais, propedêutica à aprendizagem profissional, buscava, através de uma progressão

graduada, levar os alunos a conceber e executar projetos, o que incluía trabalhos com madeira e metal. Tratava-se também de detectar “as preferências naturais” dos alunos, para futura orientação profissional. O ciclo preparatório foi objeto de experiência-piloto nas escolas Alfredo da Silva, no Barreiro, e Pedro de Santarém, em Lisboa (Escolas Técnicas, n. 10, 1951).

A proposta de sedimentação da formação profissional em disciplinas de cultura geral e científica, consideradas por alguns exclusivas para a formação das elites, em um contexto em que a escolaridade obrigatória não ultrapassava três anos, provocou reações impertinentes. Entre elas destaca-se a do deputado Joaquim de Moura Relvas, em sessão da Assembléia Legislativa de 22 de janeiro de 1947. Com base na diferenciação entre o ensino clássico e científico e o ensino técnico – o primeiro, indutor do capital estático, ou seja, do patrimônio cultural do indivíduo e da coletividade; o segundo, enquanto capital dinâmico, direcionado a constituir e dirigir, inspirado na ciência, o próprio trabalho, com o fim de torná-lo mais útil e produtivo - o parlamentar arremata sua argumentação nos seguintes termos: “Em resumo, não deve esquecer-se que o verdadeiro espírito e objetivo das escolas técnicas está no papel dos operários que os seus alunos devem, na sua enorme maioria, desempenhar na vida; não deve pretender se fazer do operário um estudantezinho sem o real conceito da sua profissão” (Escolas Técnicas, 194, n. 6-7, p.121).

Já o Parecer nº. 13 da Câmara Corporativa, sobre a Proposta de Lei de nº 99, mesmo que com sutileza, não deixa de jogar no campo da oposição ao caráter de formação geral do ciclo-preparatório. Após defender um “justo equilíbrio do geral com o especial, da educação com a profissão”, pondera,

É certo que a preparação geral mais cuidada também contribui (...) para afastar das oficinas os rapazes da escola industrial, levando-os a lançar as vistas para ocupações mais rendosas ou que reputam mais nobres; e pode, se for excessiva, desvirtuar a natureza do curso, dando aos diplomados a ilusão de que lhes falta muito pouco para chegarem a ser doutores. (idem)

Para a Câmara Corporativa, o objetivo das escolas industriais

não é mais do que fornecer operários hábeis e qualificados, conscienciosos e manejando com precisão os materiais de sua profissão. Por isso a escola deve ser essencialmente de oficina, e o próprio ensino do desenho não é necessário ir mais longe do que o ponto que é necessário para o operário ficar habilitado a ler os desenhos. (idem)

Apesar das oposições, muitas vezes reacionárias, favorecendo a manutenção dos privilégios dos empregadores com base nos baixos salários e mesmo a permanência da utilização da mão-de-obra infantil, pode-se constatar, nas bases de sustentação da uma pedagogia que se colocava como renovadora, em oposição a uma pedagogia tradicional ainda predominante, as raízes liberais dos modelos de formação que virão a se impor em tempos mais recentes. Nos termos do Projeto de Lei nº 99,

o mérito da formação profissional obtida em ciclo escolar, fornecendo à execução das operações o apoio de sólidas noções científicas e o quadro de uma educação geral de nível conveniente, consiste em facilitar, por um lado, a rápida especialização posterior, e assegurar, por outro, ao jovem trabalhador, a liberdade de escolher a sua profissão numa zona relativamente ampla de atividades. Esta é a sua melhor justificação como processo educativo. (Sessão de 16 do 01 de 1947, D.O de 1947-01-17; p.0271-0296)

Assim, o caráter de formação geral dado ao ciclo preparatório pode ser considerado uma estratégia para extensão posterior da escolaridade básica, como sugere o redator da proposta enviada à Assembleia Nacional: “Uma vez suficientemente definida e fixada a sua índole, chegará por certo o momento de decidir se este grau de ensino merecerá, ou não, maior autonomia e poderá vir a desempenhar a função de vestíbulo de acesso a todas as escolas secundárias” (Escolas Técnicas, 1971, n.43, p.16).

A necessidade de prolongar a escolaridade básica e protelar a diferenciação dos percursos escolares acompanha os movimentos de pós-guerra em prol de um ensino secundário profissional capaz de acompanhar e servir ao desenvolvimento econômico. Naquele momento, o sistema de produção taylorista-fordista, dominante na Europa, baseava-se na produção em série, articulada mecanicamente, numa mão-de-obra intensiva e, em geral, com baixa qualificação e incorporando um elevado componente de rotinas. Caracterizava a organização da produção a forte hierarquização entre as funções de concepção, produção e comercialização, sob a orientação de um rígido comando central. A grande maioria das funções era acentuadamente especializada, limitada, isolada e assentada na simplicidade e na repetição. Essas funções eram destinadas aos técnicos com formação intermediária enquanto o ensino secundário geral tinha como principal função servir de passagem para o ensino superior universitário. (Azevedo, 2000).

Em Portugal, em função dos projetos de industrialização integrados aos Planos de Fomento (anos 50 do século XX), em curso no período de pós-guerra, o ensino técnico assume uma importância estratégica. Consequentemente, a década de cinquenta é representativa do reconhecimento do ensino técnico como uma opção de regulação e mobilidade social para importantes segmentos sociais. Esse período é caracterizado por Grácio (1992) como “procura otimista de ensino”, por ter representado a possibilidade de mobilidade social ascendente para facções sociais que, nas décadas precedentes, mantiveram-se à margem das possibilidades de continuidade de seu processo de escolarização. Segundo Nóvoa (1996) o sistema dual foi sendo posto em causa desde a década de cinquenta. A fusão do 1º ciclo do ensino liceal e do ciclo preparatório irá ocorrer na década de sessenta, abrindo o caminho para a unificação do sistema de ensino no início dos anos setenta.

Enfim, quando comparadas às linhas de força das reformas de 1918, 1930 e 1931 verifica-se, na proposta de reforma de 1948 a mudança de enfoque e mesmo o avanço na solução de algumas questões como, por exemplo, a proposição do ciclo preparatório para dar conta da integração entre ensino primário, e ensino profissional, e também das deficiências de formação básica dos alunos; os investimentos na rede física das escolas e a proposição de novas bases conceituais para a organização e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, entre outras. Entretanto, outras questões continuaram limitadas conforme as reformas anteriores, como a recusa de comprometimento pelo patronato para com as políticas governamentais de formação, além de outros aspectos a serem considerados a seguir.

3.4. A organização do Ensino Técnico Industrial na reforma de 1948

3.4.1. Modalidade e graus de ensino

A Lei nº 2 025 19 de junho de 1947 foi aprovada com pequenas alterações em sua proposta inicial. Apresenta-se com quatro partes e vinte e nove bases definidoras dos princípios organizadores do ensino industrial e comercial, tendo sido complementada com um conjunto de normas que regulamentaram aspectos específicos de seu funcionamento. Destacam-se, em especial, o Decreto-Lei nº 37 028 sobre aspectos da organização administrativa do ensino e o Decreto 37.029 de

25/8/1948, Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial. Este decreto, estruturado em seis partes, conforme ilustrado a seguir, apresenta seiscentos artigos referentes à reformulação do funcionamento do sistema, desde as escolas e o ensino, aos serviços de direção e administração, até pessoal docente e auxiliar, funcionamento das escolas e disposições gerais e transitórias. Em anexo, constam mapas com os cursos e a respectiva distribuição por escolas.

Figura 14. Estrutura do Decreto Lei nº 37 029, Estatuto do ensino profissional industrial e comercial de 25/08/1948

| PARTE | CAPÍTULO |
|--|---|
| I Das escolas e do ensino ministrado | I Natureza das escolas e das comissões do patronato |
| | II Ciclo Preparatório |
| | III cursos complementares de aprendizagem |
| | IV Curso de formação |
| | V Ensino de aperfeiçoamento |
| | VI curso de mestrança |
| | VII ensino preparatório para os institutos industriais ou auxiliares e preparadores |
| II dos serviços de direção, Administração e vigilância | VIII Diretor e seus auxiliares |
| | IX Conselho escolar |
| | X conselho administrativo |
| | XI Serviços e pessoal da secretaria |
| | XII Pessoal menor |
| III Do pessoal docente e auxiliar de ensino | XIII Categorias do pessoal docente |
| | XIV Provisão dos lugares de professor |
| | XV Formação pedagógica dos professores |
| | XVI Recrutamento dos mestres, contramestres, auxiliares e preparadores |
| | XVII Disposições comuns relativas ao pessoal docente e auxiliar de ensino |
| IV Do funcionamento das escolas | XVIII Matrículas e transferência de ensino |
| | XIX Propinas, emolumentos, isenções e bolsas de estudo |
| | XX Distribuição do tempo e da organização do serviço Escolar |
| | XXI Frequência escolar e regime disciplinar dos alunos |
| | XXII Oficinas, laboratórios e escritórios |
| | XXIII Exames e diplomas |
| | XXIV Atividades circum-escolares |
| V Disposições gerais | XXV Livros escolares |
| | XXVI Disposições gerais |
| VI Disposições transitórias | |

Fonte: Decreto Lei nº 37 029 de 25 de agosto de 1948.

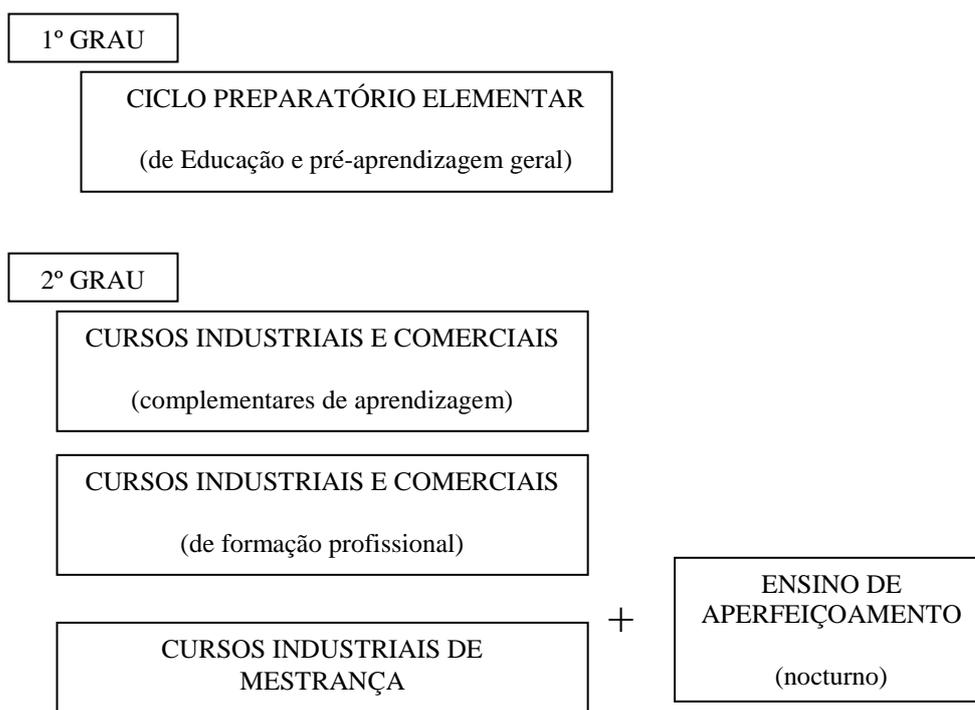
A seguir, com base no texto da lei, apresentamos a nova estrutura do ensino técnico destacando, especificamente, os graus e modalidades de ensino; os agentes de ensino, professores, mestres e alunos e a organização curricular.

O novo estatuto estabeleceu as modalidades de ensino industrial e comercial em dois graus. O 1º Grau incluía um ciclo preparatório elementar, de educação e pré-aprendizagem geral, com duração de dois anos. O 2º Grau abrangia:

- a) Os cursos industriais e comerciais complementares de aprendizagem;
- b) Os cursos industriais e comerciais de formação profissional;
- c) Os cursos de mestrança;
- d) Os cursos especiais de habilitação para o ingresso nos institutos industriais ou comerciais e nos cursos de Pintura e Escultura das escolas de belas-artes.

Previa-se, ainda, a oferta de ensino de aperfeiçoamento, normalmente no período noturno, para candidatos já com ocupação profissional e a quem não fosse aplicável o regime dos cursos complementares de aprendizagem. Integrava esse ensino disciplinas e trabalhos compreendidos nos cursos do 1º ou 2º Grau, ou de outros que interessassem à educação geral ou preparação técnica dos candidatos.

Figura 15. Ensino Profissional Industrial e Comercial



CUSOS ESPECIAIS DE HABILITAÇÃO

(para ingresso nos Institutos e nos cursos de
Pintura e Escultura das Escolas de
Belas Artes)

Fonte: ALVES, L. A. Marques, 2007, p. 28.

Os cursos complementares de aprendizagem eram ministrados paralelamente e em correlação com a iniciação profissional realizada em oficinas, fábricas, estabelecimentos comerciais e semelhantes. Destinavam-se a facultar aos aprendizes e praticantes a educação geral e técnica associada à prática obtida fora da escola que lhes confira a conveniente aptidão profissional (art. 52). Os cursos industriais e comerciais de formação, ministrados exclusivamente no período diurno, pretendiam facultar a candidatos habilitados no ciclo preparatório a educação geral e técnica necessária ao ingresso nas carreiras da indústria, do comércio e análogas (art. 66).

Com a nova estrutura do ensino foram ampliadas as possibilidades de formação de operários especializados. Para alunos com 4ª classe, foi disponibilizada uma série de oportunidades de estudos: cursos que conjugavam ciclo preparatório mais curso de formação, para os que pretendessem prosseguir seus estudos paralelamente ao ensino industrial; cursos complementares de aprendizagem, para aqueles com idade superior a 13 anos e já incluídos no mercado de trabalho; cursos de aperfeiçoamento, para os que tivessem idade superior a 15 anos e desejassem frequentar a escola em regime noturno (cursos de aperfeiçoamento); e cursos de mestrança destinados a garantir a qualidade no exercício das funções de mestres, contramestres e chefes de oficina (ensino noturno), (Alves, 2007, p.29-30).

3.4.2 Os currículos dos cursos industriais

O ingresso nos cursos industriais de formação profissional passou a exigir seis anos de escolaridade anterior: quatro anos correspondentes ao ensino primário e mais dois anos de escolaridade no ciclo preparatório. Após o ingresso, os cursos transcorriam em horário intensivo e diurno por três anos e, em alguns casos, por

quatro anos. Os cursos de três anos podiam oferecer, em seqüência, cursos de três anos mais dois anos de formação complementar, com carga horária da secção preparatória para os institutos.

A nova reforma eliminou os cursos de formação, implantados pela reforma de 1931, que não tinham procura satisfatória, com a intenção de criar novos cursos adequados às solicitações dos setores consultados pela Comissão de reforma. O número total de cursos de formação foi reduzido para 34 cursos de base, a saber:

1. Carpinteiro de moldes
2. Fundidor
3. Serralheiro
4. Caldeireiro
5. Montador de eletricista
6. Eletromecânico de precisão
7. Relojoeiro
8. Técnico de óptica
9. Carpinteiro – marceneiro
10. Marceneiro-embutidor
11. Auxiliar de laboratório químico
12. Ajudante de farmácia
13. Técnico de tecelagem
14. Pintura decorativa
15. Escultura decorativa
16. Cerâmica decorativa
17. Cinzelagem
18. Mobiliário Artístico
19. Fotógrafo de artes gráficas
20. Gravador fotoquímico
21. Gravador de bronze, cobre e aço
22. Compositor tipógrafo
23. Impressor tipográfico
24. Desenhador-gravador tipógrafo
25. Fundidor de tipo
26. Desenhador-grafador litógrafo
27. Impressor-transportador litógrafo

28. Encadernador-dourador
29. Entalhador
30. Ceramista
31. Costura e bordados
32. Curso de formação feminina
33. Curso geral de comércio
34. Esteno-dactilógrafo

Os cursos de base ofereciam, através dos cursos de especialização, diversas saídas profissionais. Desta forma, buscava-se assegurar uma sólida formação técnica de caráter geral e viabilizar, aos alunos que os concluíssem, o ingresso em atividades de trabalho correspondentes à sua formação profissional. Após a conclusão dos cursos de base os alunos poderiam dar continuidade a seus estudos em ciclos complementares de feição nitidamente especializada, de formação permanente e com duração não superior a 1 ano, em regra. Além da possibilidade de continuidade de estudos, a formação concentrada em cursos de base geral permitia racionalizar investimentos, reduzindo o número de turmas paralelas em cada escola. Para todos os cursos de formação previa-se um estágio final de seis meses.

Seguindo a orientação da Comissão de reforma, adotou-se uma forma de especialização profissional gradual, permitindo aos aprendizes corrigir com relativa facilidade uma escolha profissional precipitada. Mas a organização dos ciclos profissionais em bases alargadas pretendia atender, também, a rapidez das mudanças da técnica e dos processos de trabalho.

Se o trabalhador, cuja especialidade está em declínio, não pode, no momento oportuno, adaptar-se a um trabalho novo, está permanentemente sob a ameaça de desemprego. (...) O ensino há de pois ser previsto em ordem a facilitar essa mobilidade horizontal, tão frequente no trabalho moderno, ministrando aos alunos a instrução geral e técnica o mais sólida possível. (Escolas Técnicas, n. 3-4, p.141-142, 1947)

Além disso, tal formação profissional favorecia, também, a *mobilidade horizontal* que frequentemente se operava dentro das empresas de maior porte. Para atender a complexa e diversificada hierarquia de suas funções, essas empresas tendiam a recorrer a trabalhadores qualificados, à medida que preferiam “recrutar os escalões superiores entre os que, no escalão imediatamente inferior,

se prepararam para uma prática suficientemente longa e deram provas de eficiência no desempenho de suas funções” (idem, p 147-148).

Nessa perspectiva, a base de formação geral e técnica dos currículos pretendia possibilitar a *mobilidade horizontal*, ou seja, a passagem de uma área de trabalho específica para outra, e uma *mobilidade vertical*, de ascensão a cargos profissionais que requeressem uma formação específica, complementar à formação de base geral, como se pode observar no plano de estudo de formação de Marceneiro – embutidor, apresentado no Mapa n. 4, anexo ao Decreto nº 37 028, de 23/08/1948, p. 280:

Figura 16. Curso de formação industrial de marceneiro embutidor

| Disciplinas/ano | 1º ano | 2º ano | 3º ano | 4º ano |
|------------------------------------|--------|--------|--------|--------|
| Português | 3 | 2 | --- | --- |
| Matemática | 3 | 2 | --- | --- |
| Desenho Profissional | 8 | 4 | 4 | --- |
| Desenho de Observação e de Ornatos | --- | 4 | 4 | 10 |
| Tecnologia | 2 | 2 | 2 | --- |
| Orçamentos e Contas de obras | --- | --- | --- | 1 |
| Religião e Moral | 1 | 1 | --- | --- |
| Formação Corporativa | --- | --- | --- | 1 |
| Noções de Higiene | 1 | 1 | 1 | --- |
| Educação Física | | | | |
| Oficinas de marcenaria | 18 | 14 | 12 | 12 |
| Oficina de embutidos | --- | 10 | 18 | 30 |
| Total ----- | 36 | 41 | 41 | 42 |

Fonte: Mapa nº 4, anexo ao Decreto nº 37 028, de 23/08/1948.

A frequência ao terceiro e quarto anos deste curso era facultada a alunos do curso de carpinteiro-marceneiro que demonstrassem, a partir do 1º ano, especiais tendências artísticas e possibilidades de trabalhar eficientemente na técnica de embutidos. O quarto ano constituía uma especialização, admitindo apenas alunos concludentes do terceiro ano e interessados em requerer o exame de aptidão profissional do curso de marceneiro (idem, p. 280). Assim, seguindo essa forma de estruturação, os cursos industriais de base foram direcionados a

especializações, facultando o prosseguimento de estudos e racionalizando a utilização de recursos humanos e materiais.

Observa-se, então, um currículo estruturado em três grupos, cada um deles com disciplinas propedêuticas e práticas educativas específicas. No primeiro grupo predominam disciplinas de base geral, como Português e Matemática, e as disciplinas direcionadas à formação de base técnica, como desenhos e tecnologias; no segundo grupo encontram-se disciplinas “*de educação social e nacional*” (Escolas Técnicas, 1947, n. 3-4, p.142), presentes nos planos de estudo de todos os cursos de formação industrial. O terceiro grupo concentra, especificamente, a formação prática em oficinas. Tanto no primeiro como no terceiro grupo há uma graduação na disposição da carga horária que vai, de uma maior concentração de disciplinas e práticas de formação geral nos dois anos iniciais para, no terceiro e quarto ano, ocorrer uma maior concentração de carga horária em disciplinas e práticas direcionadas à formação em funções profissionais mais específicas. Coerente com a sua proposta de organização curricular, no primeiro ano mantém-se o equilíbrio entre a carga horária das disciplinas de base geral e técnica e a carga horária das práticas em oficinas, enquanto nos anos subsequentes há o predomínio da carga horária das atividades práticas oficinais sobre a carga horária das disciplinas de base.

Supera-se, assim, a organização dos planos de estudo da reforma de 1931 que se estruturava em torno de três amplos objetivos – a educação plástica, a educação geral do espírito e científica, e a educação profissional – principalmente no que se refere à extinção dos currículos reduzidos a serem adotados nas províncias, na redução do número de cursos, e no significativo aumento da carga horária total dos planos de estudo dos diferentes cursos. Foram mantidas as disciplinas de Desenho e Tecnologia, assim como as disciplinas que marcam mudanças importantes na adequação do ensino aos novos modos de produção. Estamos nos referindo, especificamente, ao ensino do Desenho.

Além disso, pode-se considerar que a reforma do ensino profissional de 1948 apresenta uma concepção de currículo ampliada como meio educativo “além das aulas e sessões de trabalhos práticos e oficinais, todos os atos da vida escolar e as atividades circum-escolares, organizadas estas, sempre que possível, com a colaboração da Mocidade Portuguesa e da Mocidade Portuguesa Feminina” (art. 518-519). Assim, os serviços de biblioteca, as visitas de estudo, as excursões, as

sessões culturais, as exposições e as festas escolares, atividades classificadas como circum-escolares e que diziam respeito, exclusivamente, à Mocidade Portuguesa e à Mocidade Feminina Portuguesa, assim como a educação pré-militar a que todos os alunos do sexo masculino estavam sujeitos, passam a constituir atividades curriculares (art. 520 e 521).

3.4.3. Professores, mestres e alunos

Os alunos

Segundo o novo regulamento do ensino, os alunos passaram a integrar duas categorias: alunos internos e alunos externos. A primeira categoria referia-se aos alunos que se encontravam regularmente matriculados e frequentavam as escolas oficiais; a segunda categoria identificava os alunos que frequentavam cursos profissionais que não integravam aquela rede de ensino. A inscrição de todos os alunos das escolas profissionais na Mocidade Portuguesa e na Mocidade Portuguesa Feminina era obrigatória, sem prejuízo da educação pré-militar a que todos os alunos do sexo masculino estavam sujeitos, nos termos da Lei nº 1 941 de 11 de abril de 1936, sendo dispensados dessa inscrição os alunos de nacionalidade estrangeira (art. 521).

Para a manutenção da disciplina escolar entre os alunos, determinava-se a utilização de meios persuasivos, prevendo-se a recorrência aos castigos nos casos de sua ineficácia. As penas disciplinares aplicáveis aos alunos por falta cometida durante os exercícios escolares são similares às previstas nas normas da reforma de 1930/1931. Previa-se, ainda, a atribuição de recompensas aos alunos com aproveitamento distinto e aos com muito bom comportamento.

Professores e mestres

Com a promulgação do Novo Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial em 1948, instituiu-se as seguintes categorias de professores: efetivos, adjuntos, auxiliares, contratados do quadro e do serviço eventual. Os professores efetivos e adjuntos ocupavam cargos vitalícios dos quadros privativos das escolas.

Os primeiros exerciam, especialmente, a docência nos cursos de formação, de mestrança e no das secções preparatórias; os segundos ocupavam-se das atividades docentes do ciclo preparatório e dos cursos complementares de aprendizagem. Ambas as categorias exerciam a regência do ensino de aperfeiçoamento, segundo o grau a que as mesmas pertencessem.

A formação pedagógica do professor era obtida pela habilitação nas cadeiras da secção pedagógica das Faculdades de Letras e pela realização de estágio de dois anos. Para os candidatos a professores efetivos ou adjuntos serem admitidos no estágio, exigiam-se habilitações especificadas em 11 grupos. Essas habilitações referiam-se, de acordo com áreas ou disciplinas específicas, à conclusão de cursos de diferentes níveis: superior, de licenciatura ou de institutos; aprovação em cadeiras e cursos de faculdades específicas ou, mesmo, instrução de nível primário associada ao exercício de magistério oficial bem classificado. Os serviços de estágio funcionavam em escolas de Lisboa e do Porto, dependendo a admissão no estágio de inspeção médica e aprovação em exame de admissão. As vagas eram distribuídas entre candidatos do sexo masculino e feminino.

Assim como nas reformas de 1930/1931, a habilitação para o exercício do magistério conjugava uma formação acadêmica com uma formação prática, realizada em estágios profissionais. As dificuldades de acesso aos estágios permaneceram, já que estes se concentravam nas cidades do Porto e de Lisboa. Além das atividades de docência, os professores continuaram a ser solicitados a assumir funções diversas, tanto de teor pedagógico como administrativo. Entre essas funções, permaneceu a prevalência da escolha, pelo Ministro, de professores para os cargos de diretores das escolas, exercido em comissão e por tempo indeterminado, podendo o ministro dá-la por finda a qualquer momento. A ampliação de seu campo de ação profissional, contudo, permaneceu sem a necessária formação para o exercício de funções diferenciadas.

Além disso, de acordo com o Decreto-lei 37 028 de 25/08/1948, art. 22, o ensino profissional só poderia ser exercido por indivíduos em quem o Estado reconhecesse, além da natural competência científica e pedagógica, a indispensável idoneidade moral e cívica. Era exigido, daqueles profissionais, um compromisso assinado de não pertencerem a organizações políticas que colocassem em causa a legitimidade do estado português.

Os mestres do ensino industrial

Os profissionais responsáveis pela formação prática nas oficinas integravam as categorias de mestres, contramestres e auxiliares. No quadro de cada escola industrial havia a previsão de um mestre para cada oficina. Caso o profissional não pudesse se encarregar de, pelo menos, metade do serviço que a oficina demanda, seriam requisitados os contramestres necessários ao bom andamento das atividades. Na falta ou impedimento dos mestres, dos contramestres e dos auxiliares do quadro e quando estes não pudessem encarregar-se de todo o serviço, previa-se a nomeação de contramestres e auxiliares provisórios (art. 181-183).

O recrutamento dos mestres, antes restrito à realização de provas práticas, passa a ser realizado através de concurso de habilitação, com provas teóricas e práticas. Após cinco anos de bom e efetivo exercício como contratados, esses profissionais poderiam ser nomeados efetivos, mediante proposta do conselho escolar. Já os contramestres eram recrutados por concurso documental, aberto perante as escolas, com candidatos selecionados entre os diplomados com um curso profissional que compreendesse a oficina ou curso prático a prover. Caso não houvesse candidatos inscritos para o concurso, previa-se a abertura de um novo concurso de provas práticas, no qual seriam admitidos profissionais não diplomados. O provimento dos lugares de contramestres e de auxiliar era feito por contrato, com período inicial de dois anos, e, em caso de renovação, por tempo indeterminado.

Quando se tornasse necessário introduzir nas escolas, novas formas de ensino oficial, era facultado ao Ministro autorizar, mediante proposta da Inspeção do Ensino Técnico Profissional e parecer favorável da 5ª seção da Junta Nacional de Educação, que, independentemente de concurso, fossem contratados como mestres profissionais de reconhecida competência e idoneidade, nacionais ou estrangeiros.

Constata-se que os procedimentos para a contratação de profissionais para o ensino das práticas de oficina nas escolas industriais continuavam a prever a possibilidade de se admitir indivíduos sem habilitação, possivelmente pela pouca demanda de profissionais qualificados para o exercício daquelas funções, além do que, permanece a total ausência de investimentos ou incentivos oficiais para a qualificação desses profissionais. Também, a exorbitância na diferença dos

salários de professores e mestres permanece. De acordo com a tabela de vencimentos anexa ao Decreto - Lei nº 37 028, o maior salário, de um mestre classificado no nível superior desta classe, era menor do que o salário de um professor classificado no nível mais baixo de sua classe. A esse respeito, o Estudo sobre o equipamento e organização das oficinas escolares, apresentado no relatório do vogal da Comissão de Reforma de Ensino, Eng.º Eduardo J. Rodrigues da Silva, esclarece:

A falta de pessoal docente capaz, nas oficinas escolares, resulta em grande parte de deficiências da organização vigente. Estas filiam-se, geralmente, na insuficiência dos salários pagos aos mestres. Com os vencimentos atuais, é difícil recrutar pessoal docente com a competência técnica necessária. A maioria dos mestres (provisórios) acaba de sair da escola e aceita a sua nomeação como um recurso enquanto não encontra, na indústria particular, maior remuneração. Isto é, só serve na escola enquanto não têm ainda qualquer prática da sua profissão – justamente o contrário do que haveria de acontecer. (Escolas Técnicas, 1949, n. 3-4, p. 336)

Como se vê, apesar do reconhecimento dos limites impostos pelas reformas anteriores, permaneceram estruturas discriminatórias, sedimentadas, impeditivas de maiores avanços no ensino industrial. Os limites à ação educativa em um estado corporativo – que conclama à integração mas que deixa a si mesmo o direito de dar a última palavra sobre os princípios a serem assumidos e as ações a serem implementadas, que abre espaço à inovação mas mantém uma estrutura institucional marcadamente conservadora – marcaram de maneira singular as práticas educativas das instituições de ensino profissional. Os resultados da pesquisa realizada por Costa (2005) na Escola Industrial Emídio Navarro, no período de 1955 e 1974, são bastante esclarecedores:

Considero que podemos afirmar (...) que a Emídio Navarro vivia a tensão própria de uma organização que reunia em si feições de uma ‘escola cívica’ (omnipresença da lei, da autoridade, da obediência e do controle, hierarquia, ordem, uniformidade e, até certo ponto, renúncia à singularidade) e de uma ‘escola doméstica’ (coletividade como uma grande família, professores olhando como pais, procura do bem-estar, educação integral, convívio, relacionamento amistoso entre colegas). (p. 260)

Depois de 1948, a primeira grande transformação no ensino industrial ocorreu em 1970 com a criação de cursos gerais do ensino secundário técnico, por despacho do ministro Veiga Simão. Foram criados nove cursos gerais técnicos em substituição aos trinta e cinco cursos de formação previstos pela reforma de 1948. Os novos cursos apresentavam um tronco de disciplinas comuns com o curso

geral dos liceus, criado simultaneamente, e em substituição do antigo segundo ciclo.

No plano administrativo, a aproximação dos ensinos liceal e técnico ocorreu com a criação da Direção Geral do Ensino Secundário sucedendo às Direções Gerias dos Ensinos Liceal e Técnico, e com a criação das Escolas Secundárias, que abrigavam ambos os ensinos, ou seja, o curso geral dos liceus e os cursos gerais técnicos. Em 1972, Carlos Proença deixou a Direção do Geral do Ensino Técnico, tendo se recusado assumir o novo cargo de Diretor Geral de Ensino Secundário porque considerou que a reforma que se pretendia desenvolver conduziria à extinção do ensino técnico (Cardim, 2005).

De fato, pela Lei 5/73 de 25 de julho, a primeira Lei de Diretrizes e Bases de do Sistema Educativo, o ensino técnico mereceu apenas uma referência indireta:

O curso geral compreenderá um núcleo de disciplinas comuns que facultam aos alunos uma formação geral unificada e algumas disciplinas de opção que favoreçam uma iniciação vocacional com vistas aos estudos subsequentes ou à inserção na vida prática, diretamente ou após adequada formação profissional. (...) O curso complementar será mais diferenciado que o curso geral, compreendendo algumas disciplinas de opção e visará em especial a conveniente preparação para os diversos cursos superiores ou a inserção na vida prática, diretamente ou após adequada formação profissional. (apud Alves, 2007, p. 37)

Esse regime de estudos para o ensino secundário técnico foi extinto a partir de 1975, quando se deu a unificação dos cursos gerais técnico e liceal. Com isso coloca-se praticamente um ponto final no ensino técnico em Portugal (idem).

4. O ensino Técnico Industrial no Brasil da República Velha ao Estado Novo

4.1. Apostas iniciais da União no ensino profissional: as Escolas de Aprendizes Artífices

A educação profissional não mereceu a devida atenção da República brasileira. Apenas em 1909, depois de decorridos quase vinte anos da proclamação da República (1889) a União promoveu uma ação efetiva para a implantação do ensino profissional no país ao criar uma rede de escolas, as Escolas de Aprendizes Artífices, instituições que estão na gênese das Escolas Técnicas. Assim, para conhecer o processo de institucionalização do ensino industrial no Brasil, no período do Estado Novo (1937-1945), retrocedemos à origem das Escolas Técnicas.

Até meados da década de 1930, o Brasil possuía uma economia praticamente não industrializada. A exportação de produtos primários como o café, a cana-de-açúcar e a borracha, constituía o centro dinâmico e gerador de renda de toda a economia. A função econômica de simples fornecedor de produtos primários ao comércio internacional teve papel decisivo nos rumos de nossa colonização e no tipo de sociedade que nela se constituiu, desde a distribuição do povoamento, o traçado das vias de comunicação e demais circunstâncias geográficas, até às instituições e à estrutura da sociedade (Boris 2006; Prado 1972; Ianni 1991).

Vários produtos tradicionais, em ciclos sucessivos (açúcar, ouro, café, borracha), contribuíram para alimentar a função exportadora que lastreia a economia brasileira e condicionou o seu desenvolvimento direcionado essencialmente ao exterior. Essa dinâmica econômica, no entanto, não impediu a existência de pequenas indústrias, tais como as produtoras de tecidos, calçados, vestuário e móveis. Assim, no decorrer do século XIX, os trabalhadores das poucas fábricas existentes, espalhadas nas diversas regiões do país, foram basicamente escravos, homens livres e pobres e alguns imigrantes para desempenhar atividades como homens livres. Havia ainda artesãos, sapateiros,

carpinteiros, serralheiros, ourives, oleiros, que eram donos de suas ferramentas e controlavam a comercialização de seus produtos (idem).

Esse modelo de colonização estabeleceu uma estrutura social na qual a distribuição da população apresentava uma característica dual: em um extremo a minoria de dirigentes da colonização, organizadores e administradores dos investimentos produtivos; no outro extremo a grande massa de trabalhadores e seus afins, relegados a uma posição inferiorizada, com níveis de vida muito baixos e padrão de consumo insignificante. E, embora essa estrutura social tenha se modificado no decorrer do tempo, e por força de uma série de fatores, basicamente ela irá conservar seus traços originais, e, em particular, os baixos padrões culturais, materiais e de consumo das classes trabalhadoras. Ou seja, no Brasil, historicamente, oportunidades de escolaridade e trabalho têm sido negadas às classes populares; exclusão recrudescida por uma visão estigmatizada do trabalho – já que o trabalho, na sociedade colonial, mesmo quando exercido por trabalhadores livres, trazia a marca de uma atividade predominantemente executada por escravos. Essa visão negativa em relação ao trabalho artesanal e manufatureiro, internalizada na sociedade brasileira, irá conformar as propostas de ensino profissional da primeira metade do século XX, entre as quais se destaca o projeto educativo das Escolas de Aprendizes Artífices.

Em 1909, três meses após assumir o cargo de presidente da República, Nilo Peçanha passaria a fazer parte da história da educação profissional no Brasil ao estabelecer uma Escola de Aprendizes Artífices na capital de cada estado do país¹, medida regulamentada pelo Decreto nº. 7 566 de 23 de setembro de 1909. As dezenove escolas seriam mantidas pelo Governo Federal, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Naquele momento, a persistência de tendências favoráveis ao desenvolvimento econômico parecia, por si só, justificar a criação daquelas

¹ Nilo Peçanha já havia fundado, em 1906, durante sua gestão como presidente do Estado do Rio de Janeiro, quatro escolas profissionais naquele estado. Em Campos, Petrópolis e Niterói, para o ensino de ofícios, e em Paraíba do Sul, para o ensino agrícola. Das escolas criadas em 1909, apenas a escola destinada ao Rio de Janeiro foi instalada na cidade de Campos; no Rio Grande Sul manteve-se como Escola de Aprendizes Artífices o Instituto Técnico-Profissional, pertencente à Escola de Engenharia de Porto Alegre e que mais tarde se chamaria Instituto de Paraobé (Fonseca, 1962).

escolas². Todavia, segundo Cunha (2005a) embora relacionado às transformações econômicas e sociais que o Brasil apresentava na época, o surgimento das Escolas de Aprendizes Artífices não pode ser apontado como decorrência direta das necessidades de mão-de-obra qualificada, em virtude do caráter incipiente do desenvolvimento industrial naquele período. Além do que, o desenvolvimento industrial era desigual, concentrando-se basicamente no sudeste e sul do país³.

Desta forma, a maioria das Escolas de Aprendizes Artífices, por estarem localizadas em estados onde praticamente não existiam indústrias, se voltaram antes para a qualificação de artesãos do que para a qualificação de profissionais para a indústria. Assim, o critério de localização, seja o nacional, uma em cada estado, seja o estadual, nas capitais, não corresponderia à distribuição espacial das empresas manufatureiras, admitidas como as demandantes da força de trabalho que viria a ser qualificada. Nesse sentido, ganham visibilidade os critérios essencialmente políticos como definidores da localização das escolas nos estados e em suas capitais, centros naturais de decisões políticas, em detrimento de critérios de desenvolvimento urbano e sócio-econômico.

O Decreto nº. 7.566 de 1909 coloca em destaque outro fator, esse de ordem social, como justificativa para a criação dessas escolas. Nos termos do citado Decreto,

(...) o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência, que para isso se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho proffcuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação.

Aqui, a necessidade de qualificação da mão-de-obra para a indústria nascente apresenta-se relativizada. O Estado, ao expressar a necessidade de oferecer alguma alternativa de inserção no mercado de trabalho aos jovens

² Em 1907, havia 3.160 fábricas diversas com 150.000 operários. Após a I Guerra Mundial (1914-1918) observam-se alterações significativas nesses valores. Em 1920 passamos a 13.336 estabelecimentos com 275 mil operários. A produção industrial, calculada em 1.352 mil contos em 1914, alcançou em 1920 três milhões e em 1926 ultrapassou sete milhões, apresentando indícios de integração à economia e com tendência a melhorar sob o ponto de vista qualitativo (Carvalho, 1969).

³ Agregando a produção, apenas quatro estados (Distrito Federal, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande Sul) respondiam por 37% da produção industrial em 1907 e por 53% em 1919, de todo o país (Cunha, 1983, p.69).

oriundos das camadas mais pobres da população, parece responder, principalmente, à necessidade de reagir aos novos problemas postos pela urbanização como, por exemplo, aumento das populações nas cidades e o crescimento de trabalhadores livres. Para estes, destinados a realizar atividades até então desvalorizadas por serem associadas ao trabalho escravo, o Estado reconhece a necessidade de uma ação educativa adequada ao desenvolvimento de hábitos de trabalho, tais como, por exemplo, ordem, submissão, racionalidade, pontualidade, bom uso do tempo, utilização adequada dos instrumentos de trabalho; hábitos delineadores do perfil do trabalhador produtivo, integrado à vida social. Para proteger a cidade, a clientela preferencial das escolas profissionais então criadas seria dos “desafortunados da fortuna”, criminosos potenciais devido a sua ociosidade.

Uma série de textos legais definiu a organização e o funcionamento das escolas da rede federal de ensino profissional, até promulgação de lei orgânica de ensino industrial em 1942⁴. A análise desses textos revela características reafirmadas sucessivamente, até 1926, tais como: a subordinação da rede de escolas à União; o tipo de clientela a que se destinavam os cursos, os “desfavorecidos da fortuna”; a fiscalização das escolas pelos inspetores agrícolas, uma vez que as escolas estavam subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio; a separação entre o ensino dos ofícios e os

⁴ Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estado da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino primário e gratuito;

Decreto nº. 7.649, de 11 de dezembro de 1909. Cria nas Escolas de Aprendizes Artífices, a que se refere o decreto nº. 7.566, de 23 de setembro último, os lugares de professores dos cursos primários noturnos e de desenho, e dá outras providências;

Decreto nº. 7.763, de 23 de dezembro de 1909. Altera os decretos nº. 7.566 e nº. 7.649, de 28 de setembro e 11 de novembro últimos, referentes à criação das escolas de aprendizes artífices nas capitais dos estados e à nomeação de professores para os respectivos cursos noturnos – Primário e de Desenho;

Decreto 9.070 de 25 de outubro de 1911. Dá novo regulamento às Escolas de Aprendizes Artífices. Editado no governo do Marechal Hermes da Fonseca, que sucedeu Nilo Peçanha na presidência da República e regulamentado pelo Ministro da Agricultura e Comércio Pedro Toledo;

Decreto-Lei nº 13.064, de 12 de junho de 1918. Regulamento Pereira Lima, Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio do Governo Hermes da Fonseca

Portaria de Consolidação de 1926 dos dispositivos concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices, de 13 de novembro de 1926.

Cursos Primários e de Desenho; a vinculação da natureza dos ofícios ensinados às condições industriais do Estado em que a escola funcionava; a autonomia das escolas na concepção dos programas dos cursos.

A Portaria de Consolidação de 1926 dos dispositivos concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices alterou significativamente esse quadro. Propôs o sistema de industrialização destinado a intensificar a produção e a renda das escolas, e também a oferecer ao aluno um campo de aprendizagem mais vasto, onde, além de enriquecerem e consolidarem seus conhecimentos profissionais, encontrem possibilidade de receber, pelos artefatos produzidos, uma remuneração, (CPDOC, GC 34.00.00/1). Propôs, ainda, melhorar as condições de funcionamento daquelas instituições pela unificação dos currículos e a criação do Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico. Assim, a uniformidade e a centralização emergem como tendências na organização e no funcionamento daquele sistema de ensino, aspecto considerado a seguir.

4.1.2. A padronização dos currículos nas Escolas de Aprendizes Artífices

Até 1926 não havia um currículo uniforme para todas as Escolas de Aprendizes Artífices, “cada uma fazia a aprendizagem conforme o critério dos diretores e professores, sendo também lecionadas, nos cursos primários, matérias que variavam conforme a opinião das respectivas administrações⁵” (Fonseca, 1962, p.193).

A Portaria de Consolidação de 1926 estabeleceu um currículo padronizado para todas as oficinas e para os Cursos Primários e de Desenho, proposta que já vinha sendo posta em prática desde 1920 pelo Serviço de Remodelação à medida que as instalações das oficinas permitiam. Os Cursos de Ofício passaram de

⁵ Soares (1982) considera que a falta de um currículo único não impediu que, entre 1909 e 1926, houvesse consenso quanto à natureza dos ofícios ensinados naquelas escolas e que esse consenso se aproximava do modelo instituído pela Portaria de Consolidação de 1926. No padrão de especialidade dos ofícios até então ensinados nas escolas observa-se o predomínio de oficinas voltadas para o artesanato de interesse local e poucas de emprego industrial. O maior número de oficinas destinava-se ao ensino de alfaiataria, sapataria e marcenaria. Outros ofícios ensinados em um número menor de oficinas eram de emprego artesanal como carpintaria, ferraria, funilaria, selaria, encadernação e outros. As oficinas destinadas ao ensino de ofícios propriamente industriais, de emprego generalizado, eram apenas três: mecânica, tornearia e eletricidade.

quatro para seis anos de duração. Nos dois primeiros anos, paralelamente ao curso Primário e ao curso de Desenho, os alunos deveriam dedicar-se à aprendizagem de trabalhos manuais como estágio pré-vocacional para a prática dos ofícios e no terceiro ano se ocupariam com os trabalhos previstos nas seções das oficinas. Nos três últimos anos os alunos deveriam se exercitar em oficinas das seções⁶ a serem escolhidas. Ao final de uma escolaridade de seis anos, e de acordo com a seção escolhida, os alunos adquiriam as seguintes especializações: setor de madeira: marceneiros, entalhadores ou carpinteiros; grupo de metal: funileiros, serralheiros-forjadores, mecânicos ou fundidores; setor de artes gráficas: impressores ou compositores; setor de artes decorativas: modeladores ou estucadores.

Os Cursos Primários e de Desenho eram ministrados em aulas teóricas e práticas durante seis anos, sendo os dois últimos complementares.

Os programas para os cursos das oficinas, segundo a Portaria de Consolidação de 1926, seriam formulados pelos professores e mestres de oficina, adotados provisoriamente pelo diretor e submetidos à apreciação do ministro (art.23). Contudo, a mesma norma instituiu o Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico que teria, entre suas atribuições “promover, elaborar a organização e a revisão dos programas, regimentos internos, horários, projetos de construção e instalação e de execução de serviços de aprendizagem escolar, para as diversas escolas acima citadas e submetê-los à aprovação superior, dirigindo os trabalhos decorrentes das respectivas autorizações” (art.37)⁷. Assim, as funções do serviço de inspeção foram ampliadas; estenderam-se às questões técnicas, às questões pedagógicas e às questões administrativas. Instituiu-se uma estrutura burocrática que, simultaneamente, aumentava a centralização das decisões e restringia a autonomia das escolas. Para Soares,

⁶ Foram previstas seções de: Trabalhos de Madeira, Trabalhos de Metal, Artes Decorativas, Artes Gráficas, Artes Têxteis, Trabalhos de Couro, Fabrico de Calçados, Feitura de Vestuário, Atividades Comerciais (art. 2º, II, da Portaria da Consolidação de 1926).

⁷ Anteriormente, tanto o Decreto de nº 7.566 de 1909 que criou as Escolas de Aprendizes Artífices como a legislação complementar, quanto o Decreto 7.763 de 23 de dezembro de 1909, atribuíam aos inspetores agrícolas, dentro dos respectivos distritos, a fiscalização das Escolas de Aprendizes Artífices – instituições custeadas ou subvencionadas pela União e subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Em 1918, a fiscalização das escolas passou para a alçada da Diretoria-Geral de Indústria e Comércio que teve, entre outras atribuições, a direção superior das mesmas.

Um dos pontos que chamam a atenção com relação à administração das Escolas de Aprendizes Artífices diz respeito à frágil autonomia das mesmas. A descentralização administrativa (com a criação de órgãos intermediários) que acompanhou a evolução das escolas até a sua transformação em Liceus Industriais, em nada alterou a relação de dependência dessas unidades escolares para com o aparelho de Estado (p.1982, p. 84).

A uniformidade pedagógica então instituída era considerada essencial para o bom funcionamento do sistema de ensino, conforme comprova o discurso proferido por Francisco Montojos, tempos depois. Para ele, o Regulamento de 1918 que regia as escolas era “lacunoso, um tanto antiquado e com disposições antipedagógicas. (...). Ficava ao livre arbítrio dos Diretores mandarem lecionar o que lhes parecesse conveniente”; e estes “não procuravam utilizar as aprendizagens práticas dos ofícios, quanto a seu valor educativo. As indicações dos ofícios (...) não obedeceram a nenhum critério industrial, nem tão pouco visaram adaptar-se às indústrias locais” (Montojos, 1949 p.14-15). Argumentava ser

preciso que na reforma projetada, sejam abrangidas as instituições estaduais, municipais e particulares do gênero em questão, fixando um programa de cuja observância se fará depender qualquer subvenção ou auxílio por parte do Governo Federal. A atual organização desconexa das Escolas de Aprendizes Artífices e dos outros estabelecimentos oficiais ou subvencionados, não corresponde absolutamente, aos fins que tiveram em vista, ao criá-los, os administradores e legisladores de seu tempo (idem, p.15)

Reafirmando sua liderança na definição das políticas educativas e visando examinar o desempenho da rede, em 1920 o governo nomeou uma comissão técnica, denominada Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, composta por administradores e mestres do Instituto Paraobé e chefiada pelo engenheiro João Lüderitz, diretor do citado instituto. No final do ano de 1922, as primeiras informações e sugestões, baseadas em inspeções realizadas nas escolas do Rio de Janeiro, Campos, São Paulo e Florianópolis, são encaminhadas ao Ministro Ildefonso Simões Lopes. Face ao exposto, o Ministro amplia a missão do Diretor do Instituto Paraobé disponibilizando recursos orçamentários para contratação de profissionais no país ou no exterior, que efetivassem a Remodelação do Ensino Profissional Técnico. Constituída por profissionais do Instituto Paraobé, segundo Montojos (1949, p. 17) a nova comissão traçou um

plano de ação cuja execução encontrou uma série de impedimentos⁸. Mesmo assim, o programa de reformas viabilizou a construção de alguns prédios e a edição de obras didáticas⁹. Em 1922, a merenda escolar é instituída nas Escolas de Aprendizes Artífices, medida direcionada ao aumento da frequência escolar. No ano seguinte, o Projeto de Regulamento do Ensino Profissional Técnico, elaborado pela Comissão de Remodelação, é apresentado ao Ministro, mas não foi adotado pelo governo.

Após a implantação das mudanças, em decorrências das normas referentes à Portaria de Consolidação de 1926, verificou-se um sensível aumento na matrícula e na frequência dos cursos como demonstrado no quadro seguinte:

Figura 17. Matrícula e Frequência nas Escolas de Aprendizes Artífices: 1921 – 1932

| Anos | Curso Diurno | | | Curso Noturno | | |
|------|--------------|------------|-------|---------------|------------|-------|
| | Matrícula | Frequência | % | Matrícula | Frequência | % |
| 1921 | 2904 | 1396 | 48,7 | 1966 | 647 | 32,90 |
| 1922 | 3336 | 1550 | 46,46 | 1870 | 673 | 35,98 |
| 1923 | 3829 | 1834 | 47,89 | 1842 | 691 | 37,51 |
| 1924 | 3746 | 1687 | 45,06 | 1508 | 601 | 39,85 |
| 1925 | 3693 | 1687 | 44,08 | 1413 | 452 | 31,98 |
| 1926 | 3850 | 1889 | 49,06 | 1645 | 508 | 30,88 |
| 1927 | 3439 | 2182 | 50,17 | 1483 | 660 | 44,50 |
| 1928 | 4528 | 2459 | 54,30 | 1730 | 623 | 36,01 |
| 1929 | 4390 | 2619 | 56,64 | 1643 | 643 | 39,31 |
| 1930 | 5320 | 3152 | 59,24 | --- | --- | --- |
| 1931 | 5734 | 3380 | 58,96 | --- | --- | --- |
| 1932 | 5947 | 3472 | 58,39 | --- | --- | --- |

Fonte: Montojos, 1949, p.21.

⁸ Pelo plano de ação pretendia-se: dotar as Escolas de Aprendizes Artífices de pessoal Técnico habilitado, selecionado por meio de concurso; construir prédios adequados para o funcionamento das escolas; aparelhar as escolas com o maquinismo preciso, dotá-las de um regimento de acordo com as finalidades da reforma; organizar um programa de ensino baseado nos princípios da pedagogia moderna; instituir e instalar a merenda escolar; editar livros didáticos, principalmente sobre desenhos, trabalhos manuais e tecnologia de ofícios; intensificar a produção e renda das escolas, organizando, para isso, o serviço de industrialização (Montojos (1935, p. 6).

⁹ Foram construídos prédios “modernos, confortáveis, alguns até dignos de rara beleza de suas linhas como o do Estado do Pará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Bahia, São Paulo e Minas Gerais”. Essas escolas receberam máquinas e equipamentos de oficina. Também foram editadas obras didáticas de Desenho, Cartonagem, Empalhação, Estofaria, Modelagem, Cestaria, Artefatos de Madeira, para uso nas escolas (Montojos, 1949, p.17).

Em 1931, por questões de ordem financeira, os cursos noturnos nas Escolas de Aprendizes Artífices foram interrompidos, mas reabriram em 1935. Todavia, Cunha considera que “a industrialização das oficinas e outras medidas similares, através das quais se tentou, ao longo dos anos, combater a alta taxa de evasão e corrigir a baixíssima produtividade das Escolas de Aprendizes Artífices foi ineficaz” (2005a, p.110).

Avaliando o desempenho daquelas unidades de ensino, anos depois, Montojos pondera:

As escolas de Aprendizes Artífices, tais como existiam, não passavam de escolas primárias, em que se fazia alguma aprendizagem de trabalhos manuais, e onde, havendo alunos dedicados e caprichosos, se tinha podido, ‘a force de faire’ e muita boa-vontade, adestrar alguns operários; tais são, porém, as condições de escassez do operariado nacional neste vasto país, que, mesmo assim, muitos alunos egressos dessas escolas têm logrado colocar-se com boa remuneração. (1949, p.15)

Para Fonseca (1962) o baixo rendimento dessas escolas era atribuído, principalmente, à falta completa de professores e mestres especializados, a condições materiais inadequadas, além do baixo nível cultural dos alunos que inviabilizou a formação de contramestres.

Francisco Montojos (1935), admitia que

uma das grandes dificuldades com que lutam as escolas profissionais é a escolha de sua mestrança, isto é, dos professores de oficinas. Esta dificuldade é, a meu ver, devida a duas causas principais: a) a exigüidade de vencimentos do pessoal (...) que não atrai os profissionais competentes; b) a escassez de profissionais habilitados com capacidade para exercerem o cargo.

No entanto, a questão da capacitação de mestres e professores para as Escolas de Aprendizes Artífices já fora objeto de atenção desde 1919. Neste ano o governo federal firmou acordo com a Prefeitura do Rio de Janeiro transferindo para o âmbito do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, única escola então destinada a qualificar professores e mestres para a rede federal de ensino profissional, experiência encerrada em 1937¹⁰ (Cardoso, 2002).

¹⁰ Em 1937 a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás foi fechada e demolida, para dar lugar a um novo tipo de estabelecimento de ensino profissional: a Escola Técnica Nacional (Cardoso, 2002).

O Regulamento de 1918 determinou a realização de concurso para o provimento dos cargos de diretores e professores, estabelecendo instrumentos mais objetivos de avaliação. Mesmo assim não havia exigência de titulação para os indivíduos se candidatarem àqueles cargos. A Portaria de Consolidação de 1936 exigiu, pela primeira vez, que “os concursos para provimento dos cargos de professor, adjunto de professor, mestre e contramestre das Escolas de Aprendizes Artífices serão de títulos e provas e visarão o julgamento da capacidade técnica e didática dos candidatos que neles se inscreverem” (art.1º).

No conjunto, as normas republicanas destinadas a regulamentar o ensino nas Escolas de Aprendizes e Artífices, apresentam-se como intervenções emergenciais para resolver problemas concretos dessa modalidade de ensino. Esse dado revela a ausência de um projeto político direcionador das ações, em conformidade com um papel de menor importância atribuído ao ensino profissional no conjunto das políticas de ensino estabelecidas pelo poder público. Com o advento da década de 1930, paralelamente às mudanças na regulamentação do ensino pelo Governo Provisório, outras experiências, no âmbito do município do Rio de Janeiro, apontariam para possibilidades de superação desses limites, como veremos adiante.

4.2. A educação no Governo Provisório: das esperanças democráticas à modernização conservadora

Entre 1889 e 1930 transcorre no Brasil o que se convencionou chamar de República Velha, que se distingue pela forte presença das oligarquias regionais e pela fraqueza do poder central. A crise dessa estrutura política, econômica e cultural, marcará a vida brasileira durante a década de 1920, culminando com a revolução de 1930. A partir de então não apenas se inicia uma nova ordem republicana, mas, sobretudo, desponta um novo modelo de Brasil, o Brasil moderno. Um país que se quer novo e que, ao constituir-se, o faz em um processo contraditório que se traduz em uma modernidade com caráter marcadamente conservador e, como parte integrante dessa sociedade, a educação não estará isenta de contradições. Nesse processo, avulta uma nova liderança, a de Getúlio Vargas.

4.2.1. Getúlio Vargas: novo líder para novos tempos

Na República Velha, a bem dizer, não havia eleição. A prepotência do presidente da República e dos governadores estaduais (chamados aqui presidentes, ali governadores), apesar de haver leis eleitorais, incompletas e inseguras, mas bem razoáveis, impunha de um modo geral, eleições feitas a bico de pena, com atas falsas e, sendo necessário, sob o guante do soldado da polícia. Foi esse regime de prepotência que levantou a mocidade militar em 1924. Afinal, em 1930, abalada que estava a maioria da opinião pública com o escândalo das recentes eleições presidenciais, os políticos ofendidos fizeram causa com os jovens havia tantos anos em rebeldia, e estourou a revolução que ia acabar com o vigente sistema constitucional. O povo, desiludido por tantos anos, ansiava pelo renascimento de um regime democrático verdadeiro, em que a eleição fosse verdade jurídica e a representação verdade política. (Capanema, 1980, p.67)

A regeneração política dos quadros da nacionalidade foi a bandeira com a qual as oposições, que deram sustentação à candidatura de Getúlio Vargas às eleições presidenciais de 1930, buscaram legitimar ideologicamente a revolução de 30. Com a vitória sobre o situacionismo federal, não pelo resultado das urnas, mas com o concurso das armas, instaura-se o Governo Provisório e Getúlio Vargas ascende ao poder.

Getúlio Vargas (1883-1954), gaúcho, bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, foi eleito deputado estadual em 1909 e deputado federal em 1923, pelo Partido Republicano do Rio Grande do Sul. Ingressou no executivo em 1926, como Ministro da Fazenda do governo de Washington Luís (1926-1930). No ano seguinte foi eleito presidente de seu estado.

Na eleição de 1930 Vargas concorreu ao cargo de Presidente da República, com o apoio da Aliança Liberal, coligação de três estados – Minas Gerais, Rio Grande, Paraíba – e mais as oposições dos demais dezessete estados que se opunham à candidatura de Júlio Prestes, que contava com apoio do governo federal. O apoio da pequena burguesia e de boa parte do Tenentismo, “braço armado da revolução” (Fausto, 2007, p.361), fortaleceu a coligação. Essa articulação pretendia romper com a tradição da política do café com leite – a alternância de São Paulo e Minas na presidência do país – mas, ao final do pleito, os resultados das urnas consagram a vitória dos adversários da Aliança Liberal. As evidências de resultados fraudulentos nas eleições, o assassinato de João Pessoa, candidato a vice-presidente na chapa de Getúlio Vargas, a profunda crise econômica em que se debatia a lavoura cafeeira abriram o caminho para o golpe

de outubro de 1930. Através dela, no dia três de novembro de 1930, Getúlio Vargas tomou posse como chefe do Governo Provisório (Fausto, 2006, 2007).

Seguindo o projeto de reconstitucionalização do país, em 1933 instaura-se a Assembléia Nacional Constituinte e em 1934 uma nova Constituição foi promulgada. No dia seguinte os constituintes elegeram indiretamente Getúlio Vargas como Presidente, com um mandato de quatro anos. Pela nova Constituição seu sucessor deveria ser eleito em 1938. Contudo, esse seria um caminho conturbado. A tentativa de golpe contra o governo foi o pretexto para a radicalização política. Em poucos dias foram aprovadas mudanças na Lei de Segurança Nacional, estabelecendo-se no país o estado de guerra, o que garantia a concentração de poderes nas mãos do chefe de Estado. Em 10 de novembro de 1937, Getúlio Vargas manda fechar o Congresso Nacional e outorga à Nação uma nova Constituição com a qual garante sua permanência no poder. Instaura-se o Estado Novo que iria terminar em 1945 com a deposição de Vargas em um golpe liderado pelo general Góis Monteiro – que também havia chefiado a revolução de 1930 que instaurara o Governo Provisório (idem).

Em 1950 Vargas retorna à Presidência da República, desta vez eleito com quase 50% dos votos. Quatro anos depois, em meio a denúncias de corrupção, intrigas, traições, e sob intensa pressão para que renuncie, suicida-se com um tiro no coração.

O amplo poder de decisão do governo federal, concedido pelo regime de exceção, permitiu a Getúlio Vargas uma liberdade de ação que, em meio a suas contradições, definirá mudanças que se estenderam do plano político ao plano econômico, cultural e educativo, contribuindo de forma decisiva para a instauração de um novo projeto de modernidade no país, como realçado a seguir.

4.2.2. Um novo modelo de país: o Brasil moderno

A invenção do estado-nação republicano se fez pela adoção do método positivista, nos moldes do ideário de Augusto Comte, conforme Herschmann e Pereira (1994). Os positivistas que lideravam as mudanças do regime pensavam o Estado como responsável pela administração dos interesses públicos e pela organização social e atribuíam ao Estado a tarefa de colocar o país em pé de igualdade com a Europa. O “civilizar-se”, tendo como referência o modelo

européu, significava impor ao país uma racionalidade correspondente às transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas na Europa no último quartel do século XIX. Desta forma o país poderia, o quanto antes, competir no mercado internacional. Assim, as décadas de 1920 e 1930 se distinguiram da República Velha pelo acentuado nacionalismo, de esquerda ou de direita, e pela busca de redefinição não apenas político-econômica, mas, essencialmente cultural. Então, descobre-se a modernidade pela afirmação da tradição, pela busca da identidade nacional, pelo rompimento com o provincianismo, o formalismo e a repetição, fórmulas consideradas inadequadas para um país cada vez mais urbano e industrial. Após os movimentos de vanguarda e de um forte radicalismo, predominantes nos anos vinte, (modernismo, anarquismo, fundação do partido comunista, luta pelo voto feminino, tenentismo, etc.) teve início, nos anos 30, um processo acentuado de institucionalização do ideário moderno. A esse respeito, afirmam, ainda, Herschmann e Pereira que:

Iniciada sob a égide de uma revolução que abria novas perspectivas para o país – a nossa versão local da ‘revolução burguesa’ – a década de 30 vai se encerrar debaixo do autoritarismo do Estado Novo (proclamado em 1937), configurando definitivamente um projeto de modernização autoritária. É nesse contexto que vão se dar, paralelamente à institucionalização das idéias modernas, geradas nos anos 20, significativas alianças entre intelectuais e o Estado. (1994, p. 34)

Considera Bomeny (2001) que a era Vargas (1930-1945) é simultânea à constituição de estados nacionais a nível mundial, quando se estabeleciam políticas direcionadas à defesa e desenvolvimento de várias áreas sociais, tais como saúde, cultura, artes, arquitetura, patrimônio, entre outras, marco consagrado pela literatura como construção do Estado do bem-estar. Então, a organização do Estado demandava a concorrência de intelectuais e especialistas de várias áreas. No Brasil, o Estado Novo, em sua complexa trama de tradição e modernização constituiu um pólo de atração agregando intelectuais de várias ordens, desde literatos modernistas, políticos integralistas, positivistas, católicos, socialistas, que se diferenciam pelo estilo e pela filiação a campos distintos de concepção da política e de adesão a valores. A ausência, até então, de políticas de estado voltadas à garantia de acesso a direitos básicos como saúde, educação, à preservação e estímulo à cultura e ao desenvolvimento científico, motivaram a integração daqueles intelectuais na burocracia do estado. Muitos deles já haviam diagnosticado a extensão do atraso do país através de ações desenvolvidas em

diversas áreas desde a década de 1910, razão pela qual reclamavam uma ação mais efetiva do governo federal. Esse apelo à intervenção do poder público pode ser entendido como uma alternativa ao ‘particularismo local’ e ao ‘privatismo predador’ das políticas oligárquicas tradicionais que imperavam na República.

Assim, as novas possibilidades postas pela modernidade viabilizaram importantes experiências educativas. Na década de vinte destaca-se a ação de educadores que desenvolvem reformas de instrução pública em diversos estados brasileiros¹¹, e as acirradas discussões da modernidade e dos projetos políticos relacionados à educação, para as quais contribuiu significativamente a Associação Brasileira de Educação, ABE, fundada em 1924.

4.2.3. A educação do Governo Provisório ao Estado Novo

Durante os quinze primeiros anos em que se manteve a frente do governo – seja no Governo Provisório, de 1930 a 1934, seja no período constitucional que se estendeu do final desse período até 1937, seja na ditadura militar que se segue e termina em 1945 – Vargas estabeleceu alianças com lideranças e grupos representativos de ideologias diversas, articulações complexas, marcadas por disputas e oposições. Assim, nesse período, conservadores e progressistas de diversas alas, católicos, comunistas, fascistas, liberais, despontam como referência na definição das políticas oficiais. Integrados aos movimentos de mudança de ordem mundial, esses grupos também marcariam a história de outros países, em outros continentes, nesse mesmo período e, de forma singular, a história de Portugal conforme já destacado. No Brasil, como lá, mais ou menos articulados ao poder, privilegiados, ignorados ou mesmo perseguidos, esses grupos, através de suas ideologias e práticas, deixaram marcas na política, na economia, na cultura, no discurso e nas práticas pedagógicas.

Segundo Horta, no período de 1930 a 1945, diferentes forças da sociedade civil e do Estado brasileiro se agregam em torno das questões educativas,

os militares que buscam, em nome da segurança nacional, interferir diretamente na política educacional no sentido de conformá-la à política militar do país; a Igreja,

¹¹ As reformas estaduais foram: Sampaio Dória, 1920, São Paulo; Lourenço Filho, 1922/1923, Ceará; José Augusto, 1925/1928, Rio Grande do Norte; Carneiro Leão, 1922/1926, Distrito Federal e 1928, Pernambuco; Lysímaco da Costa, 1927/1928, Paraná; Francisco Campos, 1927/1928, Minas Gerais; Fernando de Azevedo, 1928, no Distrito Federal; Anísio Teixeira, 1928, Bahia (Romanelli, 1989. p. 129).

que luta pela introdução e manutenção do ensino religioso nas escolas públicas e pela liberdade de ensino, enquanto garantia da existência de suas escolas e, de uma forma mais ampla, pressiona pelo atendimento de suas reivindicações por parte do Estado, e procura tirar proveito do princípio de ‘colaboração recíproca’ estabelecido pela constituição de 1934; os educadores que se esforçam por conduzir o sistema educacional brasileiro por caminhos novos, visando modernizá-lo e adequá-lo às exigências do desenvolvimento do capitalismo; finalmente o próprio Estado, que aproveita o máximo das divergências existentes, reconciliando-as e arbitrando os conflitos, para atender aos diferentes grupos das classes dominantes, mas que, em última análise, procura colocar o sistema educacional a serviço de sua política autoritária. (1994, p.3)

De fato, eram tempos em que se acreditava que “pela educação se formaria o caráter, a moral e a competência profissional dos cidadãos, e que isso determinaria o futuro da Nação” (Schwartzman, e outros, 2000, p. 19). Portanto, o controle dos sistemas educacionais colocava-se como possibilidade de moldar a “alma” humana de acordo com conceitos tidos como certos ou errados, de bem ou de mal. Diante disso, parece natural que no Programa de Reconstrução Nacional apresentado por Vargas na cerimônia de sua posse se contemplasse a “difusão do ensino público, principalmente do ensino técnico- profissional” e a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, responsável por “campanha sistemática de defesa social e educação sanitária” visando o saneamento físico e moral, e a difusão do ensino público através de “um sistema de estímulo e colaboração direta com os Estados” (Vargas, 1938, p.72).

A criação do novo Ministério, em 1931, compunha o desenho do quadro administrativo do novo governo voltado à centralização das ações nos diversos âmbitos de atuação do Estado Nacional, fossem elas educativas, culturais, econômicas, ou outras. Assim, a “inclinação centralizadora” (Fausto, 2002, p.201) viabilizou o estabelecimento de um sistema nacional de ensino, rompendo com a tradição de sistemas estaduais que remontavam à primeira República¹². A partir daí, coube a cada Estado organizar sua rede pública de ensino privilegiando aqueles ramos de ensino, mas, evidentemente, as disparidades sócio-econômicas existentes no Brasil fizeram com que tal processo assumisse configurações distintas, muitas vezes adversas à efetivação da oferta educacional nos diversos segmentos.

¹² A Carta Magna de 1881 manteve a descentralização instituída pelo Ato Adicional de 1834, deixando a cargo dos estados a educação primária e profissional, incluindo o ensino normal, e reservando à União “mas não privativamente, a atribuição de criar instituições de ensino secundário e superior (...) e prover a instrução no Distrito Federal” (Azevedo, 1976, p. 118-119).

Em 1930 a taxa de analfabetismo era de cerca de 60%, numa população total de aproximadamente 35 milhões de indivíduos, 70% destes vivendo em zona rural. A partir dessa década, com as necessidades da urbanização e da industrialização, é que a idéia de educação pública ganha corpo e expressão nacional. Mesmo assim, a crescimento da taxa de alfabetização foi lento: entre 1920 e 1940, foi de 0,4% ao ano; de 1940 a 1950, 1,2% ao ano. Na década seguinte, de 1960 a 1970, os índices crescem para 6% ao ano, devido à oferta de cursos supletivos para maiores de 14 anos a partir de 1947 (Romanelli, 1989). Desse momento em diante, observa-se alterações significativas nos índices de escolarização.

Figura 18. Matrícula no Ensino Primário e no Ensino Médio. 1920-1970

| Anos | População | Matrícula Primário | % | Matrícula Médio | % |
|------|------------|--------------------|-------|-----------------|------|
| 1920 | 30.635.605 | 1.033.421 | 3,37 | 109.291 | 0,36 |
| 1940 | 41.236.315 | 3.068.269 | 7,44 | 260.202 | 0,63 |
| 1950 | 51.944.397 | 4.366.792 | 8,41 | 477.434 | 0,91 |
| 1960 | 70.119.071 | 7.458.002 | 10,64 | 1.177.427 | 1,68 |
| 1970 | 94.501.554 | 13.906.484 | 15,35 | 4.989.776 | 5,28 |

Fonte: Romanelli, 1989, p.62 e 64

Contudo, como ressalva a mesma autora, apesar da expansão do ensino primário e médio, é evidente a sua insuficiência uma vez que, em 1970, 46,28% da população escolarizável estava fora da escola. Quanto ao ensino superior, a expansão se deu na seguinte proporção:

Figura 19. Expansão do Ensino Superior no Brasil. 1929-1969.

| Anos | Matrícula | Índice |
|------|-----------|--------|
| 1929 | 13.239 | 100 |
| 1939 | 21.235 | 160 |
| 1949 | 37.548 | 283 |
| 1959 | 86.603 | 654 |
| 1969 | 342.886 | 2.589 |

Fonte: Romanelli, 1989, p.78.

As reformas de ensino Francisco Campos se inserem nesse contexto, como a veremos a seguir.

4.2.4. As reformas Francisco Campos

Durante o Governo Provisório (1930-1934), três ministros ocuparam a pasta de educação: Francisco Campos, Belizário Penna e Washington Pires. As iniciativas educacionais daqueles quatro anos iniciais, marcados pelo modelo moderno-conservador daqueles tempos, propiciaram o advento de mudanças educativas solidificadas no Estado Novo.

Em 1931, em apenas três meses, foram expedidas as reformas do ensino superior (Decretos nº 19.851 de 11 de abril); do ensino secundário (Decreto nº 19.890, de 18 de abril); do ensino comercial (Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931) que ficaram conhecidas pelo nome de Reformas da Educação Francisco Campos. Assim, embora a recente criação do Ministério de Educação e Saúde Pública favorecesse medidas direcionadas à unificação do sistema de ensino – pela primeira vez foram instituídas reformas de ensino extensivas, obrigatoriamente, a todas as unidades federativas – esse favorecimento não teve correspondência no âmbito da estruturação do ensino uma vez que as reformas mantiveram um caráter parcial. Ou seja, não foram definidas diretrizes gerais comuns aos diferentes ramos de ensino. Se havia organicidade no âmbito de cada projeto dos diferentes segmentos, a relação entre eles não existia, mantendo-se estruturas educacionais paralelas e independentes.

A reforma do ensino superior

O projeto de reforma do ensino superior apresentava-se dividido em três partes: uma geral, relativa à organização das Universidades brasileiras; outra referente à Universidade do Rio de Janeiro (Decreto nº 19.852 de 11 de abril de 1931), e a terceira, em que se criava o Conselho Nacional de Educação e se definiam as suas atribuições (Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931).

Na primeira parte, pelo Estatuto das Universidades Brasileiras define-se como objetivo da Universidade “equipar tecnicamente as elites profissionais do país e proporcionar ambiente propício às vocações especulativas e

desinteressadas, cujo objetivo, imprescindível à formação da cultura nacional é o da investigação e da ciência pura” (Campos, 1941, p.60). Sua finalidade estende-se do ensino à pesquisa e à extensão que busca “dilatando os benefícios da atmosfera universitária àqueles que não se encontram diretamente associados à vida da Universidade” (idem p.61). O projeto de reforma concedeu às Universidades autonomia didática e administrativa relativa, alegando-se o caráter ainda embrionário e rudimentar de sua organização. Para a constituição da Universidade previa-se a integração de pelo menos três institutos de ensino superior, entre eles incluídos os de Direito, de Medicina e de Engenharia, sendo que um deles poderia ser substituído pela Faculdade de Educação Ciências e Letras. A Universidade do Rio de Janeiro passou a ser o modelo para as Universidades e Institutos equiparados e a ela foram incorporados os Institutos de ensino superior da Capital da República, dependentes do Ministério da Educação e Saúde Pública, acrescidos da Escola de Minas de Ouro Preto e da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, prevista pelo projeto, e que não chegou a ser instalada. Ao Conselho Nacional de Educação foram atribuídas as funções de superintendência e de controle em tudo quanto se referisse às equiparações de institutos de ensino secundário e superior aos modelos oficiais, (idem).

A reforma do ensino secundário

O ensino secundário adquiriu organicidade com o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, caracterizando-se por um currículo seriado; pela frequência obrigatória; pela estruturação do curso em dois ciclos, um fundamental e outro complementar. O primeiro com cinco séries de estudos básicos, seguido de duas séries propedêuticas, (preparatórias) para as futuras especializações, com currículos visando cursos superiores de direito, de medicina ou de engenharia. A habilitação no ensino secundário tornou-se exigência para o ingresso no ensino superior; o ensino religioso era facultativo. A reforma, fazendo presente a necessidade de controle do sistema de ensino, criou a carreira de inspetor, organizou a estrutura do sistema de inspeção e equiparação das escolas. Desta forma as escolas particulares ficaram submetidas às mesmas normas de organização, inspeção e controle das demais escolas secundárias administradas pelo setor público.

Além disso, instituiu-se o registro de professores do ensino secundário. Com isso, o exercício dessa profissão passa a ser regulamentado em nível federal. Para a obtenção do registro junto ao ministério exigia-se a formação universitária específica, proporcionada pela Faculdade de Filosofia, criada em São Paulo, em 1934, e no Rio de Janeiro, em 1939. Essa medida gerou oposição dos professores autodidatas, oriundos de cursos superiores diversos (direito, medicina, engenharia, etc.) e de seminários, aos quais se concedeu um registro provisório. Em 1946, devido ainda ao número insuficiente de licenciados esse registro provisório foi substituído pelo definitivo, com comprovação de três anos de docência (Vicentini, 2005, p. 339).

Os dados estatísticos relativos ao ensino secundário revelam que, em 1932, havia 50 419 alunos matriculados, e em 1939 as matrículas aumentaram quase três vezes, chegando a 130 645 alunos (CPDOC- GC. g.1935.01.04).

Assim como o ensino secundário, o ensino comercial, de nível médio, foi dividido em dois ciclos, o último com caráter terminal para os cursos de secretariado, guarda-livros e administrador vendedor. Apenas os cursos de atuário e perito contador davam acesso ao curso superior de Finanças.

Os dados relativos ao ensino profissional (doméstico, industrial, comercial e artístico) nos anos de 1932 e 1937 apresentam os seguintes resultados: em 1932, havia 978 escolas com 69 mil alunos matriculados. Em 1937 havia 1 726 escolas e 95 015 matrículas. O ensino normal apresentava em 1932, 238 escolas com 22.560 alunos, incluindo-se nesses números os alunos de cursos propedêuticos anexos aos institutos de preparação de professores; em 1937, o número dessas escolas subia para 444, com 30 562 estudantes (CPDOC. GC.g. 1935.01.04).

Referindo-se à reforma do ensino secundário, Boris Fausto (2006) a considera responsável pela superação do antigo modelo de ensino secundário (ginasial) – predominante na primeira República funcionando exclusivamente como cursos destinados à elite e preparatório ao ensino superior e aos exames parcelados – para cursos seriados, com currículos fixo, padronizado para todos os estabelecimentos. E, “mesmo tendo-se o cuidado de ressaltar a distância entre as intenções e a prática, a reforma teve bastante significado, sobretudo considerando-se o baixíssimo nível institucional de que partiu” (p.338). Também para Romanelli (1989), a organicidade dada ao sistema foi um dos méritos dessa reforma, mas a autora considera seu programa acadêmico elitista, inadequado para

a realidade de um país ainda predominantemente rural e analfabeto e numa época em que a população urbana ainda não havia atingido a escolaridade primária plena.

Assim sendo, a Reforma da Educação Francisco Campos assumiu o caráter modernizador-conservador de um novo Estado que se opunha ao Estado liberal da República Velha, cuja estrutura educacional caracterizou-se pela descentralização e ausência de política educativa nacional. Ou seja, a reforma inova por ser a primeira a criar uma estrutura para o sistema de ensino nacional, mas, por outro lado, embora o discurso reformador desvinculasse o ensino profissional de seu caráter tradicional assistencialista, manteve-se o caráter acadêmico do ensino secundário e sua desarticulação com o ensino profissional, oficializando-se, mais uma vez, o dualismo configurado por um segmento enciclopédico e preparatório para o ensino superior e outro segmento profissional independente e restrito em termos de configuração produtiva e ocupacional. Além disso, num momento em que a ideologia do desenvolvimento começava a ocupar espaço na vida econômica do país, contraditoriamente a reforma restringiu a possibilidade de oferta consistente do ensino técnico, científico, para a qualificação de profissionais para os diversos setores produtivos. É bom lembrar, só em 1942 o ensino industrial seria regulamentado.

O modelo de ensino de Francisco Campos, ao ser referendado pela Constituição de 1934, inviabilizou a elaboração de um projeto de educação democrático para o país. Pelos termos daquela carta constitucional coube aos estados federativos a organização de seus sistemas de ensino, sendo facultado à União a fiscalização do ensino superior e do secundário. Enfim, a uniformidade dos sistemas de ensino superior, secundário e profissional se impôs para todo o país.

Ainda dados relativos à evolução da escolaridade no período 1930-1937, apresentam os seguintes índices: em 1930, para uma população de 38 milhões de indivíduos, havia pouco mais de dois milhões de alunos. Para cada grupo de 19 habitantes, havia um escolar, ou seja, cerca de 5% da população total frequentando as escolas. Em 1937, para uma população calculada em 43 milhões de habitantes, frequentavam as escolas três milhões e duzentos mil habitantes. Um aluno para cada 14 habitantes, ou seja, mais de 7% da população total frequentando as escolas (CPDOC. GC. g. 1935.01.04).

4.3. O ensino industrial do Governo Provisório ao Estado Novo

Com o início do Governo Provisório, em 1930, a tendência à centralização das decisões políticas referentes à rede de Escolas de Aprendizes Artífices, identificadas a partir de 1918, iria alçar outro patamar. Um marco desse processo foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em novembro de 1930. Nesse ano o Governo Provisório extinguiu a Comissão de Remodelação do Ensino Profissional Técnico e instituiu a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, cujo regulamento foi aprovado pelo Decreto 21 353, de 3 de maio de 1932. Este decreto criava os cargos de Inspetor Geral e de Inspectores regionais, estabelecendo regras para a direção, orientação e fiscalização do ensino profissional técnico.

Até o final de 1934, a efervescência política e cultural não alterou significativamente as políticas direcionadas ao ensino industrial, cuja reforma não havia sido contemplada por Francisco Campos. As medidas então tomadas visavam, prioritariamente, a organização e o controle administrativo da rede federal de escolas industriais, associadas a investimentos para sua melhoria e ampliação.

Segundo Francisco Montojos (1935) a criação do sistema de Inspeção veio preencher uma lacuna na organização do ensino profissional técnico, pois deu unidade técnica e administrativa aos estabelecimentos da rede federal de ensino profissional, o que não existia anteriormente. Entre as atividades então desenvolvidas, Montojos destaca: o prosseguimento do projeto de construção de novos edifícios e a adaptação e ampliação dos edifícios antigos de várias Escolas de Aprendizes Artífices; o reaparelhamento com várias máquinas, dentro das dotações orçamentárias, de várias dessas escolas; a redefinição do serviço de inspeção com o objetivo de fiscalizar e uniformizar os processos quer de ensino, quer de administração, de todos estabelecimentos subordinados a esse serviço de inspeção; a renovação dos quadros de funcionários. Alguns foram postos em disponibilidade, outros aposentados; professores, mestres, adjuntos e contramestres foram admitidos por concurso.

Em 3 de julho de 1934, pelo Decreto nº 24.558, a Inspeção do Ensino Profissional Técnico foi transformada em Superintendência do Ensino Industrial. Esse decreto previa a criação de novas seções industriais nas Escolas de

Aprendizes Artífices e a concessão de bolsas para a manutenção dos alunos do interior nessas escolas; a instalação de novas escolas; a oficialização dos estabelecimentos congêneres estaduais, municipais e particulares; a criação de um quadro de inspetores fiscais para vigilância de todos esses estabelecimentos. Com essa transformação pretendia-se:

- Dar aos futuros operários nacionais ensino compatível com o progresso atingido por nossa indústria;
- Dar maior amplitude ao ensino nas escolas profissionais da União, de modo que os seus egressos, possuidores de cultura acima da elementar, tenham mais larga visão no campo dos respectivos ofícios;
- Preparar artífices não somente bons trabalhadores, mas, também bons mestres e orientadores da iniciativa particular;
- Pôr o ensino técnico em estreita comunhão de vistas entre os governos federal, estaduais e municipais, e mais com fábricas e cooperativas. (Decreto 24.558, de 3 de julho de 1934, apud Montojos, 1935, p. 9)

Pode-se observar que algumas dessas idéias iriam tomar corpo nos anos seguintes, contribuindo para mudanças na política do ensino profissional. É o caso de se pretender favorecer o ensino mais voltado para o desenvolvimento industrial e as tentativas de oferta do ensino industrial integrando investimentos públicos e particulares. Os passos seguintes seriam dados pelo novo Ministro, Gustavo Capanema.

Capanema foi nomeado para o cargo de Ministro da Educação e Saúde Pública em 26 de julho de 1934, dez dias após a eleição de Vargas para a presidência da República pela Constituinte, permanecendo neste cargo até a demissão de Vargas, em 1945. O início de sua gestão foi marcado por acirrados conflitos entre os educadores renovadores e os educadores católicos, liderados por Alceu Amoroso Lima. Segundo Schwartzman e outros (2000) “Capanema jamais se decide de maneira totalmente explícita, mas o peso da influência de Alceu é, sem dúvida, o predominante”.

O apoio do Ministério da Educação e Saúde às tendências conservadoras no ensino iria se tornar mais explícito à medida que o autoritarismo do governo de Getúlio Vargas se instaura. Alegando ameaça da subversão comunista, em 1935 o governo decreta a Lei de Segurança Nacional e institui um tribunal civil e militar, o Tribunal de Segurança Nacional, TSN, para julgar processos contra pessoas suspeitas de ameaçar a integridade nacional. Oficializa-se, então, o poder de

mandar fechar qualquer estabelecimento de ensino; coibir a filiação a partido político de existência proibida, de diretores, funcionários ou empregados dos estabelecimentos de ensino, centro, agremiação ou junta, fosse essa filiação clandestina ou ostensiva. Fechando o cerco, na mesma época, foi criada a Comissão Nacional de Repressão ao Comunismo que tinha, entre outras funções, a de investigar a participação de professores em atos ou crimes contra as instituições políticas e sociais (Levine, 2001, Horta, 1994).

Esse aparato legal subordinava a educação aos interesses da Nação, instituindo-a como instrumento de controle e repressão interna. Desta forma, entre outras ações, fez-se possível a perseguição e mesmo a prisão de educadores progressistas como Pascoal Leme e a extinção de experiências educativas inovadoras. Experiências que, como tantas outras em várias partes do mundo, se opunham à desesperança na democracia liberal difundida na Europa após a primeira Guerra Mundial, e pretendiam fazer das escolas espaços culturais e de formação para a democracia. No Brasil, nos referimos, especificamente, à reforma do Ensino Técnico Secundário implantada por Anísio Teixeira no município do Rio de Janeiro, na primeira metade da década de 1930, extinta pela oposição da ala conservadora da Igreja Católica, liderada por Alceu Amoroso Lima, referendada pelo autoritarismo do governo Vargas, como veremos a seguir.

4.4. Anísio Teixeira e a reforma do Ensino Técnico Secundário no Distrito Federal

A reforma do ensino profissional proposta e implantada por Anísio Teixeira no Distrito Federal representou a primeira tentativa de se estruturar um sistema de ensino secundário integrado e relativamente autônomo face ao poder central, tendência inviabilizada pelas reformas orgânicas de 1942, pelas quais o governo federal impôs um modelo padrão para todas as instituições congêneres, centralizando e uniformizando a organização dessa modalidade de ensino. A experiência de ensino técnico secundário de Anísio Teixeira, pelo pioneirismo inovador, organicidade e por sua coexistência com outras experiências e pensamentos acerca do ensino profissional no Brasil, pensamos, pode se constituir em contraponto para a reflexão sobre o modelo de ensino profissional instaurado pelo Estado Novo (1937-1945), projeto encaminhado pelo ministro Francisco

Campos e que assume caráter estrutural na gestão do Ministro Gustavo Capanema.

Anísio Teixeira, baiano, nascido no município de Caitité, cursou a escola primária e a escola secundária em colégios católicos jesuítas, nos quais adquiriu uma sólida formação, concluída em 1914. Terminou o bacharelado em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro em 1922. Dois anos depois foi nomeado Inspetor Geral de Ensino do Estado da Bahia quando, de 1924 a 1929, realizou a reforma da instrução pública desse estado. Aqueles anos foram marcados pelo seu ingresso no circuito acadêmico internacional. Em 1925, fez a primeira viagem à Europa e observou os sistemas escolares da França, Bélgica, Itália e Espanha. Em abril de 1927 viajou aos Estados Unidos da América do Norte para realizar estudos de organização escolar. No ano seguinte retorna àquele país para um curso de 10 meses no Teacher's College da Universidade de Colúmbia, em Nova York, quando se familiarizou com o pensamento de John Dewey (1859-1952) cuja filosofia se constituiu como principal referência em sua trajetória intelectual. Nesse mesmo ano graduou-se como Master of Arts especializado em Educação pela referida Universidade. Desse período, data a publicação do livro Aspectos americanos da educação (1928) que reúne observações de viagem e o primeiro estudo sistematizado das idéias de John Dewey. A seguir, traduziu dois ensaios do mesmo autor reunidos no livro Vida e educação (1930).

Na primeira metade da década de trinta, em um momento de confluência de mudanças políticas, econômicas e culturais, a carreira profissional de Anísio Teixeira ganha dimensão nacional. Em outubro de 1931, na gestão do prefeito Pedro Ernesto Batista, também baiano, foi nomeado Diretor Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, onde realizou uma reforma que abrangeu a escola primária, a secundária e o ensino de adultos, culminando com a criação de uma universidade municipal, a Universidade do Distrito Federal. Por questões políticas, demitiu-se do cargo em 1º de dezembro de 1935. Nesse período, teve participação ativa na Associação Brasileira de Educadores (ABE) e tornou-se um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, do grupo que se auto-intitulou pioneiros da Escola Nova e que divulgava as diretrizes de reconstrução educacional para o país. Nesse mesmo ano publica Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação.

Já afastado da vida pública, em 1936, edita *Educação para a Democracia*, introdução à administração educacional que, segundo o próprio autor, não contém mais do que o que pregou durante sua gestão naquele cargo. No relatório com o qual justificou três anos de sua administração do Departamento de Ensino, Anísio Teixeira propunha uma obra de renovação escolar realizada em estágios sucessivos. Ao invés de planos integrais e perfeitos, desenvolvidos a golpe de lógica e doutrina, reivindicava uma conquista progressiva da unificação de todo o sistema escolar: “O método por que estamos procurando resolver o problema escolar no Rio de Janeiro, é da experimentação gradual, da obediência rigorosa às condições locais” (2007, p. 103). Reconhece nas iniciativas organizadas por meio do Departamento de Ensino as teses de Dewey, de Kilpatrick e de Kandel, autores privilegiados nos estudos que realizou no Teacher`s College na década anterior. Nessas páginas, com base nos fundamentos filosóficos que informam sua doutrina educativa e nos princípios que deram unidade às reformas de ensino, apresenta a nova organização de ensino secundário profissional técnico, assim como aspectos de reformas realizadas em outros níveis e modalidades de ensino. Seguindo esses relatos nos aproximamos da originalidade de experiências educativas que, naquele momento, se opuseram às desenvolvidas pelo governo federal e, em certos aspectos, se distanciavam de concepções expressas por outros signatários da Escola Nova, da qual, conforme Mendonça (2002) “a historiografia da educação tem dado, com frequência, uma visão excessivamente integrada”.

Anísio Teixeira assume o cargo de chefia no município do Rio de Janeiro em um momento de pós-Revolução de 1930 em que as questões educacionais provocavam intensos debates. Em dezembro de 1931, acontece no Rio de Janeiro a IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação, ABE. Criada no Rio de Janeiro em 1924, a ABE era a principal organização articuladora de intelectuais interessados em remodelar a educação do país e que se diferenciavam pela filiação a campos distintos de concepção da política e de adesão a valores. Esses intelectuais propunham a reforma educacional sob a ótica da formação da nacionalidade, mas, para o grupo católico, particularmente, esse objetivo só poderia ser alcançado por meio de uma política sintonizada com os princípios cristãos.

Para Xavier (1999) a IV Conferência acirrou o embate entre as lideranças católicas, eclesásticas e leigas, e o grupo de educadores signatário do manifesto.

Assim, o evento que se propunha a discutir um tema geral – As Grandes Diretrizes da Educação Popular, conforme solicitação feita pelo próprio Chefe de Governo, Getúlio Vargas, que presidiu a sua instalação – acabou atravessado pelo embate político-ideológico do que resultou a cisão da ABE. Os católicos formaram a Confederação Católica de Educação e o grupo de educadores lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Esse documento, escrito por Lourenço Filho, teve como signatários vinte e seis personalidades que se destacavam no cenário educacional brasileiro, entre eles Anísio Teixeira. O texto pautou-se pela defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita. Contra a dicotomia histórica da educação brasileira, entre ensino de ofícios manuais para o povo e de humanidades e ciências para a elite dirigente, defendeu a “escola única”, colocando sobre uma base comum o ensino profissional e o da cultura geral, o que abriria caminho para retirar o ensino profissional da margem e colocá-lo no centro da política educacional do país.

Na leitura de Tristão de Ataíde, um dos líderes do grupo católico, o Manifesto de 32 explicitava o antagonismo entre duas concepções de mundo. Considerava ele:

A leitura dessa declaração de princípios nos deixa uma impressão confortadora. Começamos, graças a Deus, a sair do domínio da ambigüidade. Começam a delimitar-se os campos de ação. Passamos do terreno das finalidades implícitas ou inconsistentes para o dos objetivos francamente confessados. (apud Gondra, 2004, p. 34)

Esse “divisor de águas”, mais do que o conflito entre uma educação leiga, bandeira dos renovadores, e uma educação com conteúdo e orientação religiosa defendida pelos católicos, sinalizava a politização do campo educativo. Conflito de idéias, embates entre diferentes concepções de educação associadas a diferentes projetos de sociedade. Nesse sentido, Xavier identifica o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como uma estratégia de poder, um documento que visava reafirmar princípios e, em torno destes, selar as alianças necessárias ao enfrentamento das disputas políticas do momento (1999).

Nesse embate político, a ação de Anísio Teixeira significou a busca incessante pela democratização do ensino no país, amparada pelos princípios filosóficos que defendia. Princípios como autonomia, participação, integração, flexibilidade, unicidade, solidariedade marcam seu projeto de uma nova escola profissional e permitem ao autor lançar-nos o desafio de pensar as Escolas de

Ensino Técnico Secundário, por ele criadas, como espaços culturais, ou “casas de educação”. Um projeto democrático, diferente não apenas das escolas pensadas e implementadas pelo governo Vargas, mas das que as antecederam, as tradicionais Escolas de Aprendizes Artífices destinadas aos “desfavorecidos da fortuna”, crianças com olhos tristes e pés descalços cujas imagens reproduzidas e perpetuadas parecem nos acompanhar quando estudamos Anísio Teixeira.

É nessa perspectiva, de fazer presente uma experiência inovadora como contraponto para pensar a Reforma do Ensino Industrial instituída pelo ministro Capanema, que nos propomos a apresentar aspectos da reforma de ensino técnico profissional do Distrito Federal, consubstanciada nas seguintes normas:

- Decreto nº. 3.763 de 1º de fevereiro de 1932. Modifica algumas disposições do Decreto nº 3.281 de 23 de janeiro de 1928, e dá outras providências.

- Decreto nº. 3.810 de 19 de março de 1932. Regula a formação técnica de professores primários, secundários e especializados para o Distrito federal, com a prévia exigência do curso secundário, e transforma em instituto de educação a antiga escola Normal e estabelecimentos anexos.

- Decreto nº. 3.864, de 30 de abril de 1932. Dispõe sobre o ensino profissional, nos termos do Decreto nº 3.763 de 1º de fevereiro de 1932.

- Decreto nº. 4.779, de 16 de maio de 1934. Dispõe sobre a educação técnico-profissional secundária.

A esses pareceres, agregamos os relatórios de reforma apresentados por Anísio Teixeira (2007) e outros estudos sobre a temática.

4.4.1. A unificação do ensino

Pensando a realidade da escola brasileira, Anísio Teixeira considerava que,

tanto escola primária como escola profissional, ótimas que fossem, estiveram sempre relegadas no julgamento do público, não sendo consideradas nem prestigiadas. Por outro lado, a escola secundária e escolas superiores, fossem práticas ou não, organizadas ou ineficientes, ricas ou desaparelhadas, todas gozavam do mais estranho prestígio social e legal. É que essas escolas classificam socialmente os alunos no grupo dirigente e as outras no grupo dos dirigidos. (Teixeira, 2005, p.205)

Para Anísio Teixeira esse dualismo entre as duas educações – profissional e acadêmica – originou-se de um dualismo filosófico entre cultura e trabalho, que

tem suas raízes na Grécia e foi transplantado da Europa para o Brasil. Contudo, naquele momento (entre as duas guerras mundiais), exceto em países como a Itália, a Rússia e a Alemanha, as transformações que se operavam nos sistemas educativos, conforme defendia Kandel, tendiam à valorização do indivíduo, independente de suas condições sociais anteriores ou mesmo de sua origem de classe, ao invés de terem o Estado e suas necessidades como centro de irradiação. Em decorrência dessa premissa considerada fundamental, emergem as seguintes proposições: educação comum a todas as crianças, pelo tempo mais longo possível; aumento das facilidades educativas para os alunos naturalmente mais dotados; sistemas de ensino mais variados e flexíveis, para atender às diferenças de vocações e aptidões; cooperação da família com a escola; prioridade para as questões relativas à saúde e eficiência física dos indivíduos (Teixeira, 2005, p. 207).

Nessa direção, Anísio Teixeira defende a integração do ensino primário e secundário através de objetivos culturais comuns. Para o ensino primário, no Distrito Federal, as oportunidades de acesso à cultura já haviam se ampliado. Para o ensino secundário, a reforma se orientaria no sentido de oferecer o máximo de oportunidades culturais para todos os adolescentes entre 11 e 18 anos, adaptando-as a suas capacidades e interesses próprios. Não escolas profissionais, estigmatizadas, ou escolas secundárias, acadêmicas e seletivas, mas “casas de educação”, que, ao final, se constituíram, essencialmente, como espaços de democratização da cultura.

Os estudos, o laboratório, os trabalhos de oficina e ateliês, o cultivo do desenho e das artes e os jogos, as atividades sociais e de clubes, já fazem dessas escolas casas de educação, onde se encontra o ambiente de unidade social e civilização democrática que deve caracterizar o Brasil. (Teixeira 2007, p. 207)

Anísio Teixeira pensa as escolas como instrumentos de transmissão, de consolidação e renovação da cultura. Nessa perspectiva a educação exerce uma função integrativa e renovadora da cultura. Na sociedade moderna, em que toda a cultura se fez, efetiva ou presumidamente, uma cultura consciente, dependente de técnicas mais ou menos racionais ou científicas, que devem ser aprendidas em atividades de participação montadas para esse fim, a escola tem que se fazer uma réplica da sociedade, embora mais simplificada, mais ordenada, e mais homogênea. E, mesmo que as escolas conservem ainda muito de seu caráter originário de escolas com concepções de ensino e organização abstratas e

artificiais, elas têm que se organizar como a própria sociedade, com um conjunto de atividades reais, integradas e ordenadas. Escolas capazes de suscitar a participação social, que constitui a própria condição para o ato natural de aprendizagem. Nesse sentido, quanto mais os processos sociais se complexificam e aceleram, mais se faz necessária a educação intencional, escolar, uma vez que, nessa sociedade em mudança, a integração espontânea do homem à sua cultura se torna cada vez mais difícil. Assim “a escola tem de acompanhar o nível de sociedade a que serve, constituindo-se em centro de reintegração social – centro de integração das mudanças de qualquer modo em curso, em todos os setores de vida do país” (2005, p.117, 118).

Segundo Anísio Teixeira, a descoberta do método experimental, no Renascimento, colocou em cheque as idéias que alimentavam supostas dualidades, educação intelectual e educação prática; educação de cultura geral (educação e iluminação) e educação especial ou profissional; educação de classe dirigente e educação de classe dirigida. Assim, a utilização da observação e da descoberta no ato do conhecimento conciliou pensamento e ação. Essa conciliação, ampliada – indústria e ciência, trabalho e pensamento, oficina e escola – deveria incidir sobre a educação integrando objetivos aparentemente hostis. Contudo, para Anísio Teixeira, no Brasil, os sistemas eram dominados pelo velho dualismo dos modelos estrangeiros que copiamos de forma subserviente com nossas escolas técnico-profissionais, “de ofícios”, “de artífices” ou de “aprendizes” (idem, p.129).

Nessa perspectiva, o ensino industrial se destaca pelo seu potencial papel integrador:

Depois do desenvolvimento científico da humanidade e da criação da Indústria, com a aplicação científica à vida humana, depois que a produção humana passou a ser racionalizada, o ensino da ciência aplicada é tão formador da humanidade como qualquer outro método.

O ensino industrial só não formaria o homem se fosse feito por método rígido. O ensino antigo não era liberalizante, não era capaz de formar homens livres, porque não era técnica racional do trabalho, mas técnica empírica transmitida de pais a filhos, de mestres a discípulos.

A técnica moderna proporciona, com a produção humana, a todos os homens o conhecimento da natureza, o conhecimento técnico. Nenhuma outra educação será capaz de formar melhores humanistas. Os dualismos existentes entre educação social e humanística, antiga e moderna, teoria e prática, estão completamente superados. Não existe ensino prático sem teoria e nem ensino teórico sem a prática, pois formar técnicos sem prática, seria formar homens que não sabem coisa nenhuma (...).

A minha palavra é apenas esta: perfeita unidade entre a educação e o homem. Toda educação é uma só: predominantemente técnica industrial. Vivemos numa economia de trabalho industrial e a agricultura é também uma forma de trabalho industrial, até mesmo a literatura. Não existe razão para essa dualidade. A educação do homem deve ser una, face às diversíssimas condições da humanidade. (Teixeira, 1954).

Portanto, como afirma Anísio Teixeira, foi a necessidade de romper com o dualismo teórico entre duas educações – a profissional e a acadêmica, ou secundária – que o motivou a empreender as reformas do ensino secundário no Rio de Janeiro, tarefa exacerbada por estarem elas subordinadas a distintas legislações. A primeira, regulamentada pelo governo federal e a segunda pelo governo local (2007, p.206). A reforma de Ensino Técnico Secundário do Distrito Federal veio, portanto, para promover a unificação do sistema educativo rompendo com o seu caráter elitista. Uma proposta que se opunha à do governo federal.

Propostas em oposição

O Decreto nº 3.763 de 1º de fevereiro de 1932 determinou que “o ensino público a cargo dos poderes locais do Distrito Federal compreenderá também o ensino dito secundário, organizado de acordo com a legislação federal em vigor, e o ensino para adultos, que, em cursos de continuação, será ministrado nos estabelecimentos de ensino profissional” (art. 1º). Com essa medida, ampliou-se o campo de ação do Distrito Federal no âmbito educativo, antes restrito à oferta do ensino primário e do ensino normal. E, o mais importante, o município do Rio de Janeiro passou a oferecer o ensino secundário até então sob responsabilidade do governo federal. Além disso, o ensino profissional deixa o nível primário e ascende ao nível secundário favorecendo a pretendida articulação entre eles. Essas medidas confrontavam a reforma de ensino secundário do Governo Provisório concebida por Francisco Campos e promulgada pelo Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931, que se constituía como modelo a ser seguido pelas escolas públicas e particulares do país.

O ensino secundário, segundo exposição de motivos do citado decreto apresentada por Francisco Campos, destina-se à “formação do homem para todos os grandes setores da vida nacional, “sendo-lhe atribuída a finalidade fundamentalmente educativa, em torno da qual, para que exercesse o seu

insubstituível papel na formação moral e intelectual da juventude, deviam organizar-se as disciplinas do seu *currículum*, os seus programas e os seus processos didáticos”. A “primeira novidade da reforma” foi aumentar a duração do curso secundário, que passou para sete anos, ao invés de cinco ou seis, como até então. O curso foi dividido em duas partes. A primeira de cinco anos, comum e fundamental. A segunda, de dois anos, constituindo a necessária adaptação dos candidatos aos cursos superiores, dividia-se em três sessões, agrupadas de acordo com a orientação profissional do estudante. Nessas sessões havia matérias comuns, destinadas à cultura geral, “para não levar muito longe a especialização”. Além disso, o projeto de reforma de Francisco Campos propôs mudanças no sistema de inspeção para tornar mais “exigente” e “rigorosa” a fiscalização dos estabelecimentos que pretendiam a equiparação aos modelos oficiais. A inspeção dividiu-se em três seções: letras; ciências matemáticas, físicas e químicas; ciências biológicas e sociais (Campos, 1941).

Nestes termos, manteve-se o caráter acadêmico e elitista do ensino secundário, a segmentação dos ramos de ensino e, ao mesmo tempo, foi ratificado e aperfeiçoado o sistema de controle do poder central sobre o ensino secundário. Anísio Teixeira considerava que, como “preparatório à formação da elite intelectual do país, o curso só poderia levar aos estudos universitários” (Teixeira, 2005, p.108). Críticas ainda mais incisivas foram destinadas à exacerbada centralização de todo o ensino secundário, “criando um único tipo uniforme de escola que deveria existir desde o Amazonas até o Rio Grande do Sul”. Em contraposição, defende a autonomia das escolas já que “resguardada a unidade de objetivos e de finalidades, não deveríamos obrigar a uma perfeita uniformidade todas as escolas”. A fiscalização da administração central se daria, então, através de sugestões aos professores e diretores das escolas e não através de ordens e, ao invés de programas rígidos, o governo central emitiria programas mínimos. Pela concessão da autonomia “poderemos possuir um sistema escolar que não seja morto, rotineiro e ineficiente, como é o que ainda temos sob o regime uniformizante desenvolvido pelo governo central” (idem). Com base no princípio federativo, reivindicava para os Estados e municípios maiores competências para a gestão de seus sistemas educativos. Inspirando-se nos sistemas descentralizados dos Estados Unidos e da Inglaterra, afirma:

O grande perigo das UNIFICAÇÕES (grifo do autor), que não sei por quanto tempo se plenteia para o ensino, está exatamente nessa mortal uniformidade com que inutiliza todo o estímulo e se impede a experimentação variada, hoje indispensável aos institutos de educação. Os que defendem tais unificações fazem-no porque confundem uniformidade com unidade. Esta, porém, pode existir sem aquela. (2005, p.108-110)

Em defesa de um outro projeto de sociedade e de ensino, e com o propósito de unificar as iniciativas existentes, Anísio Teixeira oferecia alternativas ao projeto de ensino secundário de Francisco Campos. Propunha a constituição de outros programas laterais ao curso acadêmico de cinco anos do ensino secundário, com cadeiras comuns, mas conservando a unidade e a coesão. A coexistência de uma série de cursos vocacionais, práticos e acadêmicos, em uma mesma escola, traria as vantagens de esbater o dualismo entre o ensino cultural e acadêmico; acabaria com “o erro da organização de certo ensino profissional primário, que toma crianças de nove a dez anos, ou menos, para ensinar artes, ofícios e ocupações agrícolas”, facilitaria a integração vertical do ensino técnico secundário com escolas técnicas superiores, destinadas a formar os homens para ocupações mais especializadas; racionalizaria a utilização de recursos materiais como prédios e equipamentos. Nessa perspectiva ampla se colocaria “a preparação das elites em toda as atividades e classes” e não apenas nas atividades intelectuais, (idem).

4.4.2. As Escolas Técnicas Secundárias do Distrito Federal: as casas de educação

Pensamento e ação

O primeiro passo dado para a concretização do projeto de uma nova escola secundária foi concebê-la como escola mista, segundo objetivos da legislação que regulamentava as escolas profissionais e da legislação que regulamentava o ensino secundário. Desta forma pretendia-se “transferir para as relegadas ‘escolas profissionais’ o prestígio social e público que assegurava às escolas secundárias um florescimento vigoroso, mesmo quando lhes faltavam as mais insignificantes condições de eficiência e de êxito” (Teixeira 2007, p.206). O segundo passo foi transferir para as escolas profissionais os programas das escolas secundárias, operando “uma transferência da seiva social que enrijava o ensino secundário parasitário para o tronco forte, mas abandonado do ensino profissional” (idem). Depois dessa conjugação dos cursos, os esforços foram direcionados para a

reconstrução dos programas, métodos de ensino e vida escolar, criando condições para o surgimento de algo novo, diferente daqueles dois mundos até então separados. Nessa etapa foi realizado um intenso trabalho de planejamento das escolas, incluindo-se aí a reforma do corpo docente, do que falaremos posteriormente.

O fim determinado para a Escola Técnica Secundária, nos termos do Decreto 4.779, de 16 de maio de 1934, art.1º, seria “ministrar a educação para adolescentes, cultivando conhecimentos, técnicas, hábitos, interesses e idéias, que lhes assegurem condições de adaptação e progresso, no lugar que venham ocupar na vida, preparando-os, assim, para a família, a profissão e a sociedade”. Desta forma, a escola técnica secundária pretendia oferecer aos adolescentes “o ambiente de cultura científica, aplicação técnica, realização industrial e formação artística e social indispensável ao homem brasileiro moderno”, distanciando-se, ao mesmo tempo, do sentido estrito de qualificação profissional e formação acadêmica (Teixeira, 2007, p.205-207).

Nesse sentido, assumiu relevância a criação de uma Biblioteca Central de Educação (BCE) com uma seção de Fimoteca e um museu Central de Educação, para incentivar e coordenar o intercâmbio bibliográfico, cinematográfico, e outros a ele relacionados, assim como coordenar as bibliotecas anexas aos Centros de Professores, também criados naquele momento. (Decreto nº 3.763 de 1º de fevereiro de 1932 art. 7º). A BCE desempenhou intensa atividade cultural. Entre elas, promoveu cursos, com destaque para os de diversos idiomas; fez aquisições de livros norte-americanos, franceses, ingleses, italianos e espanhóis e manteve a assinatura de 157 periódicos, nacionais e estrangeiros. Chegou a atender uma média mensal de mil leitores. Além de aparelhos de projeção e outros equipamentos, a sua fimoteca possuía 577 filmes, educativos e culturais (Nunes, 2000, p. 376). Desta forma, os espaços educativos se ampliavam: classes, oficinas e laboratórios, campos de jogos, ginásios, bibliotecas, museus, associações escolares.

Favorecendo ainda mais o surgimento de um ambiente educativo diferente do até então instituído, previa-se a integração do trabalho de professores e mestres de ofícios objetivando a articulação da aprendizagem prática das oficinas com o ensino teórico e uma nova orientação para os cursos, tendo como horizonte “formar personalidades animadas no espírito de solidariedade, cooperação social,

e dotadas de senso prático, capacidade e interesse pela experimentação científica, hábitos de saúde, de leitura e trabalho” (Decreto 4.779, de 16 de maio de 1934, art. 3º e 22).

Segundo Nunes (2000), Anísio Teixeira aprofundou e modificou qualitativamente as estratégias de intervenção utilizadas pelos seus antecessores – Carneiro Leão (1922-1926) e Fernando de Azevedo (1928-1931) – para dar conta da heterogeneidade cultural da população escolar. Considera que a maior diferença da gestão de Anísio Teixeira para a de seus antecessores foi ter ele criado uma rede municipal do ensino, do primário à universidade, fazendo dela, com seus colaboradores, “um poderoso campo cultural que interferiu sobre a vida urbana e, ao mesmo tempo, produziu conhecimento sobre ela”. O conhecimento ampliado da cidade permitiu precisar formas de intervenção “atingindo os códigos culturais inscritos nas relações pessoais e estremecendo representações cristalizadas da realidade” (idem). As escolas técnicas secundárias, assim como os cursos de extensão e a Universidade, se inscreveram nesse espaço como

zonas de tensão e questionamento da ordem existente, menos no nível do discurso nelas pronunciado e mais no significado de sua própria organização, que devolvia à cidade, mesmo que indiretamente, as imagens desse espaço mais recusado pelas elites; a violência da exploração das classes trabalhadoras; a diluição das fronteiras sociais entre os bairros e, por homologia, entre as classes; a extensão do saber erudito fora do circuito das elites e as tentativas de organização política da juventude por grupos que se articulavam à margem do âmbito do Estado. (idem, p.584)

Nessa perspectiva, a possibilidade de funcionamento das escolas como internatos ou externatos e em regime de co-educação de sexos, sempre que as condições dos edifícios e os recursos orçamentários o permitissem e a diversidade da faixa etária dos alunos atendidos num mesmo espaço escolar transgrediram os códigos formais de organização escolar contribuindo para acirrar as reações contrárias às mudanças que se faziam presentes, como veremos adiante.

A idade mínima para matrícula era de 11 anos completos, sendo exigido para essa matrícula o certificado de conclusão do curso elementar de cinco anos. Caso o número de candidatos fosse superior ao número de vagas procedia-se à realização de concurso entre os candidatos, ou a exame de admissão, quando, havendo vaga, se inscrevessem candidatos sem certificado de conclusão do curso elementar de cinco anos, (Decreto nº 4.779, de 16 de maio de 1934). Estabelecida a conclusão do ensino elementar como pré-condição para ingresso, ao mesmo

tempo, viabilizava-se a integração do ensino primário ao secundário e garantia-se um tempo mínimo de escolaridade anterior necessário à oferta de um ensino secundário de qualidade. Assim, o processo de democratização do ensino alçava ao patamar de garantir ao aluno condições básicas de permanência na escola e não apenas de acesso à escola.

Organização dos currículos

Pelo estabelecido no Decreto nº 3.864, de 30 de abril de 1932, art. 1º e 2º, os cursos secundários gerais e profissionais dos estabelecimentos de ensino profissional foram organizados em seções, ou matérias, a cada uma delas correspondendo disciplinas específicas; na organização das oficinas, para cada uma das sessões foram discriminadas as técnicas ou ofícios correspondentes. Nos Cursos Técnicos Secundários a correspondência entre matérias e disciplinas era a seguinte:

Figura 20. Matérias e disciplinas dos Cursos Técnicos Secundários

| Matérias | Disciplinas |
|--|---|
| Português Latim e Literatura | Português, Latim e Literatura |
| Línguas estrangeiras | Francês, Inglês, e Alemão |
| Geografia e História | Geografia e Corografia do Brasil, História da civilização e do Brasil, do Comércio, da Indústria e Agricultura |
| Matemática e Matemática Aplicada | Matemática, Mecânica e Mecânica aplicada, Noções de resistência dos materiais, Matemática comercial e financeira |
| Ciências físicas e naturais e Higiene. | Introdução às ciências, Física e Química, Eletricidade, História natural, Agricultura, e Zootecnia, Higiene geral, individual e industrial, Puericultura; Química aplicada; Merceologia e Tecnologia merceológica |
| Economia política, Direito e Legislação | Economia política e Finanças, Seminário Econômico, Noções de Direito Constitucional e civil; Noções de Direito Comercial, Terrestre e Industrial, Prática de Processo civil e comercial; Legislação fiscal |
| Contabilidade, Técnica comercial e Estatística | Contabilidade, Contabilidade bancária, Contabilidade Mercantil, Contabilidade Industrial e Agrícola, Técnica comercial e Processos de propaganda e Estatística |

| | |
|---|---|
| Caligrafia, Estenografia, Mecanografia e Datilografia | Caligrafia, Estenografia, Mecanografia e Datilografia |
| Artes | Desenho artístico e industrial, Modelagem, Música, Canto orfeônico. |
| Educação Física, | Educação Física |

Fonte: Decreto nº 3.864, de 30 de abril de 1932, art. 1º e 2º.

Os programas dessas matérias deveriam contemplar os conteúdos das cadeiras estabelecidas pela reforma de 1928 (Decreto nº 3.281 de 23 de janeiro de 1928) que foram extintas. As oficinas foram organizadas em seções, cada uma delas correspondendo a ofícios específicos, da seguinte forma.

Figura 21. Seções de oficinas e ofícios dos estabelecimentos de ensino profissional

| Seções | Ofícios |
|--------------------------------------|---|
| Trabalhos em madeira | Carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhação, lustração, empalhação, estofaria e trabalhos em vime e bambu |
| Trabalhos em metal e mecânica | Modelação, fundição latoaria, funilaria, estamparia, tornearia, ajustagem, ferraria, serralheria, caldeiraria, montagem de máquinas e motores de explosão |
| Eletricidade | Instalações e máquinas elétricas, telegrafia e telefonia, radio telegrafia e rádio telefonia e eletro-química |
| Artes gráficas | Composição, Impressão, encadernação e gravura |
| Agricultura e Zootecnia | Horticultura, jardinagem, pomicultura, avicultura, apicultura, sericicultura e zootecnia |
| Construção civil | Alvenaria e cantaria, estucaria, instalações sanitárias, carpintaria e marcenaria, pintura e decorações |
| Artes domésticas | Administração doméstica e arte culinária |
| Artes de vestuário, inclusive flores | Corte e costura, chapéus, rendas e bordados, tecidos de malhas e flores |

Pelo Decreto nº 3.862, de 29 de abril de 1932, art. 4º.

Essa nova disposição ampliou a área de atuação dos ofícios o que permitiu a extinção de ofícios previstos pela reforma de Fernando de Azevedo¹³. Esta

¹³ Foram extintos os seguintes ofícios previstos na reforma de Fernando de Azevedo, de 1928: zincografia, pautação e douração, fototécnica, composição em teclado, composição em caixa, litigrafia, triconomia, cerâmica, tapeçaria, trabalhos em tijolo, pedra e cimento, motocultura e mecânica agrícola, laticínios e veterinária, frentistas, costuras e confecções, cintas e artigos congêneres.

reforma, de 1927, pretendeu, antes de tudo, transformar a escola primária em escola do trabalho, reorganizando-a nas bases de um regime de vida e trabalho em comum. Para tanto, dirigiu os últimos anos do curso primário no sentido vocacional (curso-pré-vocacional) e articulando as escolas primárias e profissionais por meio de cursos complementares de feição marcadamente profissional, anexos a essas escolas e sob direção de professores primários (Azevedo, s.d).

Previa-se, ainda, nos termos do Decreto nº 3.864, de 30 de abril de 1932, que os mestres e contra- mestres desses ofícios fossem aproveitados nas oficinas das seções afins, a critério do Diretor Geral de Instrução.

Das oito seções apresentadas, apenas duas, a de metal e mecânica e a de eletricidade estavam voltadas para a produção manufatureira ou fabril, as demais formavam para ofícios predominantemente artesanais. Nesse modo de organização do ensino, o princípio predominante era a integração entre a formação acadêmica e profissional, não uma formação técnica no sentido estrito, uma vez que:

Mesmo a chamada educação geral nada mais é do que a educação indispensável a um sem-número de ocupações que podem ser exercidas com a aquisição tão somente de certas técnicas fundamentais de cultura. A escola primária, pois, é uma escola profissional como a escola secundária. E a escola superior. Todas são também técnicas. Porque, de um modo ou de outro, são técnicas que se ensinam nessas escolas. Mais gerais, algumas. Mais especiais, outras. Mas sempre técnicas, isto é, processos racionais, tão científicos quanto possível, de se fazerem as coisas e de se explicarem os fenômenos. (Teixeira, 2007, p. 44)

Flexibilidade e integração curricular

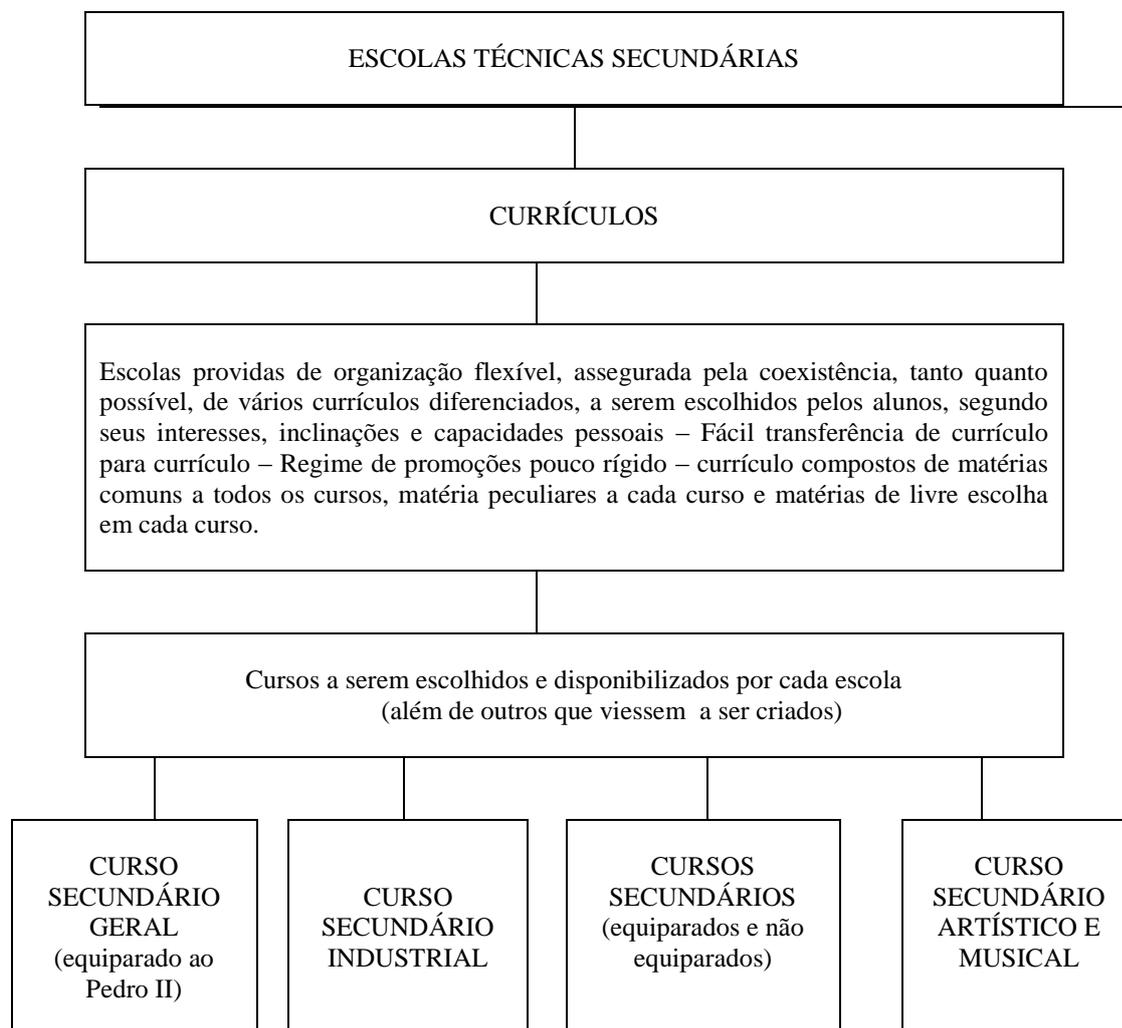
Os currículos dos cursos das Escolas Técnicas Secundárias se distinguiam por sua flexibilidade e integração. A organização das escolas permitia a coexistência de vários cursos – cursos gerais, industriais, comerciais, de educação artística e musical, além de cursos secundários ajustados ao regime previsto nas leis federais. A diversidade de currículos a serem desenvolvidos em um mesmo espaço físico, associado à estrutura integrada dos mesmos, pretendia criar condições favoráveis ao atendimento dos interesses, inclinações e condições pessoais dos alunos. A vivência em um espaço educativo com atividades culturais diversificadas facilitaria a opção por um determinado curso e o livre trânsito entre os diversos ramos de ensino. Para tanto, os currículos foram estruturados em conjuntos diferenciados de matérias: matérias comuns a todos os cursos, matérias

específicas de cada curso e matérias optativas em cada curso, de escolha livre pelos alunos. Essas matérias integravam os ciclos que estruturavam os cursos.

Os cursos foram organizados em dois ciclos. O primeiro ciclo, de dois anos, era comum a todos os cursos. Entre esse ciclo e o segundo, foi incluído um terceiro ano com as mesmas disciplinas do primeiro ciclo, acrescida apenas a disciplina de Tecnologia, para o curso industrial masculino. O segundo ciclo se desdobrava em ramos de ensino com duração diversificada. Um deles era o ensino secundário organizado de acordo com a legislação federal e equiparado ao Colégio Pedro II¹⁴. Os demais eram cursos técnicos profissionais, como o industrial, e o de comércio, oferecido em duas modalidades, um conforme a legislação federal e outro distinto dela. Em linhas gerais, essa organização é apresentada no quadro a seguir.

¹⁴ O Colégio Pedro II, criado em 1837, foi a primeira escola brasileira a apresentar um programa gradual e integral de ensino em nível secundário. Em 1878, a reforma Leôncio de Carvalho concedeu as prerrogativas que gozava o ensino do Colégio Pedro II aos institutos de ensino secundário que seguissem o mesmo programa daquele colégio. Até a Primeira República essa situação manteve-se sem alterações relevantes. Pela reforma Francisco Campos (1931) as escolas que pretendessem proporcionar educação secundária de valor oficialmente reconhecido deveriam requerer sua inspeção junto ao Ministério da Educação e Saúde que, durante pelo menos dois anos, acompanharia de perto suas atividades, para depois reconhecê-las como equiparadas ao padrão nacional dado pelo Colégio Pedro II.

Figura 22. Organização dos cursos das Escolas Técnicas Secundárias do Distrito Federal. 1932-1934



Fonte: Teixeira, 2005, p. 215.

Para o Curso Técnico Industrial temos a seguinte organização curricular.

Figura 23. Escolas Técnicas Secundárias do Distrito Federal 1932-1934. Currículo dos Cursos Técnicos Industriais

| |
|---|
| <p>1º CICLO GERAL PARA TODOS OS CURSOS</p> |
| <p>1º Ano. Português, Francês, Geografia e História, Ciências, Desenho, Modelagem, Música, Educação Física, Matemática 2º Ano. Português, Francês, Inglês, Geografia e História, Ciências, Desenho, Modelagem, Música, Educação Física, Matemática</p> |
| <p>2º CICLO CURSO TÉCNICO INDUSTRIAL (e de Comércio)</p> |
| <p>3º Ano. Português, Francês ou Inglês, Geografia e História, Ciências, Matemática, desenho, tecnologia, Música, Educação Física</p> |
| <p>CURSOS TÉCNICOS INDUSTRIAIS</p> |
| <p>FEMININO 4º Ano. Português, Francês ou Inglês, Matemática, Física e Química, História Natural, Puericultura, Desenho, Música, Educação física. Oficinas 5º Ano. Português, Francês ou Inglês, Química Aplicada, Higiene, Puericultura, Desenho, Música, Educação física. Oficinas 6º ano. Aperfeiçoamento. Livre escolha de matérias e oficinas pelo aluno</p> <p>MASCULINO 4º Ano. Português, Francês ou Inglês, Matemática, Física e Química, História Natural, Higiene Geral, Desenho, Educação física Oficinas 5º Ano. Português, Francês ou Inglês, Higiene Industrial, Matemática (Mecânica), Física (Eletricidade e Máquinas), Física (luz, frio, calor), Tecnologia, Química Aplicada à indústria, Desenho, Educação física Oficinas. 6º ano. Aperfeiçoamento. Livre escolha de matérias e oficinas pelo aluno</p> |

Fonte: Teixeira, Anísio. 2005, p.217.

Por força do Decreto de 4.779, de 16 de maio de 1934, os currículos dos cursos secundários foram ampliados com trabalhos de oficina “a fim de

proporcionar uma benéfica penetração da educação técnica no currículo do ensino propedêutico”. Quanto ao ensino dos ofícios, mantiveram-se as seções de oficinas e os ofícios a elas correspondentes, tendo sido suprimida a oficina de Artes Gráficas.

Outra mudança refere-se ao atendimento de alunos maiores de doze anos, que não tiveram tempo suficiente de permanência em escola primária, através da criação dos cursos intensivos de dois a três anos, organizados com a suficiente instrução teórica e o máximo de educação prática.

Foi também deliberado que os trabalhos executados nas oficinas pelos alunos como exercícios poderiam ser vendidos com a autorização do Superintendente do Ensino de Educação Secundária Geral e Técnica e de Ensino e Extensão, aplicados dois terços do seu produto na aquisição ou na realização de serviços úteis ao ambiente escolar, e um terço para os alunos, no intuito de auxiliá-los nas despesas.

Contudo, as maiores novidades trazidas pelo Decreto de 4.779, de 16 de maio de 1934 visavam a regulamentação da carreira docente, conforme apresentado a seguir.

Os professores e mestres de Escolas Técnicas Secundárias

Em 15 de outubro de 1931, Anísio Teixeira, em seu discurso de posse como Diretor Geral de Instrução Pública, ao mesmo tempo em que explicita o tom que pretende imprimir a sua gestão, diferencia seu plano de ação do plano de trabalho de seus antecessores e, com extrema habilidade, situa o lugar e o papel do professor no projeto que se inicia:

A obra que temos de realizar aqui, portanto, é obra anônima de todos nós, que nos devemos esquecer nós mesmos, para tornar a nossa colaboração mais solidária e mais fiel. E nesse trabalho de cooperação a hierarquia segue o caminho oposto da criação intelectual do plano, que foi o trabalho de alguns antecessores. O diretor do serviço educacional é, agora, o seu mais modesto operário. O mestre é quem realiza a obra de educação. O diretor é o simples servidor do mestre.

Toda a administração não tem outro fim que o de dispor as condições de êxito para a obra, que é só do mestre: EDUCAR. (Teixeira, 1932).

O reconhecimento da importância do professor na ação educativa orientou o estabelecimento de medidas direcionadas a regulamentar a carreira dos profissionais das Escolas Técnicas Secundárias. Em 1932, integravam o quadro

docente do município 228 professores do ensino profissional. Destes, 146 eram efetivos e 82 em comissão, distribuídos pelas diversas seções curriculares. Além disso, no quadro de professores efetivos havia 25 lugares vagos. Já os mestres e contra-mestres do ensino profissional estavam assim distribuídos:

Figura 24. Quadro de mestres e contra - mestres do Ensino Técnico Secundário do Distrito Federal. 1932

| Categorias | Escolas femininas | Escolas masculinas | Sub-total |
|------------------|-------------------|--------------------|-----------|
| Mestres gerais | - | 3 | 3 |
| Mestres | 28 | 33 | 61 |
| Contra - mestres | 51 | 34 | 85 |
| TOTAL | 79 | 70 | 149 |

Fonte: Decreto de 3.862, de 29 de abril de 1932, art. 9º.

A necessária integração entre as atividades de sala de aula e as das oficinas reclamava medidas direcionadas à integração dos profissionais responsáveis por aquelas atividades o que veio a ocorrer dois anos depois, pelo Decreto nº 4.779, de 16 de maio de 1934.

A unificação das categorias docentes e a instituição de um plano de carreira

Até então, conforme avaliação do Superintendente de Educação Secundária Faria de Góes, o Ensino Secundário se configurava como um biscate para profissionais de outras áreas aumentarem seu orçamento; uma saída para os que fracassaram em outras profissões ou, ainda, uma atividade profissional para autodidatas mal remunerados e, por isso, com uma rotina de trabalho estafante. Assim, não seria possível garantir o bom funcionamento do sistema de ensino sem oferecer vantagens econômicas e morais que atraíssem bons profissionais. As medidas até então tomadas eram consideradas insuficientes devido, fundamentalmente, à ausência de um curso de formação de professores secundários. Estes eram formados como se formavam advogados engenheiros ou industriais, entre outros profissionais. Além disso, o salário dos profissionais era

insuficiente para garantir condições dignas de sobrevivência. Também o salário fixo, independente do investimento de cada um em seu preparo e exercício profissional e a impossibilidade de progresso pessoal devido à ausência de progressão funcional, faziam com que a profissão não fosse atrativa nem se organizasse em “bases sólidas e progressivas”, o que constituía um sério obstáculo às mudanças educativas em curso (Teixeira, 2007).

Esses fatores esclareciam e justificavam a inclusão, no Decreto nº 4.779, de 16 de maio de 1934 – dispõe sobre a educação técnico-profissional secundária – do título “Da carreira do professor e do instrutor de Escola Técnica Secundária”, cujos artigos regulamentaram as categorias, os vencimentos, a seleção e condições de exercício daqueles profissionais. Pelo citado decreto, os professores passaram a constituir uma categoria única, sob a denominação de “professores de escolas técnicas secundárias” (art. 20). Essa mudança, pensamos, estabeleceu um novo estatuto para professores do ensino técnico secundário, já que integrava as categorias. Além disso, foram tomadas outras providências para corrigir as deficiências do quadro de professores do município.

A primeira delas refere-se à exigência de habilitação em nível superior na Escola de Professores do Instituto de Educação ou outra escola oficial de professores secundários, para ingresso no quadro de professores de ensino secundário (art.20). A elevação dos cursos de formação de professores ao nível universitário significava a pretensão de dar a esses cursos um caráter efetivamente profissionalizante. Importa lembrar que uma das primeiras medidas tomadas logo após início da gestão de Anísio Teixeira foi a regulamentação da formação técnica de professores primários, secundários e especializados para o Distrito Federal, com a prévia exigência do curso secundário, e a transformação em Institutos de Educação da antiga Escola Normal e estabelecimentos congêneres (Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932). Na exposição de motivos que acompanha este decreto, Anísio Teixeira justificava a necessidade de se superar o modelo de formação de professores em nível secundário, nas tradicionais Escolas Normais. Afirmava:

Instituto de cultura geral ou de cultura é o instituto em que se ministra o ensino para proveito individual do aluno na formação de sua personalidade. Instituto de educação profissional é o instituto que ministra o ensino, tendo em vista a necessidade do aluno no exercício de sua futura profissão. No primeiro, a matéria é absorvida pelo aluno para a sua formação geral, no segundo a matéria é o futuro instrumento especial de trabalho. Parece-me que essa simples

distinção viria subtrair muito das nossas escolas superiores à permanente confusão em que vivem os seus cursos que não são legitimamente profissionais, nem verdadeiramente culturais. As nossas escolas normais sofrem igualmente desse vício de constituição. Pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falham, lamentavelmente, aos dois objetivos.

A segunda medida direcionada à correção das deficiências do quadro de professores referia-se ao salário. Nesse sentido, foi estabelecida a possibilidade de aumento no vencimento salarial básico por aumentos progressivos bienais até um teto pré estipulado, desde que satisfeitas as seguintes condições: de exercício (assiduidade, atenção a determinações administrativas, não submissão a penalidades previstas em leis e regulamentos de ensino); de aperfeiçoamento cultural e técnico, das quais deveriam ser preenchidas pelo menos uma (publicação de trabalho de uso recomendável aos diversos cursos das escolas secundárias ou publicação de obras de cultura geral, assim consideradas pelo departamento de educação; frequência a cursos de aperfeiçoamento de professores do ensino secundário, organizados pelo departamento de Educação para esse fim); de ensino (bom relacionamento em classe verificado pela assiduidade dos alunos às aulas, disciplina e aproveitamento; interesse pela adaptação de novos métodos e processos didáticos e capacidade de fazê-lo; interesse por atividades educativas extra-classe e vida social dos estabelecimentos técnico secundários; execução dos programas de ensino) (Decreto nº 4.779, de 16 de maio de 1934, art. 21 e 24).

Feitas as alterações previstas em lei, o quadro de professores das Escolas Técnicas Secundárias ficou distribuído pelas seções conforme o quadro abaixo.

Figura 25. Distribuição dos professores das Escolas Técnicas Secundárias por seção.
DF. 1934.

| Nº das Seções | Seções | Sub-total |
|---------------|--|-----------|
| 1ª seção | Português, Latim e Literatura | 34 |
| 2ª seção | Línguas estrangeiras | 29 |
| 3ª seção | Matemática, Matemática aplicada, Estatística | 36 |
| 4ª seção | Ciências naturais e higiene | 53 |
| 5ª seção | Ciências sociais | 45 |
| 6ª seção | Contabilidade Técnica e Comercial | 7 |
| 7ª seção | Caligrafia, estenografia, mecanografia, datilografia | 9 |
| 8ª seção | Artes | 70 |
| 9ª seção | Educação Física | 15 |
| Total | | 298 |

Fonte: Decreto nº 4.779, de 16 de maio de 1934, art. 43.

Mestres e contramestres: os instrutores técnicos

Também pelo Decreto nº 4.779 de 16 de maio de 1934 os mestres e contramestres passaram a constituir uma categoria de docentes, sob a denominação de “instrutores técnicos”. Alegava Faria de Góes que a divisão da categoria em mestres e contramestres não encontrava apoio em nenhuma necessidade de serviço e menos ainda em qualquer distinção de funções e competências. Além disso, a separação entre professores e mestres do ensino secundário era um impedimento à integração entre o trabalho nas oficinas e nas salas de aula já que “as oficinas devem ter, nas Escolas Secundárias Técnicas, um papel educador equivalente ao da classe. Elas devem funcionar como laboratórios de aplicação da ciência aprendida em aula” (Teixeira 2007, p.213). A elevação do mestre de ofício à categoria de docente de ensino técnico decorria, portanto, dessa necessidade de integração das atividades educativas.

Para oportunizar o aperfeiçoamento dos membros da nova classe foram criados cursos de aperfeiçoamento e, em termos de plano de carreira, foi dado aos mestres e contramestres um tratamento idêntico ao dos professores em geral no que se refere à progressão salarial (prevista no art. 24) e mais a exigência de frequência nos cursos de aperfeiçoamento disponibilizados pelo Departamento de Educação.

Além de uma aproximação nos planos de carreira, foi também determinado um regime de disciplina comum a professores e instrutores. As penalidades previstas eram de advertência, perda de remuneração, suspensão e demissão, pela transgressão a normas discriminadas no art.39 do Decreto nº 4.779, de 16 de maio de 1934.

Para Anísio Teixeira, a unificação dos quadros de docentes do ensino secundário representava o ápice do processo de reorganização da antiga escola profissional na instituição de educação secundária flexível e variada que o Distrito Federal estava criando, apesar dos empecilhos materiais e dos inevitáveis obstáculos da legislação federal (2005, p.214). Esses obstáculos, de ordem legal, contudo, eram a parte visível de outras incompatibilidades que iriam inviabilizar a continuidade dessa experiência.

Nas lutas pela Constituinte cresceu o embate entre os grupos de educadores profissionais e católicos, estes apoiados pelos integralistas. Dentro e fora do governo os educadores signatários do Manifesto de 1932 foram ficando isolados. Anísio Teixeira se torna um dos principais alvos de ataque e ao se defender desses ataques reafirmava sua posição que parecia ostensiva ao poder instituído. Para ele, o controle pelas forças sociais e não somente pela Igreja e pelo Estado, era o regime mais adequado com o progresso e o desenvolvimento da educação. Considerava que, sendo a democracia no Brasil apenas um ensaio, o seu êxito dependeria de um esforço lento para se implantar da forma mais perfeita e mais segura as suas instituições e, para tanto, a liberdade era essencial. Em vista disso, a “função do Estado democrático é manter os serviços educacionais, defendendo-os das influências imediatistas dos governos, ou da influência profunda de ideologias partidárias” (2007 p. 57).

Nessa perspectiva, defendia o princípio de autonomia das escolas, que referendava a experiência de self-government desenvolvida em uma escola técnica secundária no Distrito Federal, pela qual pretendia instaurar progressivamente a autodisciplina nas escolas, tornando desnecessários seus tradicionais aparelhos de vigilância (Decreto 4.768, de 7 de maio de 1934, art. 51), o que era visto como “baderna” por segmentos conservadores da sociedade. Segundo Nunes (2000) a concepção de escola secundária do governo federal havia sido colocada em cheque pela iniciativa do governo municipal e pela mobilização estudantil propiciada pela experiência de self-government desenvolvida naquela escola. As

restrições a essa experiência levaram a citada autora a supor que, subjacente às críticas feitas, havia o receio de arregimentação de estudantes pelas organizações comunistas, facilitadas pela defesa de neutralidade da escola e de seu clima de “liberdade de discussão”, o que na realidade não foi comprovado (2000, p.441).

Naquele momento, simultâneo à luta pela constituinte em que a questão do ensino religioso era central, Anísio Teixeira tentava obter, junto ao governo federal, a equiparação dos diplomas das escolas técnicas secundárias aos diplomas do Colégio Pedro II, tentativa frustrada com a aprovação da Constituição. A Constituição de 1934 acabou por ratificar a normatização do ensino secundário conforme a reforma de 1931 do Ministro Francisco Campos. Manteve-se, assim, a permanência do padrão limitado do número de estabelecimentos secundários, o sistema de equiparação pelo qual a União promovia a equalização formal do ensino público e privado, a homogeneização curricular, e o rompimento do monopólio estatal de acesso ao terceiro grau (idem p.442-43).

Assim como a reforma do ensino secundário contrariava o domínio do Ministério da Educação nesse nível de ensino, a Universidade de Educação também se constituiu em ponto de atrito com aquele ministério pelo lugar de destaque que ocupava no conjunto do projeto cultural desenvolvido por Anísio Teixeira. Desta forma, entre aqueles oponentes travou-se um “embate desigual”, na feliz denominação de Mendonça (2002 p. 105).

Dizia Anísio Teixeira:

Encarada com objetividade a situação brasileira, o que, acima de tudo, precisaríamos seria integrar o sistema escolar no espírito contemporâneo, transformando o ensino secundário, distribuindo-o pelos diferentes setores em que se subdividem os interesses e as necessidades da época e coroando-o com uma organização universitária, que atendessem às imposições de uma cultura econômica e científica, ao tempo em que prepararia também profissionais de ciências e letras, professores e homens de pesquisa e de criação. (2007, p.50)

Já para o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, o ensino superior e o ensino secundário eram tipos de ensino da mesma natureza, “constituindo-se ambos no núcleo do sistema formador das ‘elites condutoras’ da nação, dentro da visão segmentada do sistema de ensino própria do ministro e que iria se consubstanciar no conjunto das chamadas Leis orgânicas do ensino” (Mendonça, 2002, p.157).

Paschoal Leme, membro da equipe de implantação da reforma de ensino no Distrito Federal promovida por Fernando de Azevedo e signatário do Manifesto

de 1932, reconhece o caráter polêmico da gestão de Anísio Teixeira, para ele “sem qualquer exagero” (...) a mais criativa, corajosa e controvertida administração do ensino como jamais se verificara no país” (1988, p. 121). Declara que, se as iniciativas de Anísio Teixeira “tiveram o caráter de ampliação e consolidação do legado que recebeu de seus dois antecessores”, por outro lado, apresentaram “características muito peculiares de originalidade na consecução dos objetivos visados, o que deveria provocar, como de fato ocorreu, oposições radicais, mas também dedicações de elementos de melhor qualidade” (idem, p.121).

Anísio Teixeira não chegou a ser preso como Paschoal Leme e outros educadores, vítimas da onda de repressão que se abateu sobre o país após o levante militar de novembro de 1935, “manobra preparatória para o golpe antidemocrático de novembro de 1937” (idem, p. 49) que instauraria o Estado Novo. Ele pediu demissão em novembro de 1935, devido à perseguição que sofreu em razão do caráter subversivo de mobilização política e cultural de sua gestão. Com sua saída, Alceu Amoroso Lima assume a reitoria da Universidade do Distrito Federal que acabou sendo definitivamente extinta em 1939. O antigo Superintendente do Ensino Secundário Joaquim Faria de Góes, repetindo a trajetória de Anísio Teixeira, foi cursar mestrado na Universidade de Colúmbia em 1936 e, ao voltar, passou a orquestrar um novo projeto para as escolas secundárias. Enfim, em 1937, as Escolas Técnicas Secundárias do Distrito Federal deixam de existir. Delas, apesar do crescimento das matrículas de 2.130 para 5.026, foi conservado apenas o nome. O ensino secundário do Distrito Federal volta à antiga dualidade, desta vez referendado pelas reformas orgânicas do ensino do Ministro Capanema, na década de 1940.

5. O Ensino Técnico Industrial no Estado Novo brasileiro

5.1. O Estado Novo brasileiro e a instauração de uma nova agenda política, econômica, cultural

A instauração do Estado Novo apenas três anos depois do retorno à constitucionalidade frustrou as expectativas democráticas da nação brasileira. A partir de então, a concepção do estado liberal e a política oligárquica da primeira República sofreriam profundas mudanças. As influências do ideário dos movimentos autoritários e totalitários em ascensão na Europa no período de pós-primeira Guerra Mundial e as conseqüências da grande crise do capital, cujo apogeu ocorreu ao final da década de vinte do século passado, em parte, provocaram mudanças que são evidentes nas proposições de abandono do liberalismo como modelo de organização do Estado brasileiro, na constituição da unidade estado-nação, no uso político da cultura, na atuação de grupos favoráveis ou contrários aos movimentos revolucionários que resultaram na implantação do Estado Novo, entre outros aspectos.

Nesse último caso, assistimos no decorrer da década de 1930 a oposição entre comunistas e fascistas, estes representados pela Ação Integralista Brasileira, AIB, criada em 1932. Ambos tinham em comum a crítica ao estado liberal, a valorização do partido único, o culto à personalidade do líder. Contudo, divergiam. Os fascistas, conservadores, atuavam em defesa da tradição, do culto à Pátria, à família e à Igreja Católica. Os comunistas, coerentes com o ideário revolucionário daquele tempo, colocavam-se ao lado da luta de classes, da crítica às crenças religiosas, da emancipação nacional, de mudanças estruturais como a reforma agrária, e contra o imperialismo (Fausto, 2006).

O abandono do liberalismo foi justificado pelos ideólogos do Estado Novo¹ como indispensável à sua constituição. As configurações do regime democrático-

¹ Como ideólogos do Estado Novo brasileiro destacamos as contribuições de Francisco Campos e Azevedo do Amaral.

liberal, com seu sistema representativo baseado no sufrágio universal e na eleição direta, passaram a ser vistas como embaraço permanente à ação do executivo.

Assim, o Estado, que organizara a Constituinte de 1934, mostrava-se impotente para assegurar a unidade nacional e afastar da sociedade brasileira os perigos que ameaçadoramente se iam esboçando com possibilidades imprevisíveis de desintegração e instabilidade social. Como alternativa, instituiu-se outra ideologia pela qual Estado e nação passaram a constituir uma unidade indissolúvel que dispensava mecanismos de representação social. Como base política dessa unidade erigiu-se a figura do chefe da nação e sua política nacionalista e centralizadora. O uso político da cultura constituiria o corolário dessas mudanças, já que a participação nas atividades culturais compensaria a ausência de participação política (Amaral, 1981, Carvalho, 1995).

Na esfera econômica, em oposição ao modelo de Estado liberal que consagrava a livre iniciativa do mercado, surge o Estado corporativo, cabendo-lhe a função de “assistir e superintender, só intervindo para assegurar os interesses da Nação, impedindo o predomínio de determinado setor de produção em detrimento dos demais” (Campos, 1941). Desta forma, no Brasil, com o tempo, “da ideologia que consagrava a colaboração de classes, o que se institucionalizou foi um estilo de *negociações bipartite*, envolvendo representantes empresariais e funcionários governamentais, excluindo-se os representantes dos trabalhadores dos acordos corporativos” (Cunha, 2005b, p.4). O corporativismo pensado como alternativa à representação política dos interesses locais tradicionalmente monopolizados pelos partidos políticos, transformou-se num instrumento de resgate dos interesses locais privados. Nessa perspectiva, a reconfiguração do Estado brasileiro, em suas características corporativistas, com as particulares articulações entre o público e o privado, iria permitir que o projeto de ensino industrial do governo Vargas se fragmentasse em dois projetos diferenciados, um sob responsabilidade do poder público, e outro integrando a parceria dos setores públicos e privados, como veremos posteriormente.

Contudo, o caráter nacionalista do Estado Novo terá repercussões no plano econômico, sendo por isso considerado “um dos aspectos fundamentais do regime e um avanço básico na realização da nova estrutura brasileira” (Carone, 1982, p.175). Ampliando esse olhar, o período de 1930 a 1945 significou, no plano econômico, o deslocamento do eixo da economia do pólo agro-exportador para o

pólo urbano-industrial (Ianni 1984). Ou seja, apesar da agricultura continuar como um setor importante da economia, há uma tendência à ascensão da indústria. Observa-se, então, no plano político, a relativização da influência e do poder dos interesses ligados à preservação do setor externo no conjunto da economia.

Em 1937, o Estado Novo inicia o fortalecimento da política de substituir importações pela produção interna e de estabelecer a indústria de base, diferenciando-se do período de 1930-1937, marcado pelo equilíbrio entre os diversos interesses, inclusive o agrário, e sem uma linha clara de incentivo ao setor industrial. A partir de 1942, com a entrada do Brasil na segunda Guerra Mundial e o prosseguimento do conflito, o governo tomou para si a supervisão da economia. As medidas econômicas desse período apresentam características nacionalistas que, associadas ao estreitamento das relações entre o presidente Getúlio Vargas e os Estados Unidos, em plena guerra (1942), possibilitaram que empréstimos norte-americanos financiassem o estabelecimento da infra-estrutura indispensável ao desenvolvimento industrial do Brasil. Vargas adotou uma política de investimentos estatais que resultou, entre outras ações, na criação da usina de Volta Redonda, sob controle da empresa de economia mista, a Companhia Siderúrgica Nacional, CSN, em 1941; da Companhia Vale do Rio Doce em 1942. Em relação ao petróleo, nacionalizou a indústria de refinação do petróleo importado ou de produção nacional e criou o Conselho Nacional de Petróleo, CNP, antecipando condições para a criação da Petrobrás em 1953. Além disso, colocou em prática políticas públicas como, por exemplo, a criação de impostos e taxas para financiar o processo de industrialização; o favorecimento da importação de máquinas objetivando modernizar o parque industrial, a construção de hidroelétricas para suprir novas demandas, medidas relevantes para a implantação de um núcleo-urbano industrial no país.

Segundo Fausto (2006), o quadro sócio-econômico do período governamental de Vargas apresenta resultados bastante significativos. O valor da produção industrial avança em relação à produção agrícola. Em 1920, o valor da produção total da agricultura era de 79 % e o da indústria 21%. Em 1940, os resultados das taxas de crescimento da indústria equilibram essa proporção que corresponde, respectivamente, a 57% e 43%. A taxa de crescimento da indústria sugere que os investimentos em infra-estrutura contribuíram para superar os anos

de depressão iniciados em 1929. Alguns dados, abaixo, ilustram o crescimento da indústria.

Figura 26. Brasil – Taxas anuais de crescimento. 1920-1945

| Anos | Agricultura | Indústria |
|-----------|-------------|-----------|
| 1920-1929 | 4,4% | 2,8% |
| 1933-1939 | 1,7 % | 11,2% |
| 1939-1945 | 1,7 % | 5,4% |

Fonte: Boris Fausto, 2006 p. 392.

Esses resultados nos remetem a decisões tomadas pelo Estado Novo no campo financeiro. Embora as concepções conservadoras caracterizassem aquele campo, algumas medidas drásticas foram tomadas. Logo após o golpe de 1937 Vargas suspendeu o serviço da dívida externa, decretou o monopólio da venda de divisa e impôs um tributo sobre todas as operações cambiais, medidas direcionadas ao enfrentamento da crise na balança de pagamentos. O pagamento da dívida foi reiniciado em 1940, mas permaneceu o controle do comércio exterior.

A política trabalhista² associada ao emprego intensivo dos meios de comunicação e o recurso a várias cerimônias públicas contribuíram para atrair os trabalhadores e disseminar seu apoio ao governo e para criar a imagem de Vargas como protetor daquela classe social. As associações de industriais e de comerciantes inicialmente se opuseram às medidas governamentais, em especial àquelas foveráveis aos trabalhadores, mas acabaram por aceitá-las. Também as tentativas das organizações operárias de se oporem ao enquadramento do Estado fracassaram. Na década de 1940, através de máximas como “ordem e trabalho”, “sindicato e trabalho”, celebrava-se a dignidade do trabalho e os valores tradicionais e Vargas conclamava o povo a se agregar à luta pela emancipação econômica do país (Fausto, 2006; Levine, 2001).

² A partir da criação do Ministério do Trabalho Indústria e Comércio, em 1931, foram regulamentados o trabalho das mulheres e dos menores, a concessão de férias, o limite de oito horas da jornada de trabalho, etc. Em 1939 foi organizada a Justiça do Trabalho e em 1940 foi regulamentado o salário mínimo, previsto pela Constituição de 1934.

Importa destacar que, para além de encorajar o culto a sua personalidade, Vargas buscava inculcar um senso de identidade nacional, afirmativo e comum a todos os brasileiros. Assim, inculcar valores da nacionalidade tornou-se um objetivo comum a várias políticas de diversos ministérios. Para isso, concorreu o Departamento de Imprensa e Propaganda, DIP, criado em 1939³. Segundo a bibliografia consultada, as inovações espelhavam-se nos exemplos dos governos fascista de Mussolini, e nazista de Hitler. O Departamento de Imprensa e Propaganda, diretamente subordinado ao presidente da República e dirigido pelo jornalista Lourival Fontes, adquiriu a dimensão de um verdadeiro ministério da propaganda. Suas atribuições eram amplas. Incluía cinema, rádio, teatro, imprensa, a censura a toda a mídia; funções desportivas e recreativas; organização de manifestações cívicas, festas patrióticas, exposições, concertos e conferências; dirigir e organizar o programa de radiodifusão oficial do governo. Os programas de rádio, como o programa diário “Hora de Brasil”, que iria atravessar os anos como instrumento de propaganda e de divulgação das obras do governo; os comícios dos 1º de maio; as paradas do Dia da Raça e do dia sete de setembro, em comemoração à Independência do Brasil; os desfiles escolares nas datas cívicas e nas homenagens públicas ao presidente da República; os concursos musicais envolvendo os maiores cantores da época; a utilização dos temas nacionais nos enredos das escolas de samba, entre outras novidades, ao mesmo tempo em que difundiam a imagem de aproximação e harmonia entre povo e governo, contribuíam para valorização do popular sobre o erudito, do povo sobre a elite. (Carvalho, 1995, Levine, 2001, Bomeny, 2001, Boris, 2006).

É reconhecida a contribuição dessas ações na redefinição da identidade nacional e as contradições que se deram nesse processo. O olhar de Carvalho (1995) sobre esse momento se destaca por nos situar nos limites de um projeto moderno-conservador. Diz o autor:

Foi grande o avanço em relação ao Império e à República, conseguido pelos ideólogos do regime autoritário, ao verem positivamente a população e as tradições do país, ao interpelarem diretamente o povo, especialmente o segmento operário, ao colocarem o homem brasileiro como centro da identidade nacional. Mas permaneceu o fato de que o povo não falava por si mesmo, não tinha voz própria, era ventríloquo, sua identidade e a identidade da nação eram outorgadas pelo

³ Antecederam ao DIP o Departamento Oficial de Publicidade, criado em 1931, e o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural, ligado ao Ministério da Justiça, criado em 1934 e extinto em dezembro de 1939.

regime. Mais ainda, o regime de 1937 ao mesmo tempo em que interpelava o povo, catava-lhe a voz ao fechar os partidos e movimentos políticos de esquerda e direita, ao fechar o Congresso Nacional, ao abolir todas as atividades políticas, ao cancelar as eleições em todos os níveis, ao outorgar uma constituição autoritária, ao proibir as greves operárias, ao implantar o sindicalismo corporativista dependente do Estado. (...) O rico aprendizado de participação que se iniciara em 1930 foi paralisado. (...) Calava-se a nação para se falar em seu nome. (p.34).

A ação cultural e educativa de Capanema compõe esse cenário.

5.2. O ensino no Estado Novo brasileiro

Um pouco antes da instauração do Estado Novo em dezembro de 1937, Capanema reestruturou seu ministério (Lei 378, de 13 de janeiro de 1937). A palavra Pública foi suprimida e o ministério passou a denominar-se Ministério da Educação e Saúde. A Superintendência do Ensino Profissional foi extinta originando a Divisão do Ensino Industrial. Este órgão integrou-se ao Departamento Nacional da Educação que ficou sob Direção de Francisco Montojos, antes responsável pela Superintendência. As Escolas de Aprendizes Artífices passaram a ser denominadas Liceus e foi estabelecido um crédito de 13000 contos de réis para reforma e edificação de escolas profissionais (Fonseca, 1962). Essas medidas ampliavam as possibilidades de integrar as ações educativas do Ministério da Educação e Saúde ao projeto mais amplo de construção de um novo país, que como vimos se distinguiu pelo caráter moderno-conservador.

Na área da cultura, Capanema exerceu um verdadeiro mecenato, integrando ao projeto de construção do Estado nacional intelectuais das mais diversas áreas de atuação e das mais diversas tendências político ideológicas, reconhecidas personalidades que nos deixaram um legado cultural inestimável⁴. Contudo, estudos sobre a atuação de Capanema na área da educação têm revelado que enquanto nas atividades culturais Capanema procurou colocar-se acima das disputas políticas e ideológicas que agitavam o país propiciando o florescimento do lado moderno de sua gestão, as opções na área educativa colocam em

⁴ Destacam-se as contribuições de Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade, Cândido Portinari, Manoel Bandeira, Heitor Villa Lobos, Cecília Meirelles, Lúcio Costa, Vinícius de Moraes, Afonso Arinos de Melo Franco.

evidência o lado conservador de seu ministério (Schwartzman, 2000; Bomeny, 2001; Mendonça 2002; Nunes, 2001).

A opção pelo conservadorismo em educação pode ser atribuída ao fato de ser a educação uma área que define a orientação das mentalidades e interfere na eleição de valores (Bomeny, 2001). Nesse sentido, o Estado Novo arrefeceu a intensidade dos debates e das disputas entre os defensores das “idéias novas” e tradicionalistas católicos. No âmbito do ensino profissional, entendemos que ao impedir a continuidade da experiência de ensino técnico secundário no município do Rio de Janeiro, como antes apresentado, Capanema restringiu a possibilidade de irrigar o projeto de reforma do ensino industrial com os valores progressistas consignados por signatários do Manifesto da Escola Nova.

Entretanto, em seus discursos sobre educação Capanema expressa, inicialmente, a adesão ao caráter autoritário e conservador do Estado Novo, e um posterior afastamento dessas influências. O discurso proferido por Capanema no Primeiro centenário de fundação do Colégio Pedro II, em dezembro de 1937, expressa, simultaneamente, o seu referendo ao conservadorismo do Estado Novo, recém instaurado, e seu posicionamento relativo à inadequação dos princípios da Escola Nova para a consolidação de uma educação nacionalista. Naquela ocasião, Capanema defende a não neutralidade da educação colocando-a ao serviço da Nação – a educação deve “adotar uma filosofia e seguir uma tábua de valores, deve reger-se pelo sistema das diretrizes morais, políticas e econômicas, que formam a base ideológica da Nação” (Capanema, 1937). A educação no Estado Novo deveria formar o cidadão “para uma ação certa”. Desta forma, Capanema contrapõe-se à neutralidade do movimento de renovação pedagógica que, segundo ele, se eximia de definir a ação para o qual o homem deveria ser preparado – “a aptidão lhe é dada simplesmente para agir, para atuar, para trabalhar, pouco importando a situação, o problema ou a crise em que ele se venha a encontrar” (idem, p.19).

Tal radicalidade seria arrefecida nos posicionamentos dos anos posteriores. Por exemplo, em abril de 1939, ao participar de uma reunião da Comissão Nacional de Ensino Primário, Capanema reelabora sua fala dando ênfase à necessidade de “organizar uma escola para a vida”, uma escola para a formação de brasileiros capazes de “compreender e cooperar na solução dos problemas políticos, sociais e econômicos que preocupam a nação. Não se trata, pois, mais,

de uma ‘escola nova’ formada para uma vida qualquer, mas de uma escola que se inspire nas realidades brasileiras” (Capanema, 1939).

Segundo Horta, (2000), essa mudança de orientação estaria relacionada com o progressivo afastamento estratégico de Capanema do grupo exacerbado de tendências totalitárias e nacionalistas do governo Vargas. Compõe esse cenário a entrada do Brasil na segunda guerra mundial ao lado dos países aliados, fazendo recuar o espaço aberto à influência das ideologias totalitárias européias nas políticas educativas.

Entre as iniciativas tomadas ou apoiadas por Capanema que enunciavam a possibilidade de utilização das escolas como instrumentos de irradiação das ideologias totalitárias, mas que acabaram por se afastar dessa orientação, destaca-se o projeto de criação da Organização Nacional da Juventude Brasileira⁵. Pensada, inicialmente, como destinada à organização miliciana da juventude, sob inspiração dos movimentos fascistas europeus, acabou sendo definida como “uma corporação formada pela juventude escolar de todo o país, com a finalidade de prestar culto à Pátria” e como “instituição complementar da escola”, funcionando “em articulação íntima e permanente com a escola” (Decreto-lei nº 4 101 de 9/2/1942, art. 1º). Com o beneplácito de Capanema, a Juventude Brasileira teve suas atividades estendidas ao âmbito escolar pela obrigatoriedade de criação de um centro cívico em cada estabelecimento de ensino oficial ou fiscalizado, destinado a realização de suas atividades⁶, preceito que se estendeu às leis orgânicas de ensino. A inscrição na Juventude Brasileira tornou-se obrigatória para as crianças de ambos os sexos que estivessem matriculadas nos estabelecimentos de ensino oficiais ou oficializados e facultativa para as não matriculadas nesses estabelecimentos. Coincidindo com o retorno do país ao processo de democratização – fim da censura e a convocação das eleições – a revogação da legislação referente à Juventude Brasileira, pelo Decreto-lei nº 8 194 de 20 de novembro de 1945, marcou o fim legal da instituição.

⁵ Depois de um longo debate iniciado em 1938 pelo ministro Francisco Campos e que envolveu, além do ministro da Justiça, o ministro da Guerra, o ministro da Educação e Saúde e o presidente da República, deu-se a criação da Juventude Brasileira pelo Decreto-lei nº 4 101 de 9 de fevereiro de 1942. Ver Horta, José Silvério Baia, 1994.

⁶ Decreto-lei nº 2.072, de 8 de março de 1940.

Por sua vez, Capanema buscou preservar seu ministério do atrelamento às ideologias totalitárias de origem européia. Em resposta ao discurso proferido em 1945, na Bahia, pelo então candidato à presidência da República Brigadeiro Eduardo Gomes, quando este afirmou ter havido uma “infiltração fascista” no ensino brasileiro a partir de 1937, Capanema afirmou: “nunca foi fascista a escola brasileira: foi sempre uma escola democrática e patriótica”; sobre a nacionalização das escolas nos núcleos de colonização estrangeira⁷ disse “nunca houve nenhum nacionalismo político. Houve, sim, nacionalização do ensino. Por isso a União ofereceu auxílio a sete Estados (...) e fecharam-se mais de mil escolas desnacionalizantes”; e mais, “retratos do chefe da nação nas escolas é a prática em todos os países do mundo” (CPDOC. GC, G. pi 45.09.00/2).

Entretanto, habilidade de articulação e constante vigilância não foram suficientes para que os empreendimentos em educação fossem reconhecidos como equiparáveis às realizações culturais. Conforme havia estipulado a Constituição de 1934 acerca da elaboração de um plano nacional de educação, Capanema havia idealizado aprovar um Código da Educação Nacional fixando em um corpo único da lei as diretrizes ideológicas sob cuja influência toda a educação seria realizada, e, ainda, os princípios gerais de organização e funcionamento de todo o aparelho educativo do país (Capanema, 1937). O fechamento do Congresso Nacional, em 1937, inviabilizou a aprovação do Plano Nacional de Educação⁸. A partir daí, a expectativa de conceber um projeto educativo unitário e de alcance nacional foi reduzida à elaboração de leis fragmentadas, denominadas leis orgânicas do ensino, elaboradas e aprovadas sem transitar pelos fóruns formais do poder legislativo. A edição das reformas teve início em 1942 e terminou em 1946 em outro contexto político, quando o processo democrático se restabelecia no país.

⁷ O movimento de nacionalização das escolas primárias nas regiões de colonização estrangeira só veio a efetivar-se a partir de 1942, com a entrada do Brasil na segunda Guerra Mundial, embora o Decreto-lei que nacionalizava o ensino tivesse sido promulgado três anos antes.

⁸ A esse respeito ver Schwartzman, e outros, 2000, p.189-216.

As reformas orgânicas do ensino

Durante o Estado Novo, foram aprovadas e postas em execução as seguintes reformas orgânicas do ensino:

Decreto-lei nº 4 073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial
Decreto-lei 4 244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário
Decreto-lei nº 6 141, de 28 de dezembro de 1943. Lei orgânica do ensino comercial

Após a queda de Vargas, em 1945, durante o governo provisório, respondendo pela Presidência da República José Linhares e pelo Ministério da Educação Raul Leitão da Cunha, foram aprovadas as demais leis orgânicas do ensino, elaboradas ainda na gestão de Capanema, a saber:

Decreto-Lei nº 8 529, de 2 de janeiro de 1946. Lei orgânica do ensino primário
Decreto-lei nº 8 530, de 2 de janeiro de 1946. Lei orgânica do ensino normal
Decreto-lei nº 9 613, de 20 de agosto de 1946. Lei orgânica do ensino agrícola

Segundo Capanema, para promover uma educação que preparasse o homem de forma que sua ação viesse a constituir uma unidade moral, política e econômica que engrandecesse a Nação, fazia-se necessário que todo ramo de ensino, em especial o ensino primário e o ensino profissional fossem postos ao alcance de todos (Capanema, 1937).

Pela Reforma do ensino primário, a escolarização fundamental compreendia quatro anos de curso elementar e um ano complementar, antes dedicado à preparação para o exame de admissão ao ginásio. Na prática, o ensino primário ficou restrito aos quatro anos de ensino elementar. A reforma também instituiu o curso supletivo, com dois anos, visando à escolarização da população analfabeta, adulta e jovem.

Pelo novo regulamento o ensino primário constituía matéria da alçada dos estados e dos municípios e o governo federal só deveria ter ingerência indireta sobre ele. O papel da União era, então, de colaborar, de maneira sistemática, e na medida crescente de suas possibilidades, com os poderes públicos locais, para que a educação primária de todo o país tomasse impulso novo, acelerado e decisivo (Capanema, 1937). Nesse aspecto, a política de Capanema para o ensino primário incorporou elementos modernos, tais como a preocupação com a universalização do ensino primário mediante uma rede permanente de escolarização e aporte financeiro regular para implementá-la com critérios públicos objetivos de distribuição de verbas (Nunes, 2001).

Quanto ao ensino secundário, a reforma conservou a divisão em dois ciclos previstos pela reforma anterior, por Francisco Campos (1931), mas alterou a sua composição. O primeiro ciclo compreendendo um único curso, o ginásial, de quatro anos; o segundo ciclo compreendendo dois cursos paralelos, o clássico e o científico, cada qual com a duração de três anos, sendo qualquer deles acessível aos candidatos que tivessem concluído o ginásio.

Enquanto o ensino primário destinava-se a oferecer o ensino elementar, comum a todos, a ele associando os elementos essenciais do patriotismo, a função do ensino secundário era a de disponibilizar uma sólida cultura geral pela integração, simultânea, das humanidades antigas e das humanidades modernas, de forma a acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística dos adolescentes.

Nos termos da exposição de motivos da reforma do ensino secundário, a finalidade desse ensino seria “mais precisamente a formação da consciência patriótica”, isto porque

é o ensino secundário que se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. (Capanema, 1942, p.22)

E mais, se assim não fosse,

falhariam à sua finalidade própria, seria ensino secundário apenas na aparência e na terminologia porque de seus currículos não proviriam as individualidades responsáveis e dirigentes, as individualidades esclarecidas de sua missão social e patriótica, e capazes de cumpri-la”. (idem, p. 23).

Nessa perspectiva, as lideranças do país seriam selecionadas entre indivíduos provenientes das camadas superiores da população, excluindo-se a possibilidade das classes populares se fazerem representar nessas lideranças, um projeto completamente distanciado do modelo de escola única proposto por Anísio Teixeira, que, como vimos, pretendia disponibilizar iguais oportunidades de escolarização e ascensão social a todos os indivíduos, independente das condições sócio-econômica e culturais de cada um.

O caráter elitista do ensino secundário se manteve pelo monopólio da integração do ginásio a todos os cursos do 2º ciclo, e da integração do colégio a todos os cursos superiores. Além disso, a falta de investimentos do poder público

no ensino secundário concentrou a oferta de vagas nas escolas particulares, confessionais ou leigas, numa proporção global de 70% a 75% sobre as oficiais, atingindo até 90% em alguns Estados, nas duas décadas posteriores à edição da reforma orgânica do ensino secundário (Cunha, 1981).

Romanelli (1989), após sintetizar os objetivos postos para o ensino secundário – “proporcionar cultura geral e humanística; alimentar a uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista; proporcionar condições de ingresso para o ensino superior; possibilitar a formação de lideranças” (p.157) – conclui que, no geral, “a lei nada fez mais do que acentuar a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático”. Fato este, segundo a mesma autora, ratificado pelo caráter de cultura geral e humanística dos currículos, mesmo no curso chamado científico.

Assim como as escolas primárias, as escolas normais existentes no país, até então, estavam sob jurisdição dos Estados. A Lei Orgânica do Ensino Normal foi a primeira a fixar as normas para implantação e regulamentação dessa modalidade de ensino profissional em todo o território brasileiro. Esse ensino ficou dividido em dois ciclos. No 1º ciclo encontravam-se os cursos de formação de regentes de ensino primário, com duração de quatro anos, que funcionavam nas Escolas Normais regionais e, no 2º ciclo, continuaram a funcionar as Escolas Normais para formação do professor primário, com duração de três anos. Foram criados os Institutos de Educação que agregavam além daqueles dois cursos citados, o Jardim da Infância e a Escola Primária anexas e os cursos de especialização de professor primário e habilitação de administradores escolares.

No currículo, as disciplinas de cultura geral prevaleciam às de formação profissional. Assim como os demais cursos profissionais, o ensino normal só dava acesso a alguns cursos, nesse caso esses poucos cursos eram da Faculdade de Filosofia. Além disso, candidatos acima de 25 anos não eram admitidos em nenhum dos cursos de ensino normal, seja do 1º ciclo, seja do 2º ciclo, uma exigência sem fundamento para um país com altas taxas de analfabetismo e com carência de professores qualificados. Carência que se manteve uma vez que, onze anos após a reforma do ensino primário, em 1957, de um total de 183 056 professores primários, 97 372 era de normalistas e 85 684 era de não-normalistas (Florestan Fernandes, apud Romanelli, 1989, p. 162).

5.3. A reforma orgânica do ensino industrial de 1942: caminhos de sedimentação de um novo modelo de formação profissional no Brasil

“A instrução que precisamos desenvolver até o limite extremo de nossas possibilidades, é a profissional e técnica”.
Getúlio Vargas, 1938

5.3.1. A reforma orgânica do ensino industrial: a (im)possível conciliação de interesses

O projeto industrialista de desenvolvimento do Estado Novo colocou em pauta a elaboração de uma política educacional para a profissionalização da força de trabalho. Capanema, coerente com seu desejo de criar um sistema nacional de ensino profissional, tentava articular as ações de seu ministério de modo que a sua liderança na formulação das políticas direcionadas à formação profissional fosse mantida. Contudo, seu objetivo encontraria resistências, sobretudo a partir da regulamentação das determinações da Carta de 1937, relativas à educação profissional. A Constituição de 1937, além de definir o ensino profissional como “o primeiro dever do Estado”, determinou “é dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários e associados” (art.209). Vargas manifestava-se favorável ao cumprimento desse preceito, tendo afirmado, em 1937, haver dois obstáculos ao aparelhamento institucional e ao desenvolvimento das forças produtivas do país. Um era o “o volume de iletrados” e o outro a formação profissional. Em suas palavras:

O preparo profissional constitui outro aspecto urgente do problema, e foi igualmente considerado nas responsabilidades do novo regime. Cabe aos elementos do trabalho e da produção, agrupados cooperativamente, colaborar com o governo para formar os técnicos de que tanto carecemos. (Vargas, 1937)

Com o intuito de executar o preceito constitucional expresso no art. 209, foi baixado o Decreto-Lei nº 1 238 de 2 de maio de 1939, determinando a organização de cursos de aperfeiçoamento para adultos e menores nas fábricas com mais de 500 operários, de acordo com o regulamento a ser elaborado pelo Ministério da Educação e Saúde (art. 4º). Para realizar esse objetivo foi criada uma Comissão interministerial. Esta, em tese, teria as condições necessárias para executar tal tarefa, uma vez que as áreas de trabalho e educação concentravam as

principais ações direcionadas à efetivação das políticas sociais do Estado Novo devendo, para tanto, articular suas ações.

Entretanto, as pesquisas sobre esse tema fazem referência à existência de um conflito de orientações entre o Ministério da Educação e Saúde e o Ministério do Trabalho Indústria e Comércio, designados pelo poder executivo para dar um formato à questão da formação profissional dos operários da indústria. Schwartzman, Bomeny e Costa (2000) afirmam que as maiores limitações à intenção de Gustavo Capanema de construir um amplo sistema de ensino profissionalizante ocorreram no âmbito do ensino industrial. O “conflito de bastidores” ocorrido entre o Ministério da Educação e Saúde e o Ministério do Trabalho Indústria e Comércio “tinha por detrás, principalmente, a Federação Nacional da Indústria e a Federação das Indústrias de São Paulo” (idem, p. 248). Contudo, por vezes os atritos entre os ministérios extrapolavam o espaço dos “bastidores”, como ocorreu por ocasião da sessão da Conferência Nacional de Economia e Administração, ocorrida em 14 de novembro de 1939. Naquela ocasião, em seu pronunciamento Capanema defendeu a criação de um órgão da administração federal que “superintenda e fiscalize em todo o país o ensino profissional de todos os ramos e categoria” e que se debatesse, na conferência,

a necessidade da conjugação dos esforços da União, dos Estados e dos Municípios para a montagem de rede nacional de escolas profissionais de todos os ramos e graus, que permitam a conveniente formação profissional dos trabalhadores das diferentes categorias, em todo o país. Dever-se-á procurar, ainda, a reunião dos esforços particulares aos oficiais, para maior amplitude do empreendimento.

E ainda para esse objetivo, conveniente é que ao ensino profissional se confira unidade de direção. (Capanema, 1939)

Nesse momento Capanema é interpolado por Amaral Peixoto que lhe pergunta: “Quanto ao assunto que V. Exc. alude, cumpre-me informar que entre as teses concernentes ao Ministério do Trabalho há uma sobre o ensino industrial. Não haveria duplicidade de ação?”

Capanema responde: “Parece que não. O Ministério do Trabalho, nesse assunto, não intervém senão para prestar, ao da Educação e Saúde, a sua colaboração”.

Subserviente, Amaral Peixoto conclui: “Seria o caso de todos os assuntos dessa natureza serem concentrados no Ministério da Educação e Saúde”. (idem).

Assim, estabeleceu-se uma correlação de forças entre os ministérios e a reforma orgânica do ensino industrial passa a ser elaborada por comissões diversas, ou seja, a Comissão interministerial constituída para regulamentação do Decreto nº 1238, de 2 de maio de 1939, e a comissão constituída pelo Ministério da Educação e Saúde para elaborar o projeto de reforma do ensino industrial. Havia, também, comissões subsidiárias a estas duas. Tal composição, a meu ver, irá particularizar as discussões acerca da formação profissional. O foco de tensão, anteriormente estabelecido entre o Ministério de Educação e Saúde e os educadores aglutinados em torno de idéias e experiências educativas de cunho liberal progressista, se desloca. O enfretamento se estabelece, então, entre o Ministério da Educação e Saúde e os novos atores em cena, a classe empresarial associada ao Ministério do Trabalho, que defendem uma concepção liberal utilitarista e pragmática de formação profissional. Essa concepção de formação profissional incorporada pela Comissão interministerial ao anteprojeto de regulamentação da qualificação dos trabalhadores da indústria seria posteriormente integrada ao projeto pedagógico do novo órgão responsável pela oferta de Cursos de aprendizagem, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SENAI.

5.3.2. A formação dos operários da indústria na visão dos empresários: um projeto de direção moral, cultural e ideológica

Em 1939, Roberto Simonsen, Presidente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, FIESP, representando os pontos de vista de vários presidentes de sindicatos de empregadores, encaminhou à Comissão interministerial um memorial representativo da concepção de educação profissional defendido pelos empresários (CPDOC, GC, 38.04.30. A).

Segundo Roberto Simonsen, a oferta de cursos de qualificação dos trabalhadores da indústria, conforme proposta pelo governo em função do Decreto-Lei nº 1 238 de 2 de maio de 1939, teria que ser precedida de uma organização estatal que desse conta de extinguir o analfabetismo, pois considerava impossível oferecer instrução, mesmo de natureza prática, aos trabalhadores sem os conhecimentos rudimentares de curso primário. Atendida essa demanda, o êxito da formação dos trabalhadores da indústria requeria a seleção dos aprendizes

mediante uma seleção pré-vocacional, vocacional, ou psicotécnica⁹, e a preparação prévia do caráter do trabalhador, através de educação moral e cívica conveniente (idem).

A seleção das vocações deveria preceder o estabelecimento das escolas profissionais e deveria ser realizada em cursos pré-vocacionais por professores capazes, conhecedores da pedagogia e da psicologia. A seleção vocacional determinaria quais operários ingressariam nas escolas profissionais. Assim, o “aproveitamento das vocações” se apresentava como uma estratégia para a racionalização dos investimentos em formação profissional a medida que favorecia a seleção de indivíduos com características pessoais adequadas ao trabalho nos estabelecimentos industriais.

Na opinião dos empresários, os operários possuíam “defeitos” indesejáveis para o modelo de produção fabril. Em resposta à pergunta do questionário apresentado pela comissão interministerial – Quais os principais defeitos dos operários? Roberto Simonsen responde:

Os grandes industriais, homens adiantados, que não concebem antagonismos entre patrões e operários, homens que se esforçam para atrair o operário e conseguir a sua permanência, respondem com unanimidade. A redação pode diferir, mas, na substância, as respostas são sempre as mesmas: falta de atenção, falta de empenho em desenvolver o trabalho, falta de estima ao estabelecimento e de interesse pelo sucesso.

Que significa tudo isso? Traduz a falta de educação moral conveniente. Capaz de preparar o caráter do homem, de lhe despertar as sadias ambições, o desejo de *progredir na sua classe* (grifo meu), de se fazer estimado da administração e, talvez, indispensável ao serviço. É evidente que, sem essa preparação, a instituição dos cursos profissionais constituirá uma decepção, pela ausência de estímulos. (CPDOC. GC. 38.04.30.1)

Nessas circunstâncias, a necessária preparação prévia do caráter do ‘obreiro’ se faria

com aulas de educação moral e cívica, que lhe possam cultivar o estímulo e o desejo de progredir, fazendo com que o operário veja no patrão e na fábrica, não um adversário e um lugar de constrangimento, mas um aliado e um estabelecimento a que deve prender o seu destino e dedicar os seus esforços. (idem)

9 Em 1924, Roberto Mangue criou o Serviço de seleção e orientação profissional para alunos do Curso de Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, iniciativa pioneira no Brasil. Em 1931, Lourenço Filho criou o Serviço público de orientação educacional e profissional junto ao Instituto de Educação de São Paulo.

Nesses termos, a partir da negação do conflito entre as classes sociais, propõe-se um pacto social favorável ao modelo de produção industrial capitalista que se instaurava no país. Segundo os empresários, nesse modelo de produção caberia ao trabalhador um lugar predeterminado e inflexível. Consequentemente, a educação adequada a esse trabalhador deveria condicioná-lo a manter suas expectativas de ascensão social nos limites de *sua classe social*. Uma educação que, uma vez pautada em objetivos restritos como dedicação e empenho ao trabalho, fidelidade ao patrão e à fábrica, interesse pelo sucesso da empresa, entre outros similares, pretendia atender aos interesses e necessidades da produção sem considerar as necessidades e interesses dos trabalhadores. Desta forma os empresários excluem de seu projeto educativo princípios como autonomia, participação, integração, flexibilidade, unicidade, solidariedade, que marcam os modelos de uma escola profissional democrática, como bem pensada por Anísio Teixeira. Assim, com o “preparo do caráter” do operário através de aulas de educação moral e cívica, pretendia-se disciplinar o trabalhador despolitizando as relações entre capital e trabalho e promovendo a conciliação entre operário e patrão. A formação moral é pré-condição para a qualificação profissional. Uma pedagogia de cunho utilitarista e pragmático, ou seja, como bem afirma Rodrigues (1998) de adaptação psicofísica, intelectual e moral do trabalhador aos interesses da produção.

A importância dada à formação do caráter do trabalhador faz afluir uma questão subjacente aos posicionamentos dos contendores: Capanema e empresários, ao mesmo tempo em que se identificam pela adesão a uma visão organicista de sociedade, se hostilizam por desejarem garantir quem teria o controle da formação moral dos trabalhadores: o Estado ou a classe empresarial. Demarcava-se, enfim, nos termos de uma política nacionalista de ensino, a finalidade da educação destinada aos trabalhadores: ordenação moral e cívica pela submissão e obediência ao poder instituído, considerada indispensável ao modelo moderno-conservador de sociedade que se instituía.

Embates iniciais na regulamentação do ensino profissional para os operários das indústrias brasileiras - o Decreto nº 1 238 de 2 de maio de 1939

No Brasil, medidas mais incisivas para estabelecer o ensino profissional para os operários passam a ocorrer com a promulgação da Constituição de 10 de novembro de 1937 que, no art. 129, define como dever das indústrias e dos sindicatos criar escolas para os aprendizes de ofícios.

Para atender a essa determinação, em março de 1938, Francisco Montojos, Diretor do Ensino Industrial, da Divisão do Ensino Industrial do Ministério da Educação, organizou um anteprojeto de regulamento que previa a criação de Escolas de Aprendizes Industriais mantidas pelos estabelecimentos fabris e pelos sindicatos de empregadores, e também outro projeto de escolas pré-vocacionais a serem mantidas pelo imposto sindical. Por falta de apoio da Federação Brasileira dos Industriários essas iniciativas acabaram por não se concretizar. Um ano depois o governo federal regulamenta a prescrição constitucional pelo Decreto nº 1 238, de 2 de maio 1939, (Fonseca, 1962, v.1, p.487). Prescrevia este Decreto que os estabelecimentos com mais de quinhentos empregados manteriam refeitórios para seus operários e manteriam “igualmente, cursos de aperfeiçoamento profissional, para adultos e menores, de acordo com o regulamento cuja elaboração ficará a cargo do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e Educação e Saúde” (art. 4º).

Importa aqui considerar que a colaboração das indústrias com o Estado no preparo de seus artífices, dos seus mestres e de seus técnicos era uma realidade bem sucedida em muitos países. No Brasil, projetos de aprendizagem industrial mais ligados à indústria e suas necessidades práticas, embora pouco difundidas, criavam alternativas promissoras às tradicionais formas de ensino industrial mantido pelo poder público. As experiências de ensino profissional desenvolvidas na Escola Profissional Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios do Estado de São Paulo e pelo Serviço de Orientação Profissional da Estrada de Ferro Sorocabana ganhavam projeção com o apoio da Federação de Indústrias de São Paulo e, endossadas pelo Ministério do Trabalho, se constituíram em modelos a serem seguidos (Schwartzman e outros, 2000). Havia, portanto, projetos alternativos e alianças que poderiam se constituir em obstáculos à pretendida hegemonia do projeto educativo do ministro Gustavo Capanema. É nesse contexto que, para

regulamentar o estabelecido no artigo 4º do Decreto 1 238, de 2 de maio 1939, se constituiu a Comissão interministerial sob responsabilidade do Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema e do Ministro do Trabalho, Valdemar Falcão.

A Comissão foi instituída pela Portaria interministerial de 17 de maio de 1939, reunindo os seguintes membros representantes do Ministério do Trabalho e Indústria: Saul Gusmão, Juiz de Menores do Distrito Federal; Gilberto Chockratt de Sá, Diretor da Escola de Trabalho do Estado do Rio de Janeiro; Edison Pitombo Cavalcanti, Inspetor-chefe do trabalho daquele ministério. Por parte do Ministério da Educação e Saúde foram designados Lycerio Alfredo Schreiner, Técnico de Educação, Rodolfo Fuchs, Inspetor regional, e Joaquim Faria de Góes Filho, Superintendente do Ensino de Educação Secundária do Distrito Federal, posteriormente designado como relator dos trabalhos da Comissão.

Conforme o art. 1º do Regimento da Comissão, o seu trabalho deveria incidir sobre os seguintes pontos:

- a. Organização dos cursos profissionais para menores e para adultos;
- b. Natureza dos cursos que cada empresa deve ter;
- c. Capacidade dos cursos;
- d. Instalação e materiais didáticos exeqüíveis para cada tipo de curso;
- e. Seriação e horários de ensino;
- f. Condições de admissão aos diversos cursos;
- g. Professores e mestrança para os cursos, condições de sua admissão;
- h. Dos cursos;
- i. Fiscalização;
- j. Vantagens a serem concedidas aos empregados que concluírem os cursos profissionais.

Era nessa ordem que os assuntos deveriam ser estudados, sendo marcado pelo presidente o ponto ou pontos que deveriam ser discutidos em cada caso.

A Comissão adotou como estratégias de trabalho reuniões semanais; convites para exposições a pessoas de destaque no ensino profissional, na administração pública e na indústria; inquérito realizado através de questionário distribuído às grandes indústrias e sindicatos de classe; excursões para observações “in loco”, na capital federal, na capital e em outras cidades do Estado de São Paulo. No mês de julho, foi concedida a prorrogação, por noventa dias, do

prazo para apresentação das conclusões dos trabalhos. Em sete de novembro, encerraram-se as atividades com a apresentação do anteprojeto de regulamentação do preceito do art.4º do Decreto-lei nº 1 238, de dois de maio de 1939.

Ao todo, foram realizadas trinta e cinco reuniões. Destas, três contaram com a presença do Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. Em nenhum momento o Ministro do Trabalho, Valdemar Falcão, se fez presente. A primeira reunião, em 30 de maio de 1939, foi presidida por Gustavo Capanema. Na ocasião, lembrou este a necessidade de se estabelecer um regimento interno para orientar os trabalhos da Comissão. Declarou a importância de ele mesmo assumir a presidência das sessões, embora nem sempre pudesse fazê-lo, “para acompanhar os trabalhos e também para lhes imprimir a orientação que julgava aconselhável em vista das diretrizes uniformes que o Estado precisa imprimir em todos os setores da educação nacional” (CPDOC, GC, 38.04.30. A). Para suprir sua ausência, Saul de Gusmão foi designado Presidente da Comissão.

Na segunda reunião, conforme acordado na sessão anterior por sugestão do Ministro da Educação e Saúde, todos os membros da Comissão receberam cópias do trabalho elaborado por Rodolfo Fuchs, referente à organização e natureza dos cursos de aperfeiçoamento a serem criados em obediência ao Decreto 1238, de 2 de maio de 1939. Este trabalho serviria de ponto de partida para as atividades do grupo. Capanema, após assumir a presidência da sessão, externou a opinião de que o estudo em pauta deveria ser feito com todo o cuidado, antes de qualquer aplicação prática. Ao final, destacou a necessidade de se estabelecer uma lei fixando, com precisão, o pensamento do Governo na questão do ensino profissional nas fábricas, determinando entre outros os seguintes pontos essenciais:

- a. limites da obrigatoriedade dos cursos;
- b. obrigação dos empregadores em relação aos aludidos cursos;
- c. obrigação do Estado a respeito;
- d. as modalidades, duração, diplomas e matérias a serem ministradas, além da tecnologia própria aos cursos industriais.

Ainda segundo Capanema, elaborada a lei, cada um dos cursos estabelecidos viria a ter a sua regulamentação própria, seus estatutos privativos, definidores dos limites de suas atividades e da sua competência.

Entendemos que a orientação de Capanema ampliou os pontos a serem tratados pela Comissão conforme estabelecido no seu Regimento e mais, colocou em pauta pontos polêmicos na pretendida parceria com os empresários para a qualificação profissional dos trabalhadores. Polêmicos porque, primeiro, os limites da obrigatoriedade dos cursos estavam naturalmente condicionados à obrigatoriedade da oferta e à disponibilidade de tempo dos aprendizes para frequentá-los, o que atingia diretamente os interesses dos empregadores. Historicamente, tempo de trabalho e tempo de escola mostraram-se quase sempre inconciliáveis para aqueles que tinham como prioridade o lucro imediato. Segundo, porque, a definição das obrigações dos empregadores e do Estado com os cursos envolvia negociações muitas vezes conflituosas. Pouco antes, aqueles mesmos empregadores, representados pela Federação Brasileira dos Industriários, haviam se eximido da discussão na primeira investida de Francisco Montojos, Diretor do Ensino Industrial, conforme antes assinalado.

Se, por um lado, parece evidente que Capanema, antecipadamente, assumira o Decreto-lei que a Comissão iria regulamentar, “como um capítulo do Código de Educação Profissional que estava em elaboração”, e por isso se colocava como liderança natural na condução dos trabalhos da Comissão buscando garantir “diretrizes uniformes que o Estado precisa imprimir em todos os setores da educação nacional”, por outro lado, importa destacar os argumentos utilizados pelo ministro ao propor à Comissão o desafio de “encontrar uma solução parcial sem prejudicar o desenvolvimento futuro do conjunto do sistema de educação profissional a ser adotado em todo o país” (idem).

Nos termos apresentados, Capanema coloca a educação a serviço da constituição de um novo Estado e, nessa arquitetura, a educação profissional ocuparia um papel importante e complementar ao de outros níveis e modalidades de ensino. Para tanto, naquele momento, era necessário cooptar outros setores para que esse projeto se tornasse viável. Primeiro, os empresários, já que estes seriam os parceiros naturais em questões de ordem econômica. Depois, o Ministério do Trabalho, sócio efetivo no empreendimento – uma aliança necessária, mas delicada pelo papel de liderança que Capanema reclamava para seu próprio ministério.

Nesse contexto, alegava Capanema que o dispêndio do governo com a construção de novas unidades de ensino era alto – as construções dos liceus

industriais, na Capital Federal, em Pelotas, Vitória, São Luis e Manaus, em fase de conclusão; os projetos autorizados em Goiânia, e os trabalhos em andamento para São Paulo e Belo Horizonte estavam orçados, os primeiros, em dez mil contos de reis e os demais entre quatro e cinco mil – mas ainda insuficiente para solucionar a crescente demanda por formação profissional. Assim, o problema da educação profissional reclamava soluções suscetíveis de maior amplitude.

Afirmava, então, que a escola primária, forçosamente, só poderia transmitir um preparo básico, geral, sem entrar na especialização requerida pela diversidade das condições de vida com que iriam defrontar seus alunos. Essa deveria se ater ao desenvolvimento da inteligência, do corpo, dos sentimentos morais, do civismo da criança, mas não poderia ir além. Portanto, sendo a instrução primária inadequada para completar o ciclo profissional, era preciso, ainda, “preparar e educar para a profissão e, não apenas alguns, mas todos aqueles que irão viver de uma profissão, isto é, a totalidade da população, excluídos apenas aqueles que através do ensino secundário procuram preparar-se para o ingresso nos cursos superiores” (idem). Portanto, educação profissional para a massa da população de trabalhadores e educação acadêmica para alguns, privilegiados, que teriam acesso ao ensino superior.

Para tanto, segundo Capanema, o Brasil deveria se espelhar em países europeus economicamente desenvolvidos, cujas experiências de ensino haviam sido estudadas diretamente por técnicos brasileiros a pedido de seu ministério. Desde 1938, em países como a França e a Alemanha, o ensino profissional tornou-se obrigatório para todos os adolescentes que não se dedicavam ao ensino secundário. Seria, então, esse o caminho a ser trilhado pelo Brasil. Contudo, aqui, realizar plano semelhante exigiria a criação de escolas profissionais para milhares de adolescentes, quando estava claro, pelas realizações do governo, ser a construção e manutenção de escolas profissionais oito a dez vezes mais caras do que a dos estabelecimentos primários. Portanto “restava apelar para a colaboração dos maiores interessados: a indústria, o comércio e a agricultura”.

Finalizando sua fala, colocou-se favorável à ampliação dos benefícios concedidos aos operários, mas ponderou que o Decreto em questão “criou apenas o ensino profissional para uma minoria restrita e que era indispensável levar o benefício dessa medida a todos os trabalhadores do Brasil, cabendo à Comissão orientar seus trabalhos nesse sentido” (idem).

O trabalho da Comissão Interministerial

Para dar conta de sua tarefa, a Comissão buscou alargar a base de sustentação de suas decisões através de convites a personalidades cujas exposições traziam informações subsidiárias a seu trabalho. Também o inquérito realizado através de questionários encaminhados às indústrias e sindicatos tinha o mesmo objetivo. Havia, ainda, contribuições espontâneas que se agregavam àquelas. Conforme declaração da Comissão “o trabalho teve em mira conciliar os interesses em jogo, estimular o espírito de cooperação entre as classes a que diretamente toca a solução do problema” (idem).

Atendendo a convites, compareceram às sessões Fernandes Moreira, representante do Instituto de Organização Racional do Trabalho de São Paulo, IDORT; João Carlos Vital, presidente do Instituto Nacional de Resseguros; Eduardo Agostini, membro da diretoria da Federação das Indústrias do Rio de Janeiro; Renato Wood, gerente da Companhia Brasileira de Usinas Metalúrgicas; Fernando Montojos, Diretor da Divisão do Ensino Industrial; Renato José Garcia de Aragão, superintendente Geral da Light, Evaldo Lodi, presidente da Confederação das Indústrias do Brasil; Rêgo Monteiro, Diretor do Departamento Nacional de Trabalho. Como presença espontânea à sessão da Comissão, registrou-se a de Dulcídio Pereira, professor da Escola Nacional de Engenharia.

Entre as visitas realizadas destacam-se: à Escola Técnica, mantida pela Companhia da Light, a convite do seu Superintendente, à Escola Silva Freire, da Central do Brasil, ambas situadas no Rio de Janeiro. Em São Paulo, foram visitadas as seguintes entidades: Federação das Indústrias do Brasil; Federação dos Sindicatos Operários da Indústria do Estado de São Paulo, União dos Sindicatos de Trabalhadores de São Paulo, Instituto de Organização Racional do Trabalho, IDORT; Superintendência de Educação Profissional e Doméstica entidade de formação profissional do operário mantida pela colaboração entre o Estado e as empresas privadas.

Nessas atividades, é evidente a predominância dos representantes da indústria como interlocutores da Comissão, testemunhando a importância conferida aos empresários naquele momento e, em consequência, o peso de seus posicionamentos para as decisões que viriam a ser tomadas. Fortalece essa hipótese o fato de haver sido aventada a possibilidade de um representante das indústrias acompanhar permanentemente o trabalho da Comissão, proposta

recusada na sessão em causa. Como alternativa a essa proposta, foi acordada a seguinte decisão: “A Comissão, após ter firmado seu ponto de vista, dirigir-se-á à Confederação das Indústrias do Brasil, dando-lhe conhecimento do mesmo, para que esta manifeste sua opinião” (idem). Assim sendo, considerando-se a possível aliança entre os empresários e o Ministério do Trabalho nas questões relativas ao ensino destinado aos trabalhadores, estabelecer as bases consensuais necessárias à definição do regulamento do ensino profissional para os trabalhadores, inserindo-o no projeto educativo do Ministério da Educação seria, de fato, um desafio para a Comissão.

O inquérito, realizado através de questionários, surgiu em resposta a manifestações espontâneas de sindicatos que desejavam opinar sobre a aplicação do Decreto-Lei nº 1 238. O questionário apresentava as seguintes perguntas:

1. Quais os trabalhos especializados praticados nesse estabelecimento que exigem longa formação profissional?
2. Quantos operários de cada especialidade técnica ocupam a empresa?
3. Qual a percentagem que representam os operários com formação profissional longa, em relação ao total de operários?
4. Existe, nesse estabelecimento, alguma escola ou oficina de preparação destinada a melhor orientar o aprendiz ou operário de pouco rendimento técnico?
5. Em caso afirmativo, qual a organização, duração, e resultados?
6. Existe alguma escola profissional na região em que está localizado esse estabelecimento? /qual o nome, qual a distância?
7. Em caso afirmativo, julga que a escola está contribuindo para a melhoria da formação dos operários desse estabelecimento?
8. Quais as condições para o ingresso de aprendizes nesse estabelecimento (sexo, idade, número de anos de instrução primária, etc.).
9. Qual a duração média de aprendizagem para formar operários de cada especialidade?
10. Quantos aprendizes há nesse estabelecimento e qual o número que pode comportar, com vantagens para a aprendizagem?
11. Quais são as principais falhas observadas nos operários habitualmente empregados nessa empresa?
12. A que atribui essas falhas: à carência de formação geral, ou à carência de preparo profissional?
13. Em que especialidade há falta de operários técnicos nesse estabelecimento?
14. Quais os cursos técnicos que mais interessam a essa empresa?
15. Que sugestões, no cumprimento do decreto-lei nº 1 238, de 2 de maio de 1939, deseja apresentar relativamente á cooperação entre a iniciativa oficial e particular, no sentido de promover a formação profissional dos aprendizes ou o aperfeiçoamento técnico do operariado?

Foram remetidos questionários a todas as indústrias do país enquadradas nas disposições daquele Decreto e a cerca de trezentos sindicatos de classe. A Comissão recebeu uma expressiva adesão ao inquérito, conforme os dados apresentados a seguir.

Figura 27. Número de sindicatos e empresas que responderam ao questionário – 1939

| Unidades da federação | Empresas | Sindicatos | Total |
|--------------------------|----------|------------|-------|
| Distrito Federal | 21 | 6 | 27 |
| São Paulo | 23 | 4 | 27 |
| Estado do Rio de Janeiro | 10 | 5 | 15 |
| Minas Gerais | 7 | 2 | 9 |
| Paraná | 2 | - | 2 |
| Santa Catarina | 4 | 1 | 5 |
| Rio Grande do Sul | 5 | 13 | 18 |
| Pernambuco | 6 | 2 | 8 |
| Alagoas | 1 | - | 1 |
| Rio Grande do Norte | - | 1 | 1 |
| Total | 79 | 34 | 113 |

Fonte: Relatório da Comissão Interministerial. CPDOC. GC. 38.04.30 – A

Encontros e desencontros: a difícil arte de agregar interesses

Percorrendo os meandros das sessões, visitas, depoimentos, relatórios, constatamos posicionamentos de personalidades e grupos em relação a idéias que ora os agrega e ora os coloca em oposição.

Uma estratégia é comum a todos os envolvidos. Utilizam os modelos de formação profissional de outros países para sustentar suas argumentações, sejam elas favoráveis ou contrárias às questões postas em relevo pela Comissão. Destacam-se referências às experiências de ensino profissional desenvolvidas na Alemanha, na França, na Itália, Estados Unidos e Japão. As referências a experiências dos países europeus prevaleciam sobre as dos demais países citados e eram conhecidas pessoalmente por vários depoentes. Também eram constantes as referências à Conferência Internacional do Trabalho realizada na cidade de Genebra em julho daquele ano – 1939 – e que contou com representação do Ministério de Educação e Saúde. Informações originadas daquele fórum subsidiavam a tomada de decisão da Comissão durante todo seu período de trabalho. Portanto, aqui, o consenso é amplo, mas o mesmo não acontece em outros casos.

Entre empresários e sindicatos há consenso quanto à deficiência de conhecimento dos operários. Nesse caso, opinião exemplar é a de João Carlos Vidal, presidente do Instituto Nacional de Resseguros para quem “a formação operária entre nós é a mais precária possível, falha e primitiva, ocasionando as

mais freqüentes e sérias dificuldades a toda e qualquer indústria que necessite de bons operários” (idem). Também Eduardo Agostini, industrial e membro da diretoria da Federação das Indústrias do Rio de Janeiro, em sua exposição à Comissão, declarou que nos estudos preliminares sobre os resultados da sindicalização em massa realizada pelo governo, ficara evidente a falta de qualificação dos operários brasileiros e a necessidade imponderável de ser atribuída aos mesmos a maior capacidade técnica possível afirmando, em seguida, que o Sindicato dos Construtores Civis aplaudia a iniciativa governamental. Terminou sua exposição externando a opinião de que a Comissão, para facilidade e sucesso dos seus trabalhos, “deveria entrar em contato o mais direto possível com os legítimos representantes da indústria” (idem).

Os embates se tornaram mais explícitos à medida que se aproximava o encerramento dos trabalhos da comissão. Na solenidade de recepção da Comissão, dia nove de agosto de 1939, na sede da Federação das Indústrias de São Paulo, diante de uma assembléia constituída de diretores da entidade, empresários, representantes de sindicatos e de órgãos públicos, o Diretor da Federação, Roberto Simonsen, disse em seu discurso de saudação que “a promulgação do Decreto 1 238 fez com que a Federação suspendesse os trabalhos preliminares iniciados”, mas que, naquele momento, se colocava “à disposição para cooperar na obtenção de todos os elementos elucidativos” (idem) que a Comissão necessitasse. Afirmou ainda:

nessas visitas, a digna Comissão Interministerial terá a oportunidade de verificar o muito que, espontaneamente, já tem sido feito pela iniciativa particular, no mesmo rumo que ora preocupa o governo federal, além dos notáveis cometimentos já realizados pelo governo de São Paulo. (idem).

Na mesma ocasião, um dos presentes à solenidade, Morvan Dias de Figueiredo declarou

não ter a indústria nenhum motivo para se opor à execução do Decreto nº 1 238 na parte de melhorar a instrução e o nível cultural de seus operários. Achava, porém, que a execução da lei como prevê o Decreto é inconveniente aos interesses da indústria e não traz os resultados desejados pelo governo. Em sua opinião, a Escola não deve estar subordinada ao industrial. Deve ter sua organização subordinada aos órgãos competentes e especializados. (idem)

Essas considerações foram subscritas por outros oradores. Em resposta à “sinceridade” dos expositores, Faria Góes Filho, relator da Comissão, declarou “poder afirmar de fonte autorizada que o governo aceitará uma revisão do Decreto

1 238, se isto se tornar necessário, pois que esse ato é apenas um alvo a ser atingido” (idem). Diante desses fatos, foi mantido em aberto o valor da taxa para manutenção dos centros de formação profissional e de outros cursos profissionais ministrados para aprendizes, que incidiria sobre os salários dos empregados e que seria recolhida em partes iguais pelo Governo, pelos empregadores e pelos empregados ao Instituto de ou Caixa de Aposentadoria e Pensões respectivas, nos termos do anteprojeto.

Um mês antes do prazo estipulado para o encerramento dos seus trabalhos, a Comissão procurou ajuda do Ministério do Trabalho para realizar um ajustamento referente à parte do financiamento dos cursos profissionais nas indústrias. Em resposta, Rêgo Monteiro, diretor do Departamento Nacional do Trabalho, compareceu à sessão promovida pela Comissão. Em sua exposição o convidado tratou das disposições do parágrafo segundo do art. 40, da Lei 1 402, que regulava a associação dos sindicatos. Referindo-se às contribuições, esclareceu que o imposto sindical seria cobrado anualmente, à razão de um dia de trabalho de cada trabalhador. Após considerar o árduo trabalho já realizado em torno das quinze Confederações Nacionais do Trabalho, declarou “que não se deve impor, absolutamente, outro novo encargo ao trabalhador, além daquele estatuído pelo Decreto que era objeto de apreciação, pois a capacidade tributária do mesmo se encontrava totalmente esgotada” (idem). A seguir, sugeriu à Comissão se espelhar no que foi feito na Itália e em outros países para solução do problema do financiamento do ensino profissional e, mais uma vez, afirmou “ser fundamentalmente contrário a qualquer aumento de ônus, para o empregado, além daquele que já é obrigado pelos fundos de previdência social” (idem).

Ao final das atividades da Comissão, ficou marcado como ponto de concordância entre sindicatos e industriais o reconhecimento da importância da iniciativa do governo e o desejo de que os benefícios da lei fossem democratizados, estendendo-se aos aprendizes de fábricas com menos de 500 operários.

Algumas contribuições espontâneas foram oferecidas à Comissão. Entre elas destacam-se a disponibilidade para construção de prédios e criação de cursos destinados à qualificação de operários, por parte de alguns sindicatos. O Instituto de Organização Racional do Trabalho apresentou à Comissão um estudo de Roberto Mangue, como sugestão das diretrizes a seguir.

O Relatório Final da Comissão

O relatório final, encaminhado aos Ministros da Educação e Saúde e do Trabalho, Indústria e Comércio, inicia-se com uma síntese dos conhecimentos sedimentados pelos integrantes da Comissão em seus cinco meses de trabalho e que serviram de referência para a redação de suas conclusões finais. Observou a comissão que em países altamente industrializados como a Alemanha, os Estados Unidos, França e Japão, a intensa mecanização da produção reduziu o número de artífices e aumentou o dos operários, agentes de operações de produção elementares e de rápida aprendizagem. Para esses, se acentuou a necessidade de formação geral. O ensino elementar, seguido frequentemente de especialização, passou a ser a formação exigida para ingresso nas grandes indústrias. Por outro lado, se o número de artífices diminuiu, a complexidade dos meios de produção passou a exigir operários especializados com formação de base científica e técnica para ocupar um número reduzido de postos de trabalho por estabelecimento.

O Brasil tinha em comum com aqueles países a mecanização do parque industrial, deles se diferenciando pelo baixo nível de escolaridade dos operários brasileiros, com média não superior a dois anos, enquanto a de muitos países era de cinco anos e a dos alemães e americanos chegava a atingir oito e nove anos. O conhecimento do nível de escolaridade dos trabalhadores, associado às informações obtidas por meio de depoimentos, de inquéritos, de participação em Congressos Internacionais, e por ocasião das visitas da Comissão a estabelecimentos de ensino profissional e a indústrias, levou à conclusão de que o operariado brasileiro se repartia em quatro grupos, correspondendo cada um deles a percentuais distintos em relação à totalidade dos trabalhadores, a saber: o primeiro e o segundo grupo, de trabalhador braçal e de manipulador, correspondiam a 80% daquele total; o terceiro, de artífice, correspondia a 10%; o último, o de dirigente, a 5%.

Diante dessa realidade e “à luz do espírito e da letra” do Decreto 1 238 de 2 de maio de 1939, a Comissão definiu o espaço de colaboração do empregador na formação de seus empregados. Para a Comissão, o Ensino Primário, de caráter elementar, constituía dever e função do Estado. O aperfeiçoamento dos trabalhadores, independente de terem adquirido ou não o nível elementar de escolaridade, ficaria sob o encargo do governo devido ao grande contingente de indivíduos carentes dessa formação. Seria, portanto, inadequado atribuir aquela

tarefa à indústria, embora, em alguns casos, as empresas pudessem ser estimuladas a cooperar com o poder público, inclusive através de incentivos. É, então, na formação do operário qualificado e, sobretudo na dos artífices, que o industrial poderia e deveria oferecer ao governo colaboração de maneira definida. Como as possibilidades de aprendizado técnico no próprio local de trabalho eram, por tradição, uma realidade em outros países e em alguns casos no Brasil, aqui se fazia necessário substituir o processo de aprendizagem empírica pelo processo metódico e sistemático da aprendizagem técnica dos ofícios, criando-se condições mais favoráveis à qualificação dos trabalhadores.

Para criar as condições de oferta de um ensino de qualidade, a Comissão propôs a instalação de Centros de Formação Profissional cujos custos de manutenção deveriam ser repartidos entre o Estado e os empregadores, com contribuições iguais dos dois interessados. Os deveres de articulação e colaboração dos sindicatos de operários foram estabelecidos no anteprojeto de regulamento.

Assume a Comissão, que as soluções apresentadas no anteprojeto, encontraram apoio:

Em muitas sugestões feitas por elementos representativos da indústria brasileira, os quais trouxeram a esta comissão os seus depoimentos orais e escritos.

E obedecem, por outro lado, às linhas mestras e recomendação concernente ao ensino profissional e técnico e à aprendizagem, votada em Genebra, pela Conferência Internacional do Trabalho no corrente ano, da qual o Brasil foi um dos colaboradores e signatários. (p.6)

Nesse sentido, a Comissão apresentou um anteprojeto de regulamentação de um novo decreto-lei, ainda a ser assinado, que alteraria o art. 4º do Decreto-lei 1 238 de 2 de maio de 1939, ampliando a obrigação de proporcionar aos aprendizes e trabalhadores cursos de formação e aperfeiçoamento profissionais para todas as demais empresas, além daquelas que mantinham acima de quinhentos trabalhadores.

Embora o anteprojeto de regulamentação do art. 4º do Decreto-lei 1 238 de 2 de maio de 1939, apresentado pela Comissão ao Ministério da Educação e Saúde e ao Ministério do Trabalho Indústria e Comércio não tenha sido convertido em Lei, ele pode ser considerado como gênese das iniciativas que resultaram no surgimento do Serviço Nacional de Aprendizagem dos

Industriários, SENAI, criado em 1942 pelo governo federal. Ao retomar o processo de criação deste anteprojeto, identificamos nas múltiplas fontes que surgem adstritas a esse percurso – comissões nomeadas, visitas, inquéritos, atas de reuniões, debates, excursões, estudos, exposições – o reconhecimento da necessidade de novas propostas para a qualificação de trabalhadores e aprendizes; o surgimento de propostas que em seu embate por hegemonia se identificam ou se diferenciam pela adesão a princípios e posturas ideológicas particulares; a definição de normas representativas das articulações estabelecidas e, por fim, o não reconhecimento, pelo governo federal, da adequação do documento para a regulamentação das questões a ele pertinentes.

Mesmo com esse desfecho, entendemos que o percurso da Comissão liderada por Capanema antecipou passos fundamentais para a criação do SENAI. Primeiro, porque as estratégias de trabalho utilizadas ampliaram a base de representatividade dos segmentos sociais envolvidos no processo – governo, empregadores e empregados – o que tende a dar maior credibilidade às decisões, criando, portanto, possibilidade das proposições referendadas serem reconhecidas como válidas para a tomada de decisões posteriores. Segundo, porque os principais atores nas decisões que seriam tomadas em 1942 e que resultaram na criação do SENAI – Capanema e empresários – se colocaram em cena interferindo na correlação de forças que se estabeleceu ao longo dos trabalhos da Comissão, em 1939. O impasse estabelecido entre as expectativas de controle das decisões por aqueles dois atores se, por um lado, pode ter contribuído para que o regulamento apresentado pela Comissão não se convertesse em lei, naquele momento, por outro lado, o espírito de consenso assumido pela Comissão levou à incorporação, naquele documento, do pensamento predominante naquele contexto.

Observa-se, ainda, que muitos princípios presentes no anteprojeto da Comissão foram incorporados mais tarde na legislação que criou e regulamentou o SENAI. Temos alguns casos como exemplo: a responsabilização de todas as empresas pela oferta dos cursos; a admissão preferencial de filhos, irmãos e órfãos dos empregados de estabelecimentos industriais nos cursos ofertados; a definição de pré-requisitos para matrícula: conclusão do curso primário e ter idade mínima de 14 anos; a opção por adotar o modelo de aprendizagem profissional metódica; a garantia, pelo empregador, de pagar o salário aos aprendizes que frequentassem

os cursos profissionais; a frequência obrigatória aos cursos por parte dos aprendizes, entre outros aspectos.

Temos, além disso, um fator importante atestando articulações entre o trabalho realizado pela Comissão Interministerial, em 1939, e a regulamentação do SENAI, ocorrida em 1942. Joaquim Faria de Góes, relator da Comissão Interministerial, foi convidado por Roberto Simonsen, Presidente da Confederação Nacional da Indústria, que o havia conhecido durante a visita daquela comissão às indústrias de São Paulo, para estudar os estatutos do novo órgão educacional, juntamente com o professor Roberto Manguê que fundara e dirigia o Cento Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional de São Paulo. Assim, identificamos, no que se refere à criação e regulamentação do SENAI – pelo Decreto-lei nº 4.481, de 16 de julho de 1942 e pelo Regimento das Escolas de Aprendizagem do SENAI – apropriações notáveis do conhecimento produzido pelo trabalho da Comissão Interministerial, em 1939.

5.3.3. Capanema: entre o humanismo e a técnica – “a democracia possível”

Segundo Capanema (1944) as seguintes características distinguem o ensino industrial: ter como finalidade a formação profissional da classe trabalhadora; ser um ensino de segundo grau; oferecer, ao mesmo tempo, formação profissional e formação humanística.

Argumentava Capanema que, em relação ao sistema geral de ensino composto pelo primeiro, segundo e terceiro graus, o ensino industrial se inscrevia como segmento do segundo grau porque estava situado após o ensino de primeiro grau ou ensino primário. Portanto, o ensino industrial não poderia coexistir com a educação primária, mas ter início a partir desta etapa escolar, constituindo esta um pré-requisito para aquela, ou seja, “só pode ingressar na escola industrial quem possuir preparação primária completa e suficiente. As escolas industriais, portanto, não se constroem, não se organizam, não funcionam para receber uma clientela de analfabetos” (idem, p.3). Desta forma, a exigência para o ingresso no ensino industrial – ensino primário completo – passou a ser a mesma requerida para o ingresso no ensino secundário ou para outra modalidade qualquer de ensino de segundo grau.

Também como curso de segundo grau, na visão de Capanema, o ensino industrial adquiriu flexibilidade, passando a dar acesso ao ensino superior, mesmo que de forma restrita. Até então, apenas o ensino secundário geral dava direito ao acesso aos cursos universitários. Na nova ordem, o ensino industrial passou também a ser base para ingresso ao ramo de ensino superior com ele relacionado.

Sendo assim, para Capanema, tanto o aluno, filho de pais abastados, que após o primário ingressasse no curso “ginasial” e a seguir no “clássico”, como o aluno, filho de operário, que ingressasse no “ensino secundário industrial” e a seguir no “técnico”, teriam, ao final, após aprovação no vestibular, a possibilidade de ingresso no ensino superior de engenharia e, após concluí-lo, estariam habilitados a exercer a mesma profissão. Esta flexibilidade na estrutura do ensino permitia “a maior democratização possível do ensino, qual seja, a de oferecer a todos a mesma oportunidade de continuamente retificar o caminho, independentemente de sua origem de classe” (idem, p. 8). Entretanto, nesses termos, entendemos que “democratização possível” significava democracia plena para os alunos filhos de pais “abastados”, para a “elite” naturalmente destinada a conduzir os destinos do país, contraposta à democracia restrita, controlada, para os alunos filhos de operários, os oriundos das “classes menos favorecidas”, nos termos da Constituição de 1937.

Assim, pode-se considerar que a máxima do sociólogo Sérgio Grácio acerca da reforma do ensino técnico de 1948, em Portugal, – “ensino técnico é o ensino para os filhos dos outros” – teve, anos antes, uma máxima correspondente no discurso de Capanema: “democratização possível”, embora Sérgio Grácio fizesse esta referência num quadro de marginalização social dos destinatários do ensino técnico e Capanema quisesse uma maior permeabilidade entre o ensino técnico e o clássico (liceal no caso português). Nesse sentido, afirmava Capanema

Mas, o que desejamos acima de tudo é que esses rapazes, que penetram nos cursos técnicos industriais, não prossigam sempre em suas carreiras, mas a interrompam naqueles pontos em que a vocação o indique e possam ir para a indústria, para os trabalhos, que precisam de operários e técnicos, permitindo aos bem dotados o caminho mais livre, mais alto. (idem, p.8)

Assim, para complementar o modelo de formação profissional destinado a conter as expectativas de ascensão social dos alunos oriundos das classes populares, pela via da escolaridade, Capanema propõe o equilíbrio entre o ensino

de humanidades e o ensino técnico. Segundo o ministro, “no momento em que mete os ombros à reforma do ensino industrial” teve de considerar “o lado grave da questão” representado pela disseminação das ideologias totalitárias. Diz, então:

Sabemos que uma das características do Estado totalitário e de qualquer modalidade de nazismo ou fascismo pedagógico ou político é o de transformar, o de suprimir a pessoa humana, o de considerar os homens integrados em um grupo. Este princípio político levado às suas consequências pedagógicas na formação profissional teria como consequência – e já agora na linha de filosofia nazista – teria como consequência trágica a formação de máquinas e não a formação de profissionais.

O ensino profissional que se destinasse estritamente à formação do trabalhador com o ensino exclusivamente de técnica, numa época onde a técnica domina e o pensamento político pretende suprimir a pessoa, seria um ensino destinado a transformar o homem em máquina, sendo, portanto, um ensino escravizador. (idem, p.4)

Além de contornar esse limite à formação do trabalhador, alega Capanema que também, no Brasil, havia certo “preconceito” contra o chamado “academismo” ou “literatura” das escolas profissionais. Havia oposição à introdução de matérias culturais e de educação geral no ensino industrial porque essas matérias eram sempre associadas à rotina e à ineficiência. Para romper com esses preconceitos e oposições, pela nova reforma o ensino industrial passou a integrar não apenas o “ensino técnico, da tecnologia, e da prática de ofícios e técnicas, mas, também compreende o ensino de matérias de formação científica, literária e artística do adolescente e, ainda abrange a formação moral, cívica, religiosa e patriótica do adolescente” (idem, p.5).

Enfim,

colocando nesses termos, o ensino industrial apenas se diferencia do ensino secundário, no fato de que o ensino secundário é 100% tudo isto, é 100% formador de sólido e profundo humanismo, ao passo que o ensino industrial reserva uma parte de seu tempo e da sua preocupação a esta formação de humanismo, reservando outra parte à formação estritamente técnica. (idem, p. 6)

Por esses termos, Capanema expõe a passagem de um modelo de formação com ênfase na inculcação ideológica e no controle, para um modelo consolidado na articulação entre a formação geral e a prática profissional. Contudo, ao pretender conferir ao ensino industrial características até então exclusivas do ensino secundário, sem ferir os princípios liberais elitistas que alimentavam a segmentação dessas duas modalidades de ensino, Capanema acabou estabelecendo uma forte distinção entre elas. A escola secundária e a escola industrial passam a

ser diferenciadas, principalmente, em função de seus propósitos, da origem social de seus alunos, da definição de seus conteúdos de formação, o que acabou por reproduzir a antiga tradição: “É que essas escolas *classificavam* socialmente os alunos” (Teixeira, 2007, p.5), a primeira no grupo dirigente e a segunda no grupo dirigido. Desta forma, entre o humanismo e a técnica, prevaleceu a pensamento dominante de controle e a consequente padronização do preparo profissional dos trabalhadores, do que trataremos a seguir.

5.3.4. O projeto de reforma orgânica do ensino industrial

Capanema exerceu um papel fundamental na definição do projeto de lei orgânica do ensino industrial. Nesse processo, em alguns momentos já sinalizados, observa-se a reorientação político-ideológica de seu discurso em função de articulações políticas estabelecidas e de opções políticas do governo Vargas. Assim, seja pela fidelidade à autoridade do poder central e a alianças estabelecidas visando a conservação e o fortalecimento desse poder, seja por convicção pessoal, o discurso e a ação de Capanema não apresentam linearidade, como se poderia pressupor. Essas contradições, a meu ver, estarão incorporadas no texto final da reforma do ensino industrial. Um documento híbrido, mosaico representativo das múltiplas forças que Capanema pretendeu conciliar.

Capanema procurou dotar a reforma do ensino industrial de modernidade, informando-a com os princípios das doutrinas pedagógicas e das experiências presentes nos países desenvolvidos, tendo para isso estabelecido vínculos permanentes entre o seu ministério e órgãos internacionais propagadores dessas inovações.

Na exposição de motivos que encaminha ao Presidente da República o projeto de lei da reforma orgânica do ensino industrial e o projeto de regulamento dos cursos industriais, Capanema (MES, 1943) declara os procedimentos e estratégias de seu método de trabalho

os projetos foram estudados não somente com a informação constante das doutrinas pedagógicas e da legislação comparada, mas também e sobretudo com o permanente e detalhado esclarecimento de grande número das pessoas que, em nosso país, se tornaram conhecidas por possuir, no terreno da educação profissional, estudo, ilustração ou experiência. (p.30)

Referindo-se ao trabalho realizado para a elaboração do mesmo projeto de lei, Fonseca nos apresenta um relato bastante aproximado do anterior.

Durante muito tempo o Ministro Gustavo Capanema estudara, juntamente com uma comissão de experimentados educadores, a melhor organização a dar ao nosso ensino industrial, de maneira a facilitar o extraordinário incremento que a nossa indústria tomara. A Comissão da qual, faziam parte Horácio da Silveira, Lourenço Filho, Leon Renault, Francisco Montojos e Rodolfo Fuchs convocava constantemente Roberto Mangue, assim como representantes do Exército, da Marinha e da Aeronáutica eram chamados para também emitirem o pensamento relativo às necessidades militares no campo do ensino profissional. A Comissão, sempre presidida pelo Ministro Capanema, comparara todas as organizações existentes nos mais adiantados países industriais, apresentando, por fim, um trabalho que honrava o nosso país. Ao ministro da Educação daquela ocasião, Gustavo Capanema, cabem, entretanto, os maiores louros pela obra executada. (Fonseca, 1962, vol. 1, p.266).

Pelo exposto no texto acima, confirmam-se as principais estratégias utilizadas na elaboração da reforma do ensino industrial: a constituição de uma Comissão de reforma, o recurso às doutrinas pedagógicas, à educação comparada e a pareceres de personalidades com destaque no âmbito da educação profissional.

No que se refere aos interlocutores, enquanto Capanema nos aponta os critérios utilizados para a sua seleção “estudo, ilustração e experiência no terreno da educação profissional” (MES, 1943), sem, contudo, nomeá-los, já que eram muitos, Fonseca (1962) os nomeia e, ao fazê-lo, traz à baila diferentes forças da sociedade civil e do Estado brasileiro que se agregavam em torno das questões educativas naquele momento, já identificadas por Horta (1994) – o Exército, a Marinha e a Aeronáutica, entre as demais.

A presença dessa diversidade de interlocutores coloca em destaque, simultaneamente, a estratégia utilizada por Capanema para conferir representatividade ao projeto da reforma do ensino industrial, e a heterogeneidade de interesses a serem conciliados no processo de sua elaboração. O recurso utilizado para a conciliação desses interesses, nas palavras de Capanema foi a solicitação do “permanente e detalhado esclarecimento” (MES, 1943, p. 30). Ou seja, parece haver prevalecido, na elaboração do projeto de reforma, a negociação caso a caso, mais do que a negociação estabelecida entre grupos representando interesses diversos, em um debate mais amplo, público, o que, em tese, favoreceria a coesão do projeto de reforma em torno de princípios consensuais, articulados.

Pode-se, então, afirmar que o projeto de reforma do ensino industrial não resultou exclusivamente das opções de Capanema, mas pretendeu incorporar os resultados dos trabalhos da Comissão de reforma, das pesquisas de comissões especiais, além das opiniões de representantes de diversos segmentos sociais. No acervo do CPDOC, manuscritos de Capanema documentam o seu meticuloso trabalho de redação do projeto da lei orgânica do ensino industrial. Os esquemas iniciais, manuscritos, com textos sucessivamente inutilizados e retificados, dão lugar a versões mais completas que, depois de datilografadas, passam por novas correções até chegar a um novo texto do anteprojeto de reforma do ensino industrial.

No acervo do CPDOC há registros de pareceres sobre o projeto de reforma do ensino industrial e sobre o regulamento dos cursos, solicitados por Capanema, todos eles datados de janeiro de 1942. Identificamos quatro pareceres. Os dois primeiros, de Alceu Amoroso Lima e de Joaquim Faria Reis Filho, são sucintos, pontuais. Os outros dois foram emitidos por Ernesto de Souza Campos e por Ignácio M. Azevedo do Amaral. Apesar de registrar o pouco tempo disponibilizado para a análise, três dias de um único final de semana, Ernesto de Souza Campos (1942) realizou uma análise mais detalhada dos documentos. Entre as observações apresentadas, merece referência a sua discordância quanto à definição dos cursos industriais como ramo de ensino de grau secundário, uma vez que o ensino industrial “não é um ensino de caráter geral, fundamental, formativo da nacionalidade, com potencialidade para todas as direções, como deve ser o ensino de grau secundário (...) critério universalmente aceito, talvez com exceções” (Campos, 1942, p.2). E, embora o parecerista se manifeste de acordo com “que seja permitido aos diplomados nos diversos sub-ramos do ensino industrial a possibilidade de acesso aos ramos mais elevados e *até o ingresso nos cursos universitários*” (grifo meu), uma vez que a perspectiva de “um progresso” poderia “atrair bons elementos para o curso industrial” e “está, também, dentro dos moldes democráticos”, discorda “que esta articulação, qualquer que seja a sua espécie, se proceda sem adaptação”, para o que solicita “a inclusão de cursos regulares de adaptação para as diversas modalidades de articulação dos cursos industriais, entre si e com as universidades” (idem, p 5-8). Conclui, então, que “não seria o ensino industrial um ramo de ensino secundário, e sim um curso de equivalência parcial” (idem, p.8). Esse parecer me parece relevante

principalmente pela “ilustração” do parecerista, em outras palavras, pela base conceitual utilizada para reafirmar uma atitude sedimentada na sociedade brasileira: a discriminação do ensino industrial face ao ensino secundário geral.

Azevedo do Amaral (1942) ratifica a opinião anterior. Segundo ele, uma vez que, em todo mundo, normalmente os estabelecimentos de ensino superior só são abertos aos candidatos que tenham concluído o curso secundário de ciências e letras, para que os portadores de diplomas de curso técnico tenham a possibilidade de concorrer aos exames vestibulares para acesso ao ensino superior seria necessário estabelecer cursos regulares de adaptação nos quais seriam ensinadas as disciplinas não estudadas ou insuficientemente desenvolvidas nos cursos técnicos, e indispensáveis a candidatos aos referidos exames vestibulares. Esses posicionamentos nos permitem pensar que, no espírito daquele tempo, havia, sim, uma forte discriminação do ensino industrial e que Capanema, mesmo que na parcialidade da “democracia possível”, pretendeu avançar contra os limites impostos ao ensino profissional elevando-o ao nível de ensino secundário e viabilizando a articulação entre ramos de ensino e cursos superiores correspondentes.

5.4. A organização do ensino industrial na reforma de 1942

5.4.1. Modalidades e graus de ensino

Segundo Capanema (MES, 1943), as normas básicas com que o Ministério da Educação contava para a organização do ensino industrial em todo o território nacional, eram:

- Decreto Lei nº 4 073 de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial;
- Decreto lei 4 048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários;
- Decreto nº 8 673 de 3 de fevereiro de 1942. Aprova o regulamento do quadro dos cursos do ensino Industrial;
- Decreto Lei nº 4 119 de 21 de fevereiro de 1942. Disposições transitórias para a execução da lei orgânica do ensino industrial;
- Decreto Lei nº 4 127 de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial.

Posteriormente foram expedidas as seguintes normas complementares à lei orgânica do ensino industrial:

- Decreto nº 11 447 de 23 de janeiro de 1943. Fixa os limites da ação didática das escolas técnicas e das escolas industriais da União e dá outras providências;

Portaria ministerial nº 162 de 1 de março de 1943. Regula a seriação das disciplinas de cultura geral e das de cultura técnica dos cursos industriais, dos cursos de mestria e dos cursos técnicos do ensino industrial;

Portaria ministerial nº 169 de 13 de março de 1943. Dispõe sobre a limitação e distribuição de tempo dos trabalhos escolares no ensino industrial e dá outras providências;

Decreto lei nº 7 850 de 10 de agosto de 1945. Dispõe sobre o funcionamento dos cursos extraordinários previstos na Lei orgânica do ensino industrial;

Portaria Ministerial nº 458, de 6 de setembro de 1945. Expede instruções para a organização dos cursos de continuação do ensino industrial.

Com base nesse conjunto de documentos, apresentamos a organização do ensino industrial, tendo como principal referência o seu novo estatuto.

A lei orgânica do ensino industrial estrutura-se em partes, Títulos e Capítulos, conforme discriminado no quadro abaixo. Em seus setenta e seis artigos, são definidos os princípios gerais normativos da organização dos estabelecimentos e do funcionamento dos cursos industriais, assim como as categorias e modalidades dos cursos a serem ministrados por esses estabelecimentos.

Figura 28. Estrutura do Dec. Lei nº 4 073, lei orgânica do ensino industrial de 30/01/1942

| Título | Capítulo |
|--|---|
| I Disposições preliminares | |
| II Das bases de organização do ensino industrial | I Dos conceitos fundamentais do ensino industrial II Da organização geral do ensino industrial III Dos diplomas e dos certificados IV Da articulação no ensino industrial e deste com outras modalidades de ensino |
| III Das escolas industriais e das escolas técnicas | I Disposição preliminar II Do ano escolar III Dos alunos e dos ouvintes IV Da duração dos cursos V Das disciplinas VI Das práticas educativas VII Da elaboração dos programas de ensino VIII Da admissão à vida escolar IX do ingresso nas séries escolares X Do regime escolar XI Dos estágios e das excursões XII Do curso cívico XIII Da orientação educacional XIV Da educação religiosa XV Dos corpos docentes XVI Da administração escolar XVII Do regime disciplinar XVIII Da montagem escolar XIX Das escolas industriais e das escolas técnicas federais, equiparadas e reconhecidas. XX Disposições gerais |
| IV Das escolas artesanais e das escolas de aprendizagem | I Das escolas artesanais II Das escolas de aprendizagem III Disposição geral |
| V Das providências para o desenvolvimento do ensino industrial | |
| VI Disposições finais | |

Fonte: Decreto Lei nº 4 073 de 30 de janeiro de 1942

A lei orgânica do ensino industrial trouxe importantes inovações para o ensino profissional. Criou um sistema nacional de ensino profissional, elevou o ensino industrial ao nível secundário, instituiu os Cursos Técnicos Industriais, no 2º ciclo do nível secundário. Até então, os cursos técnicos industriais, em

funcionamento, não conferiam diplomas reconhecidos pelas autoridades competentes.

A nova lei inovou, também, em seus princípios ao garantir igualdade de direitos de ingresso no ensino industrial a homens e mulheres. Além disso, estabeleceu como finalidade do ensino industrial atender aos interesses do trabalhador, realizando sua preparação profissional e formação humana; aos interesses das empresas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra; aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura (art. 3). Desta forma, a meta é adequar os interesses dos trabalhadores e dos empresários ao projeto industrialista de desenvolvimento traçado para o Brasil pelo Estado Novo. Trouxe, ainda, outra novidade: a coexistência de duas redes paralelas de ensino industrial, uma gerida pelo poder público, a outra mantida e controlada pelas indústrias, em associação com o Estado, como veremos a seguir.

Com a promulgação da lei orgânica do ensino industrial, todos os estabelecimentos destinados à oferta dessa modalidade de ensino, federais, municipais e particulares, deveriam adaptar a sua organização e o seu regime aos preceitos normativos por ela fixados. Então, os estabelecimentos de ensino federal a cargo do Ministério da Educação e Cultura passaram à categoria de escolas técnicas e de escolas industriais. Os demais estabelecimentos, dos Estados, dos Municípios, do Distrito Federal, e os mantidos por particulares, ficaram obrigados a promover, junto ao Ministério da Educação e Cultura, o processo de sua equiparação. Logo a seguir, foram instituídas 11 Escolas Técnicas Federais e 13 Escolas Industriais federais, todas sediadas nas capitais dos estados, exceto a Escola Industrial de Campos, sediada no interior do Estado do Rio de Janeiro. Por esse ato, as Escolas de Aprendizes Artífices deixaram de existir, sendo absorvidas pelas escolas então instauradas.

Assim, o Decreto lei nº 4 127, de 25 de fevereiro de 1942 integrou, em uma única rede, três tipos de estabelecimentos que se distinguiam por oferecer, prioritariamente, mas não exclusivamente, os seguintes cursos: as escolas técnicas, cursos técnicos ao nível de segundo ciclo industrial; as escolas industriais, cursos ao nível de primeiro ciclo do ensino industrial; as escolas artesanais, cursos de formação de um ou dois anos.

Foram também integradas à rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, pelo mesmo Decreto, as Escolas de Aprendizagem, destinadas a atender aos menores trabalhadores da indústria. Essas escolas deveriam funcionar anexadas às fábricas e demais estabelecimentos industriais não oficiais e em tempo parcial. Para organizá-las e administrá-las foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, (posteriormente denominado Industrial), SENAI, “destinado a realizar, no vasto terreno das indústrias enquadradas na Confederação Nacional da Indústria, o programa que o projeto de lei orgânica do ensino industrial estabelece como parcela importante de sua finalidade: a formação de aprendizes” (MES, 1943). Os cursos de aprendizagem, objetos das escolas de aprendizagem, poderiam ser dados, mediante entendimento com as entidades interessadas, por qualquer outra espécie de estabelecimento de ensino industrial.

Pela lei orgânica do ensino industrial, o portador de certificado de habilitação em curso de aprendizagem, ou em um curso artesanal, ambos com dois anos de duração, poderia ingressar na segunda série dos cursos industriais básicos mediante prestação de exames vestibulares especiais e apenas para ingresso em curso do mesmo ofício daquele já concluído (art. 70).

Para Romanelli (1989), a criação do SENAI deu origem a um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial, sendo que

a manutenção desse dualismo, ao mesmo tempo que era fruto de uma contingência, decorria da necessidade de a sociedade controlar a expansão do ensino das elites, limitando o acesso a este às camadas médias e altas e criando o derivativo’ para conter a ascensão das camadas populares que, fatalmente procurariam as escolas do ‘sistema’ se estas lhes fossem acessíveis. (1989, p.169)

Para Cunha (2005b), a existência de estratégias diferentes para a formação do trabalhador, uma em defesa da formação de operários em escolas, procurando reproduzir nela o ambiente fabril, a outra procurando deslocar a escola profissional para dentro do ambiente fabril, definindo como destinatários preferenciais os menores que já trabalhavam na indústria, fez com que se mantivesse na lei orgânica do ensino industrial, “o curso básico industrial fora da produção, como escola de excelência, ao mesmo tempo em que admitia a existência paralela da aprendizagem industrial para os operários menores de idade” (p. 151).

Os ciclos de ensino industrial

O novo estatuto estabeleceu o ensino industrial em dois ciclos.

O 1º ciclo abrangia:

- a) Ensino industrial básico;
- b) Ensino de mestría;
- c) Ensino artesanal
- d) Aprendizagem.

O 2º ciclo compreendia o ensino técnico e o ensino pedagógico.

A classificação dos cursos

Os cursos foram classificados em cursos ordinários, ou de formação profissional; cursos extraordinários ou de qualificação, aperfeiçoamento ou especialização profissional; cursos avulsos, ou de ilustração profissional.

Os cursos ordinários ou de formação profissional

O ensino industrial, no 1º ciclo, compreendia: cursos industriais, destinados ao ensino de um ofício, com duração de quatro anos; cursos de mestría, com o propósito de oferecer, aos diplomados em curso industrial, a formação necessária ao exercício da função de mestre, em dois anos; cursos artesanais, com a finalidade de ensinar um ofício em tempo reduzido; cursos de aprendizagem destinados a ensinar, metodicamente, aos aprendizes dos estabelecimentos industriais, em período variável, e regime de horário reduzido, o seu ofício.

Os cursos artesanais, não chegaram a funcionar. Os cursos de mestría não foram bem aceitos pelos alunos que, em grande maioria, preferiam matricular-se em um dos cursos técnicos (Fonseca, 1962, p.269).

O ensino industrial de 2º ciclo compreendia os cursos técnicos e os cursos pedagógicos, dos quais trataremos posteriormente, e que teriam como finalidade a formação de pessoal docente e administrativo para o ensino industrial.

Os Cursos Técnicos, em três anos ou quatro, sendo o último facultativo e direcionado a estágio supervisionado na indústria, pretendia oferecer formação profissional diferenciada, de nível intermediário, situada entre o nível básico e o nível superior. Assim, o formando deveria ocupar a função de auxiliar dos engenheiros, servindo de elo entre estes e os mestres. Poderiam ter acesso aos

Cursos Técnicos Industriais, tanto os alunos com curso industrial básico completo, quanto os que, seguindo o curso secundário, houvessem concluído o ginásio após aprovação em exame vestibular. A conclusão do Curso Técnico Industrial também permitia a matrícula nas escolas de engenharia, após aprovação em exame vestibular.

Os cursos técnicos, destinados ao ensino de técnicas próprias ao exercício de funções de caráter específico da indústria, foram distribuídos em seções, como a seguir,

Figura 29. Discriminação dos Cursos Técnicos por seções

| Seções | Cursos Técnicos |
|-------------------------|---|
| Indústria mecânica | Construção de máquinas e motores |
| Eletrotécnica | Eletrotécnica |
| Indústria de construção | Curso de edificações Curso de pontes e estradas |
| Indústria de tecido | Indústria têxtil |
| Indústria da pesca | Indústria da pesca |
| Química industrial | Química Industrial |
| Minas e metalurgia | Mineração Metalurgia |
| Artes industriais | Desenho técnico Artes aplicadas Decoração de interiores |
| Construção naval | Construção naval |
| Construção aeronáutica | Construção aeronáutica |

Fonte: Decreto nº 8 673, de 3 de fevereiro de 1942. Aprova o regulamento do quadro dos cursos do ensino industrial.

Os cursos extraordinários: de continuação ou qualificação profissional, de aperfeiçoamento e de especialização profissional

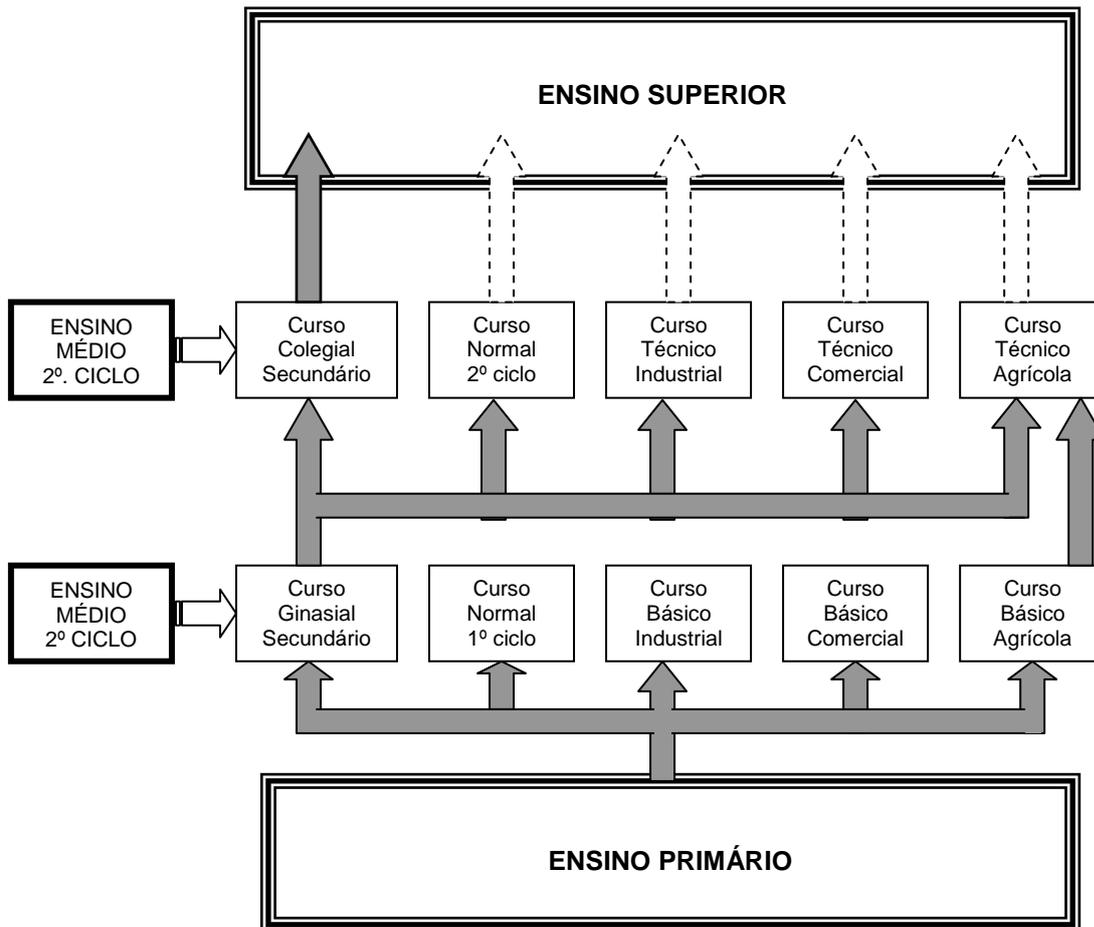
Foram instituídas três modalidades de cursos extraordinários: os cursos de continuação destinados a oferecer uma qualificação profissional a jovens e adultos não diplomados ou habilitados; os cursos de aperfeiçoamento e os cursos de especialização, com a finalidade de ampliar conhecimentos e capacidades, ou ensinar uma especialidade definida, a trabalhadores habilitados em curso de formação profissional de ambos os ciclos, assim como a professores de cultura técnica ou de cultura pedagógica, incluídas nos cursos de ensino industrial.

Houve também a previsão de cursos avulsos ou de ilustração profissional, destinados a dar aos interessados conhecimentos de atualidade técnica.

Em decorrência da 2ª Guerra Mundial, foram criados cursos de emergência que deveriam funcionar nos três anos subsequentes à execução da lei orgânica do ensino industrial. Eram cursos extraordinários de continuação, de aperfeiçoamento e de especialização, diurnos e noturnos, para jovens e adultos. Visavam atender à urgente necessidade de preparação de profissionais para o trabalho nacional, especialmente para as indústrias e empresas mais diretamente relacionadas com a defesa do país. (Decreto-lei nº 4 119, de 21 de fevereiro de 1942, art. 10 e 11).

As possibilidades de articulação dos cursos no ensino industrial, e deste ensino com outros cursos, estavam restritas à articulação dos cursos de formação profissional do primeiro ciclo com o ensino primário, e dos cursos técnicos com o ensino secundário do primeiro ciclo. Aos concluintes de curso técnico era assegurada a possibilidade de ingresso em estabelecimento de ensino superior, apenas para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso técnico concluído (art. 18).

Figura 30. Articulação entre os níveis de ensino segundo as Leis orgânicas. 1942-1946



Fonte: Cunha, Luiz Antônio. 2005.p.39.

A seguir, apresentamos a nova estrutura do ensino industrial básico, destacando especificamente, os graus e modalidades de ensino; a organização curricular; os alunos e professores.

5.4.2. A organização do ensino industrial básico

Para ingresso nos cursos industriais o candidato deveria atender às seguintes condições: apresentar prova de não ser portador de doença contagiosa e de estar vacinado; ter doze anos completos e ser menor de dezesseis anos; ter recebido educação primária completa; possuir capacidade física e aptidão mental para os trabalhos escolares que devam ser realizados; ser aprovado em exames vestibulares.

A fixação dos limites de idade para matrícula rompeu com uma indefinição característica das décadas anteriores. Nas Escolas de Aprendizes Artífices, de acordo com as normas de 1909, 1918 e 1926, que regulamentavam seu funcionamento, a idade mínima para matrícula era de dez anos no mínimo, e a idade máxima era de treze anos, pelo regulamento de 1909, e de dezesseis anos nos demais. Assim sendo, atendia-se ao princípio da lei, ou seja, evitar a especialização profissional prematura ou excessiva, para salvaguardar a adaptabilidade profissional futura dos trabalhadores (art.5, item 2).

Ao definir o ensino industrial como ensino de grau secundário, a conclusão do ensino primário passou a ser pré condição para matrícula. Até então, não havia rigor na exigência de comprovação de escolaridade anterior em nível primário para ingresso nas escolas industriais. As Escolas de Aprendizes Artífices, visando suprir a deficiência de formação básica dos alunos, disponibilizavam o ensino primário simultâneo à qualificação profissional. Diante disso, o analfabetismo dos alunos era apontado como uma das principais causas da ineficiência do ensino e da aprendizagem naquelas escolas, sendo comum a afirmação da impossibilidade de se ensinar uma profissão a analfabetos. Os exames vestibulares de língua pátria e aritmética previstos na lei orgânica pretendiam garantir a seleção dos candidatos com aprendizagem básica mais sólida e, portanto, em melhores condições de aprendizagem de uma futura profissão. Desta forma, com a seleção dos mais capazes pelos exames vestibulares e pelos exames de capacidade física e aptidão mental, o assistencialismo aos “desfavorecidos da fortuna” deixava de ser o critério prevacente na seleção dos candidatos a uma vaga nos cursos industriais básicos.

5.4.3. Os currículos dos cursos industriais

Os currículos dos cursos industriais básicos eram constituídos por duas ordens de disciplinas: disciplinas de cultura geral e disciplinas de cultura técnica. Além destas disciplinas, integravam os currículos práticas educativas obrigatórias: educação física, obrigatória para os alunos até a idade de vinte e um anos; educação musical, obrigatória para os alunos até a idade de dezoito anos; educação pré militar, obrigatória para alunos do sexo masculino, até a idade própria para o ensino militar; educação doméstica para mulheres (art.26). A

educação religiosa poderia ser incluída entre as práticas educativas dos alunos dos cursos industriais, sem caráter obrigatório. Previa-se, ainda, a realização de atividades como estágios e excursões. O estágio, período de trabalho realizado pelo aluno em estabelecimento industrial, sob controle da competente autoridade docente, poderia ser obrigatório ou não.

Ao aluno que concluísse qualquer dos cursos industriais conferia-se o diploma de artífice correspondente ao curso concluído (Decreto nº 8 673 de 3 de fevereiro de 1942, art. 13).

O Decreto nº 8 673 de 3 de fevereiro de 1942, que aprova o regulamento do quadro dos cursos do ensino industrial, estabeleceu para o ensino industrial básico: a duração de quatro anos; a organização em oito seções, a cada uma delas correspondendo cursos diversos; as disciplinas de cultura geral, comuns a todos os cursos de todas as seções; as disciplinas de cultura técnica, para cada um dos cursos previstos em cada das seções. As seções e cursos eram:

Figura 31. Seções e cursos do ensino industrial básico

| Seções | Cursos |
|----------------------------|---|
| I Trabalhos de metal | Curso de fundição Curso de serralheria Curso de caldeiraria |
| II Indústria mecânica | Curso de mecânica de máquinas Curso de mecânica de precisão Curso de mecânica de automóveis Curso de mecânica de aviação |
| III Eletrotécnica | Curso de máquinas e instalações elétricas Cursos de aparelhos elétricos e telecomunicações |
| IV Indústria da construção | Curso de carpintaria Curso de alvenarias e revestimentos Curso de cantaria artística Curso de pintura |
| V Indústria de tecido | Curso de fiação e tecelagem |
| VI Indústria de pesca | Curso de pesca |
| VII Artes Industriais | Curso de marcenaria Curso de cerâmica Curso de joalheria Curso de artes de couro Curso de alfaiataria Curso de corte e costura Curso de chapéus, flores e ornatos |
| VIII Artes gráficas | Curso de tipografia e encadernação Curso de gravura |

Fonte: Decreto nº 8 673 de 3 de fevereiro de 1942.

De acordo com os dados apresentados acima, os cursos destinados ao ensino de ofícios artesanais predominam, enquanto os cursos destinados ao ensino de ofícios propriamente industriais, presentes nas sessões I, II e III, apresentam uma menor representatividade. Contudo, é interessante observar que há uma maior diversidade de cursos destinados aos ofícios industriais quando comparados aos cursos, dessa mesma modalidade, disponibilizados nas antigas Escolas de Artes e Ofícios. Também, os novos cursos destinam-se à qualificação de mão de obra em atividades industriais prioritárias, naquele momento, para o desenvolvimento econômico do país.

Entretanto, as escolas industriais, assim como as escolas técnicas, não tinham liberdade de escolher os cursos a serem por ela ministrados. O Decreto nº 11.447, de 23 de janeiro de 1943 determinou quais cursos seriam ministrados por cada uma dessas escolas.

Na organização dos currículos, as disciplinas e práticas educativas dos cursos industriais básicos apresentavam a seguinte carga horária semanal por série:

Figura 32. Cursos industriais básicos: distribuição de carga horária semanal por série

| Seriação | I série | II série | II I série | IV série |
|--|------------|-------------|---------------|-------------|
| I Disciplinas de cultura geral | | | | |
| Português | 4 | 3 | 3 | 3 |
| Matemática | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Ciências físicas e naturais | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Geografia do Brasil | 2 | 2 | ... | ... |
| História do Brasil | . | ... | 2 | 2 |
| .. | | | | |
| II Disciplinas de cultura técnica | | | | |
| Tecnologia | | 1 | 2 | 2 |
| Desenho técnico | . | 6 | 6 | 6 |
| As demais disciplinas de cultura técnica | .. | 1 | 1 | 18 |
| | 6 | 5 | 8 | |
| III Práticas educativas | 1 | | | |
| Educação Física | 5 | | | 3 |
| Canto orfeônico | | 3 | 3 | 1 |
| | 3 | 2 | 1 | |
| | 2 | | | |
| Total de horas semanais | 3 | 3 | 4 | 40 |
| | 7 | 7 | 0 | |

Fonte: Portaria ministerial nº 169, de 13 de março de 1943.

Acrescentando-se a essas disciplinas e práticas educativas as disciplinas de cultura técnica constitutivas de cada curso industrial básico, teremos, para o curso de máquinas e instalações elétricas, o seguinte currículo:

Figura 33. Curso de máquinas e instalações elétricas: distribuição de carga horária semanal por disciplina

| Seriação | I Série | II Série | III Série | IV Série |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|
| I Disciplinas de cultura geral | | | | |
| Português | 4 | 3 | 3 | 3 |
| Matemática | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Ciências físicas e naturais | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Geografia do Brasil | 2 | 2 | ... | ... |
| História do Brasil | ... | ... | 2 | 2 |
| II Disciplinas de cultura técnica | | | | |
| Tecnologia | ... | | | |
| Desenho Técnico | 6 | | | |
| Ajustagem, Instalações elétricas. | 15 | | | |
| Tecnologia | | | | |
| Desenho Técnico | | 1 | | |
| Ajustagem, Trabalhos em máquinas operatrizes, Construção e reparação de máquinas elétricas, Instalações elétricas | | 6 | | |
| | | 15 | | |
| Tecnologia | | | | |
| Desenho Técnico | | | 2 | 2 |
| Trabalhos em máquinas operatrizes, Construção e reparação de máquinas elétricas, Instalações elétricas, Eletroquímica. | | | 6 | 6 |
| | | | 18 | 18 |
| III Práticas educativas | | | | |
| Educação Física | 3 | 3 | 3 | |
| Canto orfeônico | 2 | 2 | 1 | |
| | | | | 3 |
| | | | | 1 |
| Total de horas semanais | 37 | 37 | 40 | 40 |

Fonte: Portaria ministerial nº 162 de 1/3/ 1943 e nº 169, de 13/3/ 1943.

Desta forma, os currículos dos cursos industriais estruturavam-se em três partes: as disciplinas de cultura geral, as disciplinas de cultura técnica, e as práticas educativas. Quando analisamos a representatividade de cada uma dessas partes no total da carga horária do curso, verificamos que há uma acentuada preponderância das disciplinas de cultura técnica. Observando a tabela acima temos, aproximadamente, 73 % do total da carga horária. Também, não há uma única língua estrangeira no currículo, elas foram incluídas apenas nos cursos técnicos. A formação era essencialmente direcionada à prática profissional; as disciplinas oferecidas eram inadequadas para dotar o currículo de flexibilidade que permitisse aos alunos o acesso indiscriminado aos cursos de nível secundário e superior. Assim, conclui-se ser esse um projeto educativo adequado para conter as expectativas de ascensão social dos alunos das classes populares, portanto, completamente oposto ao projeto de escola técnica secundária desenvolvida por Anísio Teixeira no município do Rio de Janeiro, poucos anos antes.

Temos então, na reforma do ensino industrial de Capanema, uma concepção restrita de currículo. O próprio texto da reforma assume essa concepção ao estabelecer que “os trabalhos próprios do currículo constarão de aulas e bem assim de exercícios e exames escolares” (art.35). Nessa perspectiva, as disciplinas de cultura geral, de cultura técnica e as práticas educativas passam a constituir o cerne do currículo e “as únicas avaliadas para efeito de promoção”. Por outro lado, a concepção de currículo se amplia pela obrigatoriedade de inclusão das “práticas educativas”, discriminadas no art. 26 da lei orgânica do ensino industrial. Nesse sentido, determinava-se que os horários das escolas fixassem – além da carga horária das disciplinas – o tempo necessário para a educação religiosa, para o serviço cívico da Juventude Brasileira, para as atividades próprias das instituições escolares e, também, para a instrução pré-militar ou a instrução militar dos alunos do sexo masculino (Portaria ministerial nº 163 de 1/3/ 1943, art. 6).

Segundo previsão do Ministério da Educação e Saúde, para as disciplinas de cultura geral, e para as disciplinas de cultura técnica dos cursos industriais básicos, havia necessidade de um professor para cada disciplina (CPDOC. GC. g. 35.10.18 – I – 14. 1940).

Para a Juventude Brasileira, a lei orgânica do ensino industrial reservou um capítulo específico intitulado, Do culto cívico, no qual se determinava: a

organização de um Centro Cívico filiado à Juventude brasileira, em cada escola; a execução das atividades relativas à Juventude brasileira dentro do período semanal de trabalhos escolares; a obrigatoriedade de frequência a trinta por cento das comemorações especiais do Centro Cívico, para os alunos menores de dezoito anos, sob pena de não poderem prestar exames finais, de primeira ou segunda época. (art. 49). Também determinou “a educação musical como obrigatória até a idade de dezoito anos, e que será dada por meio de aulas e exercícios de canto orfeônico” (art. 26. item b).

Considerando-se que, pela lei orgânica do ensino industrial, o horário dos cursos, incluindo o ensino das disciplinas e práticas educativas, variava de acordo com cada curso de trinta e seis a quarenta horas semanais (art. 36), caberia a cada escola ampliar essa carga horária para incluir as citadas “práticas educativas” nos currículos; uma margem de liberdade restrita em um modelo curricular tão centralizado. Assim sendo, pode-se pensar: que lugar teria assumido as “práticas educativas” nos currículos das escolas?

A Juventude Brasileira, assim como a Instrução pré-militar, não alcançou a dimensão pretendida por aqueles que a defendiam. Segundo Horta (1994), mesmo rejeitando as propostas de militarização da juventude, partidas do meio civil, os militares procuraram marcar sua presença nas escolas através das atividades de Instrução pré-militar e da Educação Física. A Instrução pré-militar foi extinta em 1946, por Decreto do então Presidente da República, General Dutra, a pedido do Ministro da Guerra, General Góes Monteiro. A Instrução pré-militar tornou-se dispensável diante do predomínio quase completo dos militares no ensino da educação física nas escolas, o que acabou por concretizar uma das propostas do projeto intervencionista dos militares nesses estabelecimentos. Mas a Juventude Brasileira teve um tempo de duração ainda menor. Proposta por Francisco Campos no início de 1938, passou por um longo processo de discussão, além de dificuldades para exercer suas atividades. Sua extinção foi decretada, legalmente, em novembro de 1945. Mesmo antes, no início desse mesmo ano, quando seu quadro de funcionários foi extinto, a imprensa já celebrava seu final:

A Juventude Brasileira nunca pegou. Nunca existiu de fato. E não pegou porque a mocidade de nossas escolas, hoje como ontem, e, sobretudo no período mais grave da ditadura estadonovista, sempre manifestou instintiva repulsa pela sua organização, inspirada e confeccionada sob o modelo nazista. (O jornal, apud Horta, 1994, p.274)

5.4.4. Alunos e professores

Os alunos

Os alunos dos cursos industriais foram classificados em duas categorias: alunos regulares e alunos ouvintes. Os alunos regulares eram os obrigados a aulas, assim como a exercícios e exames escolares. Os alunos ouvintes eram os matriculados sem obrigação de regime escolar, salvo quanto a exames finais. Incluíam-se nessa categoria os alunos não habilitados nos exames de conclusão de curso e que se matriculavam para estudo das disciplinas em que sua formação profissional se mostrasse deficiente.

Previa-se que os alunos receberiam orientação adequada para adaptação racional aos cursos, com base em observação psicológica no começo de sua vida escolar, para apreciação de sua inteligência e aptidões. Essa determinação comprova a influência dos princípios da Escola Nova na definição das atividades destinadas à orientação dos alunos das escolas industriais.

Professores

Os professores mereceram poucas referências na lei orgânica do ensino industrial. Apenas dois artigos. O primeiro, artigo 54, estabelece que:

- os professores das escolas industriais e das escolas técnicas federais serão de uma ou mais categorias, de acordo com as possibilidades e necessidades de cada estabelecimento de ensino;
- a formação dos professores de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica, e de práticas educativas deverá ser feita em cursos apropriados;
- o provimento, em caráter efetivo, de professores das escolas industriais e das escolas técnicas federais e das equiparadas, dependerá da prestação de concurso, enquanto o provimento de professor de escola industrial ou escola técnica reconhecida dependerá da prévia inscrição do candidato no competente registro do Ministério da Educação. Essa inscrição também era exigida para os candidatos aos cargos de professor das escolas industriais, das escolas federais e equiparadas, em caráter não efetivo. Apenas os

estrangeiros de comprovada competência, não residente no país, e especialmente chamado a essa função eram dispensados do registro no Ministério da Educação.

O segundo artigo dispõe que cada professor, sempre que possível, teria um ou mais assistentes cujo provimento dependeria de demonstração de habilidade adequada.

Nestes artigos, os professores se diferenciam pelas disciplinas em que são regentes: professores de disciplinas de cultura geral, professores de disciplinas de cultura técnica, e professores de práticas educativas. Assim, os antigos mestres de ofício passam a ser identificados como professores de cultura técnica. Posteriormente, segundo o Decreto lei nº 7 190 de 23 de dezembro de 1944, os professores de cultura técnica passam a ser identificados por duas categorias: professores de cultura técnica, cadeiras teóricas, e professores de cultura técnica, cadeiras de oficina (art. 4º). Esse mesmo Decreto estabeleceu o quadro de professores e de pessoal administrativo permanente, e a tabela numérica dos extranumerários, de todas as escolas subordinadas à divisão de Ensino Industrial.

Quanto á seleção de docente, a lei orgânica do ensino industrial ratificou a exigência de concurso para provimento do cargo efetivo de professores nas escolas da rede federal de ensino industrial, ampliando-a para as escolas equiparadas (a exigência de concurso para o provimento do cargo de professores e mestres de ofício remonta ao regulamento das Escolas de Aprendizes Artífices, de 1918 – Decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918). Por outro lado, a exigência de concurso apenas para seleção de professores das escolas da rede federal e para as escolas equiparadas, pode ser vista como um incentivo à criação de redes paralelas de ensino que se diferenciariam pelo maior ou menor rigor na seleção de seu corpo docente.

Para a formação de professores do ensino industrial foi prevista a criação dos cursos pedagógicos. Situados no segundo ciclo do ensino industrial, esses cursos apresentavam uma única sessão intitulada De ensino pedagógico, com dois cursos: o Curso de Didática do ensino industrial e o Curso de Administração do ensino industrial.

O ingresso nesses cursos exigia do candidato ter concluído quaisquer dos cursos de mestría ou dos cursos técnicos, e ter sido aprovado em exames

vestibulares. Ao aluno que concluísse o curso de didática do ensino industrial conferia-se o diploma de licenciado e ao que concluísse o curso de administração do ensino industrial seria conferido o diploma de técnico em administração do ensino industrial (Decreto 8 673 de 3/2/1942, art.36, 37, 38).

Os alunos desses cursos estariam obrigados às práticas educativas: educação física, educação musical, educação pré-militar e militar para o sexo masculino, educação doméstica para as mulheres (art. 26, Lei orgânica do ensino industrial). O período semanal dos trabalhos escolares poderia restringir-se a vinte e quatro horas.

Os cursos pedagógicos eram constituídos de disciplinas de cultura pedagógica, da seguinte forma:

Figura 34. Curso de didática do Ensino Industrial

| Secção | Série única |
|--|-------------|
| I Disciplinas de cultura pedagógica | |
| Psicologia educacional | 5 |
| Orientação e seleção profissional | 4 |
| História da indústria e do ensino industrial | 3 |
| Metodologia | |
| II Educação física | 10 |
| | 2 |
| Total de horas semanais... | 24 |

Fonte: Portaria ministerial nº 169, de 13 de março de 1943.

Os Cursos Pedagógicos seriam dados pela Escola Técnica Nacional, com sede no Distrito Federal, de acordo com o Decreto lei nº 4 127, de 25 de fevereiro de 1942 que a instituiu. Contudo, só em 1952 foram instalados os cursos Pedagógicos (Fonseca, 1962, p.271). A falta de um projeto de formação de professores exequível, naquele momento, certamente contribuiu para que, até os dias atuais, não haja nenhuma exigência de formação pedagógica para os candidatos aos cargos de professor das disciplinas específicas, ou de cultura técnica, dos cursos técnicos industriais.

O currículo do Curso de administração do ensino industrial apresenta um conjunto de disciplinas de cultura pedagógica, além de Educação Física.

Figura 35. Curso de Administração do ensino industrial

| Componentes curriculares | Horas semanais (série única) |
|--|---------------------------------|
| Disciplinas de cultura pedagógica | |
| Orientação e seleção profissional | 4 |
| Administração educacional | 2 |
| Administração escolar | 5 |
| História da indústria e do ensino profissional | 3 |
| Orientação profissional | |
| Educação física | 8 |
| Total de horas semanais | 24 |

Fonte: Portaria ministerial nº 169, de 13 de março de 1943.

A criação de um Curso de Administração de ensino industrial revela a preocupação em prover os estabelecimentos de ensino de gestores capacitados para suas funções, uma necessidade identificada por Montojos (1949) desde a década anterior. Pela composição do currículo do curso, constata-se que a formação do administrador do ensino industrial deveria capacitá-lo não apenas para o exercício de funções administrativas, burocráticas, mas também para o acompanhamento das atividades ligadas à seleção e orientação profissional dos alunos, desenvolvida pelos orientadores educacionais (nas escolas industriais os orientadores educacionais fariam parte do corpo docente). Assim, pretendia-se que a ação dos administradores educacionais fosse mais técnica que política, em oposição ao que ocorria na República Velha.

O regime disciplinar

Pela Lei orgânica do ensino industrial, o regime disciplinar relativo ao corpo docente, ao corpo discente e ao pessoal administrativo, deveria ser definido no regimento de cada escola industrial. Em relação aos alunos, previa o novo estatuto que a orientação educacional, a ser criada em cada escola, buscasse não só a necessária correção e acompanhamento do aluno, mas a elevação de suas qualidades morais, mediante a aplicação de processos pedagógicos adequados à personalidade e aos problemas de cada aluno. Nessa perspectiva, a orientação escolar, com o auxílio da direção, deveria promover a organização e o

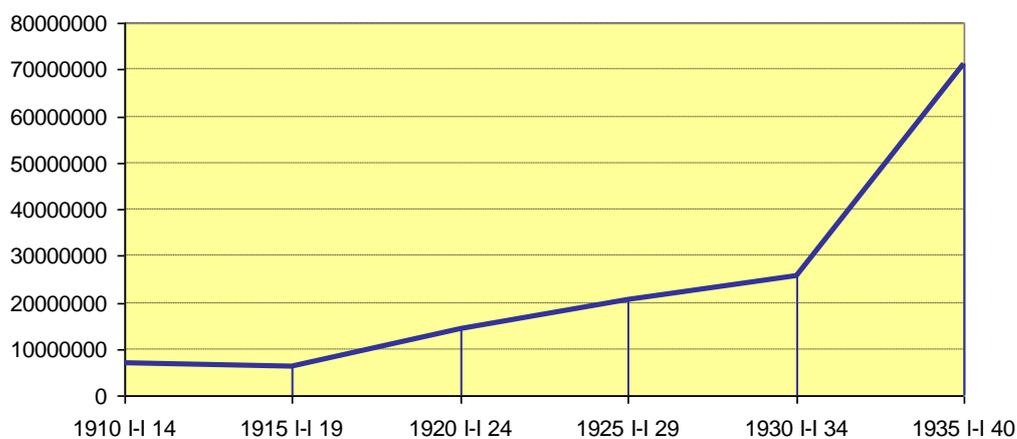
desenvolvimento, entre os alunos, de instituições escolares (cooperativas, revistas, jornais, grêmios etc.) “criando na vida dessas instituições, num regime de autonomia, as condições favoráveis à educação dos escolares” (art., 51). Tal abordagem da disciplina escolar incorpora princípios da Escola Nova porque, ao pretender atender às necessidades e características individuais dos alunos, rompe com o regime disciplinar tradicional de imposição de um código disciplinar comum a todos os alunos, fazendo presente o regime de autonomia tão caro aos educadores progressistas.

Quando se trata do regime disciplinar aplicado aos professores, a lei orgânica do ensino industrial, como já dito, transfere para o regimento da escola a atribuição de defini-lo. Essa medida sinaliza a adesão do ministério aos novos tempos que estavam a exigir medidas mais cautelosas, distanciadas do modelo de estado totalitário. Afinal, pela Portaria de 4 de novembro de 1936, editada em tempo de escalada do processo de radicalização política que culminaria no golpe de estado que implantou o Estado Novo dois anos depois, o controle policial ideológico se fazia presente antes mesmo dos candidatos selecionados para os cargos de docente ingressarem nas instituições de ensino. No ato da inscrição no concurso, exigia-se que os candidatos apresentassem documento comprovando “ter conduta irrepreensível, atestada pelas autoridades policiais dos domicílios atuais e anteriores, nos dois anos precedentes, juntando ainda folhas corrida expedida pela Chefia de polícia de Estado”.

A evolução do sistema de ensino

Para implementar as mudanças projetadas para o ensino industrial, o Estado Novo aumentou as dotações orçamentárias, como comprovam os dados representados abaixo.

Figura 36. Dotações orçamentárias para o ensino industrial, (1910–1940)



Fonte: CPDOC, GC.g. 1935.01.04

Em 1944, um ano antes da extinção do Estado Novo, a rede nacional de ensino industrial contava com 67 escolas distribuídas da seguinte maneira: 14 escolas técnicas federais; 16 escolas técnicas equiparadas, reconhecidas; 10 escolas industriais federais; 27 escolas industriais equiparadas reconhecidas. A matrícula nas escolas federais era de 12. 844 alunos. Destes, 884 frequentavam as Escolas técnicas e 12 000 as escolas industriais (Capanema, 1944. CPDOC, GC. Pi. 440927).

Figura 37. Rede nacional de ensino industrial. Set. 1944

| Tipos de escola | Escolas |
|---|---------|
| Escola técnica federal | 14 |
| Escola técnica equiparada, reconhecida | 16 |
| Escola industrial federal | 10 |
| Escola industrial equiparada, reconhecida | 27 |
| Total... | 67 |

Fonte: Capanema, 1944. CPDOC, GC. Pi. 440927.

O SENAI contava com 50 Escolas de Aprendizagem, distribuídas em todo o território nacional, com 12 000 alunos matriculados. Destes, apenas cerca de 2000

eram alunos menores, entre 14 e 18 anos, e recebiam o preparo técnico no ofício que, efetivamente, exerciam em seus trabalhos. Entre os demais, cerca de 4000 eram trabalhadores menores de idade que recebiam qualificação profissional não correspondente às funções profissionais exercidas em seu local de trabalho, e cerca de 5000 eram trabalhadores adultos, matriculados em cursos noturnos de aprendizagem. Diante desses dados, Capanema considerava que o SENAI não atendia sua finalidade estrita de oferecer ensino de aprendizagem, isto é, de “dar ao aprendiz preparo técnico do ofício que exercem” (idem, p.12).

Em 1945 os anos ditatoriais do Estado Novo chegaram ao fim com a deposição do presidente da República Getúlio Vargas, em 29 de outubro. Então, o ministro Gustavo Capanema deixa o Ministério da Educação e Cultura. Ambos irão retornar ao poder. Capanema como deputado federal constituinte pelo Estado de Minas Gerais e Getúlio Vargas novamente como presidente da república, em 1951, desta vez eleito pelo voto popular. Quanto à Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942, esta sobreviveu por décadas sem mudanças que a alterasse em sua essência, como observado a seguir.

Dados relativos ao ano de 1961 revelam que a expansão do ensino industrial resultou de investimentos do setor público. Das 339 escolas existentes, 310 eram públicas (destas, 162 eram mantidas pelo governo federal e 148 pelos governos estaduais) e apenas 29 privadas. Um terço das escolas se concentrava na região centro-sul, principalmente São Paulo, pólo do desenvolvimento industrial do país. Entre 1942 e 1961, o número de cursos básicos das escolas industriais triplicou. Passou de 97 para 339. O número de seus alunos aumentou de 10. 791, para 20.300 alunos (Cunha, 2005, p.152).

Apesar dessa expansão, uma série de fatores, de ordem técnica, econômica ou político ideológico, contribuiu para as limitações postas ao desenvolvimento do ensino industrial (Fonseca, 1962; Romanelli, 1978; Cunha, 2005). Assim, embora haja o reconhecimento da importância da lei orgânica do ensino industrial para a instituição desse ramo de ensino no país, a excessiva centralização e a inflexibilidade que a caracterizavam constituíam obstáculo para a eficiente administração dos estabelecimentos de ensino industrial. Além disso, os investimentos financeiros eram insuficientes para que as escolas mantivessem cursos atualizados, em consonância com as mudanças que ocorriam no mundo produtivo, uma vez que, na década de 1950, a demanda por trabalhadores

qualificados era crescente, devido à instalação de indústrias dinâmicas no país (automobilística, construção naval, material elétrico pesado, etc.) e a expansão de indústrias básicas (siderúrgica petrolífera e a química pesada). Somavam-se a esses fatores, as altas taxas de evasão dos alunos. Em 1960, apenas 20% dos alunos matriculados nos cursos industriais básicos chegaram a concluir seus cursos, no ensino técnico essa proporção chegou a 70%. A maior causa da evasão era econômica (Fonseca, 1962). Nesse contexto, comparativamente com as escolas industriais, as escolas do SENAI, seja pela autonomia que desfrutavam, seja por seus alunos serem remunerados ou pela proximidade com os empresários, eram vistas como instituições mais promissoras. Esses fatores contribuíram para que os cursos industriais básicos fossem sendo extintos na rede federal de ensino industrial, fato ocorrido paralelamente ao processo de democratização do país.

Em 1946, ano seguinte à queda do Estado Novo, é promulgada uma nova Constituição. Caracterizada como liberal, defendia a liberdade e a educação de todos os brasileiros. Dispunha que à União competia legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Cumprindo essa orientação, nesse mesmo ano, o então Ministro da Educação Clemente Mariani nomeia uma comissão de especialistas, presidida por Lourenço Filho, com o objetivo de propor uma reforma geral da educação. Em 1948, a proposta foi enviada ao Congresso Nacional, iniciando-se, então, um longo debate que persistiu até 1961, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, Lei nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

Com a Constituinte de 1946, os debates sobre a educação passaram a ser dinamizados por personalidades e instituições que haviam sido marginalizadas pelo Estado Novo, tais como Anísio Teixeira, e a ABE. Com a reabertura do Congresso Nacional, foram promulgadas as leis de equivalência. Essas leis – que articularam o ensino secundário com os demais ramos de ensino, possibilitando a transferência de um tipo de ensino para outro, mediante exame de adaptação, ou de um ciclo de estudo para outro, mediante a prestação de exames de complementação – vieram para romper com a inflexibilidade do sistema de ensino arquitetado por Capanema. A primeira lei de equivalência, nº 1.076, de 31 de março de 1950, permitiu a matrícula no segundo ciclo secundário (clássico ou científico) de alunos concluintes do primeiro ciclo industrial, comercial ou agrícola, mediante a prestação de exames das disciplinas de cultura geral, não

estudadas nos ciclos técnicos. A segunda lei de equivalência, nº 1 821 de 12 de março de 1953, permitiu que os portadores do diploma de curso técnico se candidatassem ao concurso vestibular, mediante prestação de exames de complementação.

Em 1959, o 1º ciclo do ensino industrial passou a denominar-se ginásio, como no secundário, e o seu objetivo já não era adestrar para um trabalho, mas ampliar os fundamentos da cultura, explorar aptidões, e orientar na escolha de oportunidades de trabalho ou de estudos ulteriores. Assim, “o dualismo de geral *versus* especial, que substituíra o de estudos clássicos *versus* estudos modernos, encontrava seus primeiros vínculos de integração” (Chagas, 1980, p. 59). Com o novo regulamento do ensino industrial, instituído pelo Decreto 47.038 de 16 de outubro de 1959, as escolas industriais e técnicas da rede federal adquiriram autonomia didática, financeira, administrativa e técnica, com personalidade jurídica própria. Por fim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, em seu artigo 79, estabeleceu a equivalência de todos os cursos de nível médio ao permitir a todos os concluintes do segundo ciclo prestassem vestibular para qualquer curso superior, sem necessidade de complementação.

6. Interconexões nas reformas de ensino técnico de Portugal e do Brasil

A versão Salazarista de Estado Novo, assim como a versão Vargasista de Estado Novo, formas nacionais “de superação autoritária da crise em que se debatiam os sistemas liberais em geral, desde os finais do século XIX” (Teodoro, 2001, p.176), encontraram maneiras próprias de introduzir mudanças de ordem política, econômica e cultural necessárias à sustentação do novo regime.

Assim, a história da escolarização profissional no Estado Novo português e no Estado Novo brasileiro, especialmente com as reformas do ensino industrial implantadas nos dois países na década de 1940, reflete acontecimentos de ordem mundial. De modo particular, essas reformas participaram na constituição do campo educacional brasileiro e português de então e, nesse processo, elas estabelecem a circulação de idéias, de objetos e pessoas entre diferentes contextos. Dessa forma, o desafio que se faz presente, nesse momento, é o de colocar em evidência as interconexões entre Brasil e Portugal; pensar “uma história comum” compartilhada por “adesão ou rejeição” (Nóvoa, 2000, p.127); procurar aproximações e distanciamentos, presenças e ausências que marcam as reformas de ensino técnico industrial desses dois países.

Para a leitura comparativa das reformas de ensino técnico trazemos dois destaques – a educação nova e os congressos internacionais – que são importantes no processo de institucionalização do ensino técnico no Brasil e em Portugal, além de permitir retomar categorias já construídas em função de evidências presentes na base documental da pesquisa. Com isso, tem continuidade a identificação da rede de influências múltiplas entre as reformas de ensino técnico nos dois países. Emerge um repertório de autores, países, movimentos pedagógicos, organizações, fatos, situações, ações que permitem destacar a existência das interconexões.

6.1. Interconexões – Educação Nova e Congressos Internacionais

6.1.1. A Escola Nova na institucionalização do ensino técnico industrial

A Escola Nova representou uma reação ao capitalismo industrialista massificador, urbano e burguês, ocorrido nos séculos XVIII e XIX. O movimento agregou diversas alas de reformadores vindos do liberalismo, desde os que consideravam o capitalismo suscetível de ser reformado, aos que viam nas condições de vida da Europa oitocentista e do princípio do século passado o limite intolerável da opressão e da degradação social (Candeias, 2004).

Na França, sobretudo após a Primeira Guerra Mundial, os movimentos pedagógicos renovadores tomaram impulso. O traumatismo dos massacres nas frentes de combate e o movimento fascista favoreceram a emergência de correntes de pensamento pacifistas que estabeleciam uma relação entre a pedagogia autoritária presente nas escolas primárias e secundárias e o domínio das massas pelas ideologias totalitárias de guerra. Esse ambiente motivou o surgimento, no campo pedagógico, de grupos e movimentos ligados à Educação Nova (Torger; Ruano-Borbalan, 2006). O pedagogo suíço Adolphe Ferrière¹ (1879-1960) foi um dos nomes mais expressivos do movimento da Educação Nova. Participou da criação de vários órgãos que se constituíram em eixos de difusão das novas idéias educativas. Redigiu uma escala dos 30 pontos da Educação Nova,² publicada pela primeira vez no livro do educador português Faria Vasconcelos (1880-1939) *Une École Nouvelle em Belgique* (1915), que passou a servir de referência para balizar as experiências educativas renovadoras em vários países, entre eles Portugal.

Segundo Nóvoa (1995), em Portugal não havia “experiências pedagógicas, institucionalmente consistentes, passíveis de serem pontuadas com a famosa *escala dos 30 pontos*” (p.35). Diferente da maioria dos países europeus, nos quais

1 Adolphe Ferrière (1879-1960). Fundador do Bureau International d'Éducation Nouvelle (1899). Fundador, junto com Pierre Bovet e Edouard Claparède, do Institut Jean Jacques Rousseau, em Genève (1912). Durante o I Congrès International de l'Éducation Nouvelle, em Calais, na França, ajudou a criar, a Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle (1921). Foi, durante muito tempo, diretor e colaborador da revista da Ligue, *Pour l'ère nouvelle*. Esteve, também, a frente dos trabalhos do Bureau International d'Éducation (1925).

2 O programa máximo contempla um conjunto de trinta características, agrupadas em torno de cinco idéias-chave – a Escola Nova: é um laboratório de pedagogia prática; pratica o sistema de co-educação dos sexos; concede uma particular atenção aos trabalhos manuais; procura

a Educação Nova concretizou-se quase sempre em instituições de ensino particular que se tornaram referência pelo rigor técnico na aplicação das formas alternativas de ensinar e aprender, em Portugal a Educação Nova ocorreu, sobretudo, nas escolas da rede oficial de ensino. O movimento alcançou amplitude significativa nas instituições de formação de professores e não apenas em círculos pedagógicos restritos, além de ter se articulado com o importante movimento associativo dos professores, tendo se estendido a experiências de ensino desenvolvidas no contexto da reforma de ensino técnico de 1948. Essas particularidades, ao mesmo tempo em que facilitaram a propagação difusa das idéias da Educação Nova junto de setores alargados do professorado, retiraram uma boa parte de sua consistência teórica e de seu rigor conceitual.

A correspondência entre dois educadores, eméritos representantes do movimento renovador português, retrata o movimento da Educação Nova no início dos anos trinta do século passado, em sua amplitude e contradições. No texto, no plano de fundo, reconhecemos interconexões de personalidades e idéias no transcurso entre países e continentes. Em primeiro plano, a descrença na reforma de ensino do Estado Novo português e as dificuldades em fazer presente um ideário educativo renovador que sucumbe diante do velho ideário educativo que a ele resiste. Vamos ao texto.

Em 12 setembro de 1930, Álvaro Viana de Lemos ((1881-1973) escreve para Adolfo de Lima (1874-1943).

Meu caro amigo:

Que tenha passado umas boas férias é o que desejo. Eu pela minha parte sofro as conseqüências da fadiga acumulada e de mil intoxicações que trago no organismo e carecia de descanso, quando qualquer dia já terei de recolher a Coimbra, pois que os exames de admissão começam a 20 e como se trata de estupada gratuita, dificilmente escaparei.

De reforma não agoiro melhoria, pois que se o princípio é bom e sempre por ele ansiei, vejo que o cenário é o mesmo, senão pior. Tudo nos indica que continua a ser uma reforma no papel, com as mesmas deficiências de instalação e pessoal, com verbas apertadas, e sem ter até agora havido a menor preocupação na escolha dos novos elementos docentes, no sentido do novo espírito ou reais competências.

Enfim, é triste termos de nos conformar, quando por todo o mundo vai uma atividade febril em volta dos problemas. Na América do Sul, por exemplo, e

desenvolver o espírito crítico através do desenvolvimento do método científico; alicerça seu cotidiano no princípio de autonomia do indivíduo (Nóvoa, 1995, p.32).

mesmo no nosso compadre Brasil é assombro o que se tem feito nos últimos tempos.

É a propósito da aragem educativa sul-americana que pus urgência nesta carta, pois que pouco tenho escrito neste estúpido Nirvana a que me votei para ver se retemperava.

O amigo Ferrière desde maio que por lá anda, esteve pelo Equador e vai agora para o Uruguai e tanto tenho insistido com ele que está na disposição de passar por Portugal e Espanha em princípios de Dezembro. Como isto é uma terra de lunáticos em que o mais imprevisível pode naturalmente suceder, receio sair-me mal da empresa em que me meti e não me ver suficientemente secundado para que a vinda do Ferrière não seja um fiasco. Para mais tem de ser um esforço de conjunto entre os amigos da Escola Nova de Portugal e da Espanha, a sua retenção na Península desviando ele a sua rota que planeava toda marítima até Génova. E o que é mais trágico é que carecemos de avisar com precisão quanto antes para o Uruguai ou para o Brasil, para não termos depois de gastar uma fortuna em telegramas.

Já me dirigi para Madrid e para a nossa Junta de “Educação Nacional”, ao secretário Simões Raposo.

Como porém na Junta há também elementos muito conservadores e que fazem jogo jesuíta, não há o que fiar. É preciso que entre o professorado amigo da ativa e segundo a ciência e o bom senso se vá fazendo a competente propaganda, para que Portugal não seja indiferente à ação e ao nome de Ferrière.

Eu sinto-me cada vez mais só. Aqui estou afogado pela jesuitice que não nos perdoa o espírito liberal; e não tenho quem com sinceridade me auxilie. Peço pois ao meu amigo que vá falando com uns e com outros para criarmos ambiente, pois que em última análise se a “Junta” não facultar massas, uma cotização entre vinte ou trinta amigos será mais do que suficiente para cobrir as despesas que durante três ou quatro dias possa fazer o Ferrière e a mulher entre nós. E claro não pagando conferências (caso que ele pressupõe).

(...) A escola ativa ainda é entre nós um mito. O que continua é o espírito livresco. Tenho estado a pôr em dia os meus dossiers de trabalhos em cartão, com madeira e arame, para fazer 3 grossos volumes. Vou pôr de parte o prurido da perfeição, senão nunca os publicarei. (...)

Esta já vai longuíssima, desculpe e creia-me amigo e obrigado. Álvaro V. Lemos. (Figueira, 1995,p.133)

Chegando ao “país compadre” de Portugal no momento em que a Revolução de 1930 acabava de eclodir, Ferrière não chegou a desembarcar. Na revista *Pour L'Ère Nouvelle*, em que vinha publicando as notícias sobre a viagem pela América Latina, ele comenta o ocorrido no Brasil. No texto escrito em alto-mar, na costa brasileira, Ferrière lastimava que o programa traçado, que iria conduzi-lo a cinco cidades do sul e do centro do país, houvesse sido sabotado pela revolução que eclodira no Rio Grande do Sul. No Rio de Janeiro ele seria recebido pelo Ministério das Relações Exteriores, o que não ocorreu. As notícias publicadas

sobre o movimento da Escola Nova no Brasil foram retiradas de revistas a que teve acesso naquele momento. Entre outras observações, Ferrière elogia “a riqueza dos postulados ultramodernos” dos renovadores brasileiros, expressos nas críticas à escola tradicional; enaltece a reforma de Fernando de Azevedo pelo potencial de propagar-se pelo resto do país “tal era o seu alcance e de tal modo se impunha a sua lógica imanente e o seu valor social”; e destaca:

a recente nomeação de Lourenço Filho como diretor de Instrução Pública do Estado de São Paulo desautoriza o receio de retrocesso no país, já que esse educador era o mais antigo e o mais competente dos defensores da Educação Nova no Brasil. (apud Carvalho 2004, p.158-159)

Como em Portugal, no Brasil as experiências da Escola Nova alcançaram maior dimensão na rede pública de ensino, mas através das reformas de Instrução Pública desenvolvidas nos sistemas de ensino de diversos Estados da Federação, na década de 1920, e no início dos anos trinta, no Rio de Janeiro. E, mesmo tendo sido implantadas em diversas redes de ensino públicas, elas sofreram com os embates das mudanças políticas. A Reforma do Ensino Técnico Secundário (1931-1934) implantada por Anísio Teixeira no município de Rio de Janeiro, ao ser extinta pelo Estado Novo, acabou por dar proeminência a práticas da educação tradicional, referidas pelos pioneiros como práticas empíricas e conservadoras, associadas aos princípios defendidos pelos educadores católicos e à política do recém-criado Ministério de Educação e Saúde que, salvo raras exceções, era quem conformava o ato educativo nesses anos.

Em Portugal, apesar de o Estado Novo ter, inicialmente, tomado medidas radicais contra o movimento renovador, inclusive perseguindo, prendendo e condenando ao exílio seus principais seguidores, a chegada de Ferrière ao país, em novembro de 1930, “conduz a uma inflexão da atitude das autoridades e abre caminho para uma reinterpretação das teses da Escola Nova” (Nóvoa (1995, p.38). Apesar das críticas recebidas desde a sua chegada a Portugal, na véspera de sua saída Ferrière foi recebido pelo Ministro da Instrução. Sobre o encontro, anota em seu Diário.

25 Novembre (Lisbonne). 12h au Ministère de l’Instruction Publique, audience de S.E. le Ministre Dr Gustavo Cordeiro Ramos – l’air d’un cafetier timide, mal rase et étonné; catholique de droite, a pourtant prié le Jésuite de “Novidades”, le journal de son parti, de cesser les attaques contre moi. – Surprise: Il se montre très favorable au rattachement du Portugal au Bureau International d’Education!! (apud Nóvoa, 1995, p.38)

A partir de então, começa a revelar-se uma representação da Educação Nova conectada a correntes pedagógicas religiosas e conservadoras até então desconhecidas em Portugal. A feição laica e progressista da Educação Nova se mescla a processos de recuperação sucessiva de princípios educativos integrados ao ideário nacionalista. “Assiste-se à edificação de uma pedagogia nacionalista que mergulha algumas de suas raízes na Educação Nova” (idem, p.39).

A área de contato entre a Educação Nova e as correntes pedagógicas religiosas e conservadoras, no ensino técnico profissional, pode ser identificada no artigo intitulado Escola Cristã, Escola Nova, de autoria do Diretor Geral de Ensino Técnico, António Carlos Proença. Diz o autor: “Na escola inspirada pelo Evangelho tudo existe naturalmente em função do aluno, porque ele é a realidade central”. Logo a seguir, reforça sua argumentação citando o educador brasileiro Tristão de Ataíde, um dos expoentes do catolicismo conservador no período do Estado Novo brasileiro: “Educar é revelar o homem a si mesmo é explicar o que está implícito. É, pois, uma tarefa do educador e do educando, ambos *ativamente* (grifo do autor) cooperando na mesma obra de criação, de formação de alguma coisa que passa do estado latente para o estado potente” (Proença, 1952, p.307).

Contudo, segundo Nóvoa, é no período de pós-guerra que experiências de inovação educacional, realizadas nas Escolas Técnicas portuguesas, apresentam uma reação à obra desarticuladora do Estado Novo. A instituição do Ciclo Preparatório constitui um marco na retomada dos princípios da Educação Nova em Portugal, por adotar os métodos da escola ativa e ter como principais objetivos: articular o ensino profissional ao ensino primário; organizar o processo de orientação profissional dos alunos; tornar mais culto, mais consciente e portanto mais produtivo o trabalhador; subtrair às escolas puramente profissionais os alunos que a ela acorrem com o intuito de obterem mais sólida cultura, e não o de seguirem uma carreira técnica.

A criação do Ciclo Preparatório se inscreveu no conjunto das propostas de inovação decorrentes do Projeto de Reforma do Ensino Técnico de 1948 e as discussões então ocorridas colocaram a descoberto a importância da participação de Portugal nos fóruns internacionais para que as mudanças propostas viessem a ser consolidadas. Como afirmou Marques de Carvalho, em sessão da Assembleia Nacional, “a proposta de lei em debate está largamente alicerçada nas

actas e nos votos dos congressos internacionais do ensino técnico” (Escolas Técnicas nº 6-7, 1959, p. 215).

O Ciclo Preparatório propunha a sedimentação da formação profissional em novas bases, opondo-se ao modelo de escolarização até então instituído. A defesa do novo projeto exigia explicitar as suas bases conceituais. Vejamos a esse respeito o debate na Assembléia Nacional, sessão de 30 de janeiro, quando o Orador recorre às recomendações dos congressos internacionais para referendar os princípios do Ciclo Preparatório.

O Orador: Mas o Sr Dr. Moura Relvas citou com apaixonada devoção os congressos internacionais do Ensino Técnico. Ora, precisamente, podem ser consideradas inspiradoras desta proposta os votos desses congressos, que – diga-se – de certo modo obrigam Portugal, porque nele esteve representado e os aprovou. No Congresso de Barcelona, em 1934, aprovava-se o seguinte voto: “Os diversos anos da escolaridade obrigatória devem utilizar-se ao mesmo tempo para a cultura geral da criança e para os trabalhos que preparem para a escolha do ofício e da vida profissional. Não estará neste voto do Congresso a inspiração do ciclo preparatório da proposta? Não seria contra esse voto o propósito manifestado pelo Sr. Dr. Moura Relvas no sentido de se dar, desde logo, “adaptação profissional”, forçando a escolha precoce do ofício?”

Logo depois, em 1936, era o Bureau Internacional do Trabalho, de Genebra, a aconselhar a criação no ensino técnico de um “ciclo de pré-orientação profissional”. Não será isso mesmo que se pretende no ciclo preparatório da proposta em debate?

No Congresso de Roma, em Dezembro de 1936, emitia-se o voto de que a escolaridade obrigatória fosse prolongada e de que o último ano comportasse uma orientação profissional e uma pré-aprendizagem geral e que só dos 15 aos 18 anos, segundo os meios próprios de cada nação, é que os alunos deveriam receber nas empresas ou nos cursos profissionais uma formação técnica cultural e prática que lhes garantisse o conhecimento metódico e completo de um ofício.

Sabido que na maior parte dos outros países a escolaridade obrigatória vai até aos 14 anos e que entre nós não vai além dos 10 ou 11, é evidente que só pela criação do ciclo preparatório com a índole que a proposta lhe confere se poderia dar satisfação àquele voto do Congresso. Foi também dentro desse ponto de vista que eu disse desejar que esse ensino viesse a ser largamente generalizado, constituindo um verdadeiro ensino primário de continuação

E, quanto ao elenco das matérias docentes que o Sr. Dr. Moura Relvas disse menos apropriado à orientação profissional, é de citar um outro dos votos desse Congresso pelo qual se consideram os trabalhos manuais como “constituindo um dos ensinamentos mais importantes no que diz respeito à determinação e ao desenvolvimento das aptidões profissionais”. (...)

Vem depois, Sr Presidente, o Congresso de Berlim, de julho de 1938, emitir voto de que os operários sejam formados segundo os métodos que se adaptem às necessidades técnicas, mas que conduzam em todos os casos ao aperfeiçoamento moral e intelectual dos trabalhadores.(...)

E quanto ao fato de o ciclo preparatório ser ainda essencialmente de cultura geral, citam-se as conclusões da Conferência Internacional do Trabalho de Genève, em 1938, que na sua 24ª sessão proclamava que a cultura geral, além do mais, facilita: a mobilidade *horizontal* (...) e a *vertical*. (...)

Não será isto a mesma repulsa do mero *praticismo* que vemos manifestada na proposta em debate? (Escolas Técnicas, nº 6-7, p. 212-214)

Entre os eventos citados, a Conferência Internacional do Trabalho de 1938, promovida pela Organização Internacional do Trabalho, OIT, destaca-se por haver colocado a formação profissional na pauta das discussões da próxima conferência, decisão que teve ampla repercussão, como abordado a seguir.

6.1.2. Os congressos internacionais na institucionalização do ensino técnico industrial

A Organização Internacional do Trabalho e a 25ª Conferência Internacional do Trabalho

A OIT foi criada em 1919, por ocasião da Conferência de Paz ocorrida em Paris e depois em Versalhes. A criação de uma organização internacional para as questões do trabalho baseou-se em argumentos humanitários: condições injustas, difíceis e degradantes de muitos trabalhadores; políticos: risco de conflitos sociais ameaçando a paz; econômicos: países que não adotassem condições humanas de trabalho seriam um obstáculo para a obtenção de melhores condições em outros países. Nessa perspectiva, uma das funções mais importantes da OIT refere-se ao estabelecimento e adoção de normas internacionais de trabalho sob a forma de convenções ou recomendações. Estes instrumentos são definidos nas Conferências Internacionais do Trabalho³ com participação de representantes dos trabalhadores, empregadores e dos governos.

O interesse da OIT pela organização e regulamentação do ensino técnico e profissional, enquanto elemento constitutivo fundamental das relações de trabalho, ocorreu em 1937. Deste ano até 1950 foram estabelecidas cinco

³ A primeira Conferência Internacional do Trabalho foi realizada em 1919, em Genebra, sede da instituição, quando foram aprovados os seis primeiros convênios internacionais do trabalho referentes: a horas de trabalho na indústria, desemprego, proteção da maternidade, trabalho noturno de mulheres e idade mínima e trabalho noturno de menores na indústria.

recomendações sobre o ensino profissional⁴. As Recomendações da 25ª Conferência de 1939 – Recomendação nº 57, sobre formação profissional; Recomendação nº 60, sobre aprendizagem – foram as mais significativas no tratamento das temáticas em questão e obtiveram ampla repercussão. Esse resultado deve-se ao criterioso trabalho realizado na 24ª Conferência Internacional do Trabalho, em 1938.

Na 24ª Conferência Internacional do Trabalho ficou estabelecido que o ensino técnico e profissional e aprendizagem seriam tratados como assunto da ordem do dia na Conferência do próximo ano. Para tanto, a Conferência de 1938 elaborou um relatório preliminar (relatório cinza) que subsidiou as discussões e definiu as temáticas de uma consulta a ser realizada junto aos Estados membros da organização através de um questionário. Na discussão do relatório preliminar, na sessão plenária da 24ª Conferência, o pioneirismo da intervenção de um fórum internacional na área do ensino profissional ganha destaque:

Vários oradores disseram que o debate poderia ser visto como o início de uma obra geral de reforma de ensino profissional no mundo inteiro, uma vez que, pela primeira vez, governadores, empregadores e trabalhadores se reuniram para estudar em um plano tão vasto os problemas da formação profissional, estudo que apenas poderia ser produtivamente efetuado por esses três grupos reunidos. (BIT, 1938 p.40, tradução da autora)

Apesar das expectativas positivas, houve questões de difícil consenso. A votação da proposta de regulamentação da aprendizagem revelou-se a mais conflituosa. A esse respeito o representante dos empregadores da Suíça declarou que “uma regulamentação internacional seria inadmissível aos olhos do grupo dos empregadores, razão pela qual haviam votado contra esta parte do relatório da Comissão” (idem).

Essa declaração nos situa ante o confronto estabelecido entre as propostas dos empregadores, dos trabalhadores e do governo no decorrer das votações. As restrições relativas à formação profissional foram pontuais e, quando vindas da parte dos empregadores visavam tornar as prescrições menos precisas. Já a definição das questões relativas à aprendizagem foi polêmica. Ao final, as partes I,

⁴. Em 1937- Recomendação nº. 56: sobre o ensino profissional para a indústria da construção; 1939- Recomendação nº. 57: sobre formação profissional; 1939- Recomendação nº. 60: sobre aprendizagem; 1949- Recomendação nº. 87: sobre orientação profissional; 1950- Recomendação nº. 88: sobre formação profissional de adultos, incluindo os inválidos.

II, III e V, do projeto de conclusão do relatório, foram adotadas por unanimidade – referiam-se a formas de regulamentação internacional, organização geral das instituições de ensino, ensino profissional e técnico, certificados, estágios e profissionais de ensino. A parte IV, relativa à aprendizagem, foi objeto de um voto por chamada nominal e foram adotadas por 105 votos contra 29 (idem, p. 41). Da correlação de forças assim estabelecida resultou a elaboração de duas recomendações: uma específica para a aprendizagem, e outra sobre formação profissional.

Contudo, os conflitos de interesses em torno da aprendizagem não se encontravam restritos ao âmbito dos fóruns internacionais. Embates similares ocorriam em nível nacional, mas com estratégias e soluções diferenciadas, definidas em função do contexto de cada país, como ocorreu no Brasil e em Portugal, aspecto a ser considerado posteriormente. Afinal, como observou o membro governamental da Índia, “as proposições formuladas no Relatório cinza são fundadas sob as condições existentes nos países europeus e não poderiam ser aplicadas na Índia sem as modificações necessárias”. (BIT, 1938, p.7).

Findos os trabalhos da Comissão de 1938, o relatório cinza e os questionários foram remetidos aos Estados membros da OIT. O governo brasileiro constituiu uma comissão para estudar e responder ao questionário, da qual fazia parte Francisco Montojos. Na visão de Montojos “o anteprojeto de recomendações referente ao ensino técnico-profissional consubstanciava algumas medidas já em aplicação aqui e outras em via de aplicação” (Montojos, 1949, p. 73).

A análise do relatório preliminar e das respostas aos questionários realizada pelos Estados membros serviu de base para um relatório definitivo (relatório azul) que foi submetido à discussão na 25ª sessão da Conferência de 1939, tendo em vista a decisão final (BIT, p 40). Do relatório azul constavam as respostas aos questionários, uma análise geral do problema e os dois anteprojetos de recomendação devidamente comentados (Montojos, 1949).

Na 25ª Conferência Internacional do Trabalho, a Comissão de Ensino Técnico foi composta com 56 membros. Destes, 24 representavam os governos, 16 os empregadores e 16 os empregados. Pelo sistema de votação acordado, cada membro governamental teria dois votos e os demais três votos cada, fórmula encontrada para equilibrar a representatividade das diversas bancadas. Foram realizadas 11 sessões, de 10 a 20 de junho de 1939. Integrava a Delegação

Brasileira, Hélio Lobo, como presidente, Oscar Saraiva e Francisco Montojos, membros governamentais (Montojos, 1949, p.43).

Ao final da 25ª Conferência Internacional do Trabalho foram referendadas duas recomendações: Recomendação nº57, sobre formação profissional e Recomendação nº. 60, sobre aprendizagem, com importantes repercussões na definição dos sistemas de ensino industrial, como veremos a seguir.

6.2. Interconexões em destaque

A análise dos textos das reformas do ensino industrial promulgadas no Brasil e em Portugal nos permitem distinguir algumas de suas interconexões, apresentadas a seguir.

6.2.1. Fragmentação das reformas do ensino industrial

As reformas do ensino industrial em Portugal e no Brasil foram reformas parciais uma vez que não se integraram a um plano reformista geral – uma proposta em âmbito nacional que articulasse todos os níveis de ensino nos dois países – apesar de alguns segmentos sociais manifestarem tal expectativa. Devido a isso, os questionamentos a cerca da fragmentação do ensino industrial emergiam nos debates da época. No Brasil, durante a Conferência Nacional de Economia e Administração (sessão de 14 de dezembro de 1939), Landulfo Alves dirige-se ao Ministro Gustavo Capanema:

Senhor Ministro, preciso de um esclarecimento.

Não sei se nesse ensino profissional também está envolvido o ensino superior, ou se se trata apenas do ensino profissional inferior, daquele que forma capatazes, mestres de obra etc.

Responde-lhe Capanema,

Do ensino profissional está excluído o ensino superior, que forma um setor à parte. Ensino profissional compreende, aqui, o ensino industrial, o ensino agrícola, o ensino comercial, o ensino doméstico, destinados a preparar todas as modalidades de trabalhadores que não devem ser formados pelo ensino superior, que é aquele que forma os trabalhadores da mais alta categoria.

Landulfo Alves insiste,

Um engenheiro é um profissional, um agrônomo também, E é assim que sempre vi a classificação de profissionais: superior, médio e inferior. Permita-me, Sr Ministro, dizer qual é o objetivo da minha pergunta. É que encontro no ensino profissional superior, - eu o chamaria assim, - um interesse tão grande, que

procuraria ver aqui a oportunidade de a ele chegar. Por isso, pensando que se encerraria a discussão relativa ao ensino profissional nesse tópico, quis esclarecer o assunto e tocar na questão do ensino profissional superior.

Capanema, bem a seu estilo, ignora o interlocutor e prossegue:

Outra questão... (CPDOC. GC. 1935.01.04. p. 22)

Oito anos depois, com questionamento bastante similar ao apresentado por Landulfo Alves no Brasil, na Assembléia legislativa portuguesa (sessão de 22 de janeiro de 1948) o orador, Deputado Marques de Carvalho, expressa sua reserva ao projeto de reforma do ensino técnico profissional proposto pelo governo:

É que, Sr Presidente, a proposta de lei nº 99 não é sequer uma reforma de ensino técnico, uma vez que exclui o ensino superior que tanto conviria, pelo menos, considerar em conjunto com o elementar e o médio. É verdade que o governo lhe chama reforma do ensino técnico profissional, mas o ensino técnico superior não deixa de ser também profissional, e é assim que na proposta afloram nítidos certos pontos de fricção entre os limites profissionais dos diferentes graus de ensino. (Escolas Técnicas, nº 6-7, p.133)

Desta forma, no Brasil e em Portugal, a reforma do ensino industrial abrangeu o ensino elementar e médio, excluindo o ensino superior. No Brasil, o ensino foi estruturado em dois ciclos; o ensino industrial básico estava incluído no 1º ciclo, e o ensino técnico – até então inexistente no país – no 2º ciclo. Em Portugal, foram estabelecidos dois graus de ensino. No 1º grau estava o Ciclo Preparatório, e no 2º Grau encontravam-se os cursos de formação profissional. Em anos de escolaridade, incluindo o Ensino Primário, tínhamos, no Brasil: 4 anos de Ensino Primário, mais 4 anos do curso do ensino industrial básico, mais 3 anos do curso técnico; em Portugal: 4 anos do Ensino Primário, mais 2 anos do Ciclo Preparatório, mais 3 ou 4 anos de cursos de formação profissional (cursos de base), mais 2 anos (seção preparatória para os institutos).

6.2.2. Gratuidade do ensino

Na 25ª Conferência Internacional do Trabalho, a bancada trabalhista propôs a gratuidade de ensino nas escolas profissionais e técnicas e a proposta foi consignada na Recomendação nº 57. Durante a discussão dessa emenda o representante da Holanda declarou que “a gratuidade do ensino era inconveniente porque não despertava o interesse do aluno pelo ensino” (Montojos, 1949, p.75) Na mesma ocasião, o representante brasileiro informou que, no Brasil, as escolas

federais, estaduais e municipais desse ramo de ensino eram inteiramente grátis e que, nas escolas federais os alunos recebiam assistência médica, merenda escolar, fardamento e calçado, e um jogo de ferramentas do ofício em que estavam se formando. Essas medidas visavam incentivar a frequência escolar (idem).

Em Portugal, como em outros países europeus, o ensino nas escolas técnicas não era gratuito, pelo menos no período de vigência das reformas analisadas nesta pesquisa. As normas que regulamentam as reformas do ensino técnico de 1918, 1930, 1931, trazem em anexo uma tabela especificando o valor da “propina”, ou matrícula dos alunos, e os valores dos “emolumentos”, ou “selos devidos”, referentes aos custos de expedição das “cartas de curso e certidões”. Pela Reforma do Ensino Técnico de 1948 esses valores passaram a ser especificados em legislação complementar.

6.2.3. Da formação profissional na Escola antes do emprego à formação no local de trabalho

Entre as alternativas, “utilidade do ensino profissional em horário completo dado aos trabalhadores antes da sua entrada no emprego” e “utilidade do ensino profissional em horário reduzido dado aos trabalhadores no curso do emprego”, a Recomendação nº 57, coerente com as respostas dos questionários, aconselha a formação na Escola antes da entrada no emprego, mas sob certas condições:

a formação profissional deveria ser proporcionada aos jovens, antes de sua entrada no emprego, em escolas de horário integral, se a natureza da profissão, o funcionamento técnico da empresa, a insuficiência do sistema de aprendizagem e as tradições profissionais, ou outras condições locais, não permitam que se as proporcione em forma de satisfatória durante o emprego. (Parte V11. 1)

A solução encontrada referendava a experiência dos países industrialmente desenvolvidos, nos quais a formação em curso de emprego estava sedimentada com resultados satisfatórios. A representação brasileira havia proposto uma emenda que dava primazia à formação em Escola de horário integral antes da entrada no emprego que permitia uma instrução geral mais eficiente, mas a proposta foi rejeitada sob a alegação de que as vantagens de cada modelo de formação dependiam das circunstâncias. Entendia o Bureau que, diferentemente dos países industrializados, nos países de industrialização incipiente a ausência de tradições profissionais e a falta de profissional habilitado nas empresas davam um lugar de destaque à formação da mão-de-obra na Escola, antes da entrada no

emprego, sendo, portanto, este o sistema mais aconselhável para esses países (Montojos, 1949, p. 76).

Próximo à linha de argumentação de Montojos, que defendia a formação do operário na escola de horário completo porque lhe oferecia uma instrução mais eficiente, o sociólogo português Sérgio Grácio recorre a um evento, anterior à 25ª Conferência, em prol da formação no espaço escolar. Segundo o autor, a aprendizagem não poderia ser vista apenas do ângulo do rendimento econômico. A formação social do aprendiz colocava como imperativo que a aprendizagem se fizesse na escola, com as convenientes condições pedagógicas e tecnológicas – “é utopia esperar da oficina e da fábrica a realização daquele ideal de educação completa, ao mesmo tempo profissional, cívica e humana que o Congresso Internacional de Ensino Técnico de Barcelona propunha, já em 1934, como objetivo desse ensino” (Grácio, 1992, p.68).

Segundo Azevedo (2001) é comumente atribuído ao ensino técnico e à formação profissional inicial uma marca de estigmatização social, de via para formação de deserdados, sobretudo nos países do sul europeu em que esta oferta se centra no campo escolar. Em países da Europa do norte esse ambiente sociocultural de escassez, desvalorização e estigmatização se altera. É o caso da Alemanha ou da Suíça onde a formação profissional e técnica tem como base uma relação fortemente instituída entre sistema de formação e emprego, e os mercados internos de trabalho valorizam o modelo de formação profissional inicial instituído, participando na sua definição e, por isso, o seu prestígio é maior e a sua procura mais acentuada (p.41).

6.2.4. A aprendizagem profissional dos operários das indústrias

O termo aprendizagem se aplica a todo o sistema em virtude do qual o empregador se obriga, por contrato, a empregar um jovem trabalhador e a ensinar-lhe ou fazer com que se lhe ensine metodicamente um ofício, mediante um período previamente fixado, no transcurso do qual o aprendiz está obrigado a trabalhar a serviço de dito empregador. (OIT, Recomendação nº 60 sobre aprendizagem, 1939)

No contexto brasileiro, a aprendizagem é definida, em uma perspectiva mais restrita, como “o ensino dado simultaneamente com o trabalho, ao menor trabalhador, é um ensino para o menor trabalhador enquanto trabalha” (CPDOC, GC -07. PI. 440927).

A Recomendação nº 60 sobre aprendizagem, emitida pela OIT na 25ª Conferência Internacional do Trabalho realizada em Genebra, teria um significado diferenciado para o Brasil uma vez que, simultaneamente às atividades desta Conferência, ocorriam os trabalhos da Comissão Interministerial formada por representantes do Ministério da Educação e Saúde e do Ministério do Trabalho com o fim de propor normas regulamentares para o ensino profissional destinado aos operários das indústrias brasileiras, segundo o art. 4º do Decreto 1 238 de 2 de maio 1939. No Brasil, até então, não havia normas regulamentando a aprendizagem dos operários. Significativamente, quando comenta a apreciação da Recomendação nº 60, sobre aprendizagem, ocorrida naquela Conferência, Montojos diz:

Nada havendo no Brasil a respeito e considerando que o texto do “Bureau” era bom e, não sendo rígido, permitiria que nele fosse enquadrada a legislação que aqui se estudava, resolveu a representação não apresentar emenda alguma, reservando-se, entretanto, o direito de intervir no assunto, por ocasião das discussões. Ficamos em atitude de expectativa, procurando aproveitar o mais possível dos debates e da experiência de outros países, para aplicar o que de bom ali fosse ventilado nas leis que, a respeito, se viessem aqui fazer. (1949, p.77)

E, de fato, logo após retornar ao Brasil, no final do mês de julho de 1939, atendendo a convite, Montojos compareceu a três sessões da Comissão Interministerial, instituída com o fim de estabelecer o ensino profissional para os operários brasileiros. Nas sessões, Montojos apresentou as Recomendações advindas do 25º Congresso Internacional do Trabalho, enumerando os principais debates ocorridos, as emendas aprovadas e as rejeitadas, as manifestações de opinião das diversas correntes e a intervenção da representação brasileira nos debates, e resumiu o desenvolvimento do ensino técnico-profissional nos principais países do mundo⁵, citando exemplos e cifras (CPDOC. GC – 38.04.30).

Assim, constata-se o trânsito de novas idéias sobre ensino industrial entre a Europa e o Brasil. Também, se pode identificar a similaridade entre os conflitos presentes nas negociações da Comissão Interministerial com o patronato brasileiro⁶, iniciadas um pouco antes da 25ª Conferência Internacional do

⁵ As informações referem-se ao Relatório sobre as visitas a estabelecimentos de ensino profissional europeus, visitados pela delegação brasileira logo após a participação na 25ª Conferência Internacional do Trabalho, em Genebra. Ver Montojos, 1949.

⁶ Roberto Simonsen, Presidente da Federação dos industriários paulistas, em memorial encaminhado à Comissão Interministerial, após reputar o Decreto 1 238 de injusto e impraticável, admite a possibilidade de uma solução: “a indústria não se recusaria a contribuir com a quantia

Trabalho, e os embates com os empregadores⁷ ocorridos no fórum de Genebra durante a definição das Recomendações nº 60 sobre aprendizagem. Em ambos os casos, conflitos entre capital e trabalho, mas que no Brasil resultariam na criação do SENAI em 1942, depois de longos e controversos entendimentos. Uma solução nacional, diferente, com iniciativa governamental, mas dirigida pelos industriais e financiada com recursos recolhidos pelos empresários via institutos de aposentadorias e pensões (Cunha, 2005, p.33).

Desse modo, enquanto no Brasil pode-se constatar a rejeição e posterior adesão do patronato ao projeto de qualificação profissional dos operários das indústrias, proposto pelo governo no decorrer do Estado Novo, por sua vez, em Portugal, a questão da aprendizagem teve um encaminhamento diferente. Diante da quase ausência dos empresários portugueses nas questões relativas ao ensino profissional, como discutido em capítulos anteriores desta pesquisa, foi o Estado, predominantemente, o responsável pelos investimentos materiais, pela formulação e implementação das propostas para o ensino profissional no decorrer do Estado Novo português. Lembramos que o inquérito realizado pela Comissão de Reforma revelou um manifesto desinteresse patronal pela formação técnica já detectado em décadas anteriores. As empresas não manifestaram nenhum interesse em participar da formação dos trabalhadores e foram unânimes em referendar o Estado como responsável por esta formação, embora parcialmente subsidiada para determinados tipos de ensinos, mas com subsídios concedidos pelo fundo de desemprego e não pelas empresas. Da mesma forma, todos os sindicatos votaram a favor do ensino pelo Estado; alguns poucos encaravam a possibilidade de ensinos especiais subsidiados; outros, em menor número ainda, aceitavam a criação de cursos livres e cursos noturnos para os seus filiados e filhos. O inquérito registra, também, que muitos poucos sindicatos mantinham escolas

justa para manutenção dessas escolas (de aprendizagem), mediante um sistema de contribuição proporcional que não ultrapassasse, em qualquer hipótese 5% sobre a contribuição de cada operário, para o Instituto dos Industriários (CPDOC-38. 04.30. 1939).

⁷ Os principais pontos de oposição e de discordância dos empregadores relativos à aprendizagem, de acordo com o representante dos empregadores da Suíça, eram: o controle do número de aprendizes; os diversos pontos relativos aos salários e aos congressos pagos; o direito de associação profissional dos aprendizes; a participação dos representantes de vários interesses notadamente das organizações dos trabalhadores e dos trabalhadores nos órgãos encarregados do controle da aprendizagem. (OIT. 1938. p. 4. Tradução da autora).

privativas ou modestas aulas noturnas de ensinos limitados. Como refere Sérgio Grácio (1986) “tudo indica que na origem da reforma e da expansão do ensino técnico não existiu nenhuma pressão assinalável do patronato. É o governo a tomar a iniciativa e as opiniões e pontos de vista aparecem a partir de suas solicitações” (p.53). Assim, quando nos remetemos aos textos das reformas de ensino que regulamentaram o ensino industrial em Portugal e no Brasil, as soluções encontradas para a formação profissional dos aprendizes se devem, em especial, às formas diferenciadas de articulação entre o Estado e o patronato nesses países.

Em Portugal, pelo Estatuto do Ensino Comercial e Industrial de 1948, a formação dos aprendizes deveria ser realizada em cursos complementares de aprendizagem mantidos pelo Estado, e da seguinte forma:

Os cursos complementares de aprendizagem são ministrados paralelamente e em correlação com a iniciação profissional realizada em oficinas, fábricas, estabelecimentos comerciais e semelhantes, e destinam-se a facultar aos aprendizes e praticantes a educação geral e técnica que, associada à prática obtida fora da escola, lhes confira a conveniente aptidão profissional. (Art. 52 do Decreto nº 37.029 de 25/08 1948).

Os cursos complementares de aprendizagem se articulavam com as empresas da seguinte forma: as entidades patronais, cujos estabelecimentos se encontrassem a menos de três quilômetros de qualquer escola onde fossem ministrados cursos complementares de aprendizagem e que admitissem aprendizes ou praticantes nas atividades profissionais a que tais cursos dissessem respeito, eram obrigados a participar a admissão, dentro de noventa dias imediatamente seguintes, ao diretor da escola, para que o mesmo efetivasse a matrícula do aluno, nos prazos previstos em lei; os horários dos cursos eram organizados depois de ouvidas as entidades patronais; os responsáveis pela aprendizagem nas oficinas eram obrigados a prestar informações à escola sobre a aptidão profissional dos alunos, para que se procedesse à apreciação de seu aproveitamento escolar.

No Brasil, nos termos da Reforma Orgânica do Ensino Industrial, os cursos de aprendizagem, modalidade de ensino industrial integrada ao primeiro ciclo, destinavam-se a ensinar aos aprendizes dos estabelecimentos industriais o seu ofício, metodicamente, em período variável, e sob regime de horário reduzido (art. 9º). O ensino dos ofícios constituía obrigação dos empregadores para com os aprendizes, seus empregados, e deveria ser dado dentro do horário normal de

trabalho dos aprendizes, sem prejuízo de salário para estes. As escolas de aprendizagem deveriam ser localizadas nos estabelecimentos industriais a cujos aprendizes se destinassem, ou na sua proximidade; cabia ao SENAI organizá-las e administrá-las e ao Ministério da Educação e Saúde fixar as diretrizes pedagógicas de seu ensino.

6.2. 5. Os currículos dos cursos industriais

Os currículos dos cursos industriais em Portugal, de acordo a reforma de 1948, e dos cursos industriais brasileiros, segundo a reforma orgânica do ensino industrial de 1942, apresentam especificidades que ora os aproximam, ora os distanciam. No Brasil, foram disponibilizados 25 cursos industriais básicos, enquanto em Portugal o número de cursos de formação era de 34 cursos de base. Em geral, quando se observa a carga horária das disciplinas/atividades por série, constata-se o equilíbrio da carga horária dos cursos industriais nas reformas de ensino dos dois países. Quanto à estrutura curricular, em todos os cursos industriais as disciplinas/atividades que compõem os currículos encontram-se agrupadas da seguinte forma: disciplinas de base geral, como Português e Matemática, disciplinas de base técnica, como Desenho(s) e Tecnologia (s); disciplinas “de educação social e nacional”, ou “práticas educativas”; práticas de oficina.

Comparando o currículo do curso industrial português – Curso de Marceneiro embutidor – apresentado nos Capítulo III, com o currículo do curso industrial brasileiro – Curso de máquinas e instalações elétricas – apresentado no Capítulo V, tornam-se evidentes algumas concorrências e oposições, também possíveis de serem identificadas quando comparamos os currículos dos demais cursos industriais presentes nas reformas de ensino de Portugal e no Brasil.

Os currículos desses dois cursos apresentam disciplinas equivalentes o que lhes confere homogeneidade, levemente adulterada pela inclusão de Geografia e História no grupo de disciplinas de base do curso industrial brasileiro, Curso de máquinas e instalações elétricas. No mais, os dois cursos apresentam uma estrutura curricular tradicional, fragmentada em disciplinas, com predomínio das disciplinas de base técnica, associadas a práticas de oficina. Como afirma Goodson (1997) “é como se a divisão de trabalho mental/manual fosse

institucionalizada numa “divisão do currículo” (p. 105). Tais currículos, essencialmente práticos, profissionalizantes, iniciam a formação profissional sem apoio numa base cultural mais vasta, capaz de favorecer a permeabilidade entre os vários cursos de formação profissional e entre estes e os cursos de formação geral. Nesse aspecto, no currículo do curso industrial português, Curso de Marceneiro embutidor, observa-se uma maior concentração da carga horária das disciplinas de base geral nos dois anos iniciais.

Pretendia-se, desta forma, em especial, permitir que os aprendizes corrigissem com relativa facilidade uma escolha profissional precipitada. Diferentemente, no Curso industrial brasileiro, Curso de máquinas e instalações elétricas, as disciplinas de base geral e as disciplinas de base técnica e práticas de oficina são oferecidas, simultaneamente, desde o primeiro ano, dificultando a transferência para outro curso industrial. De qualquer forma, a carga horária total das disciplinas de base técnica e práticas de oficina continua sendo maior quando relacionada à carga horária total dos currículos, nos dois cursos. Assim sendo, a pouca flexibilidade constitui uma característica comum aos currículos dos cursos industriais portugueses e brasileiros. Em especial, tanto na reforma do ensino industrial brasileiro, quanto na reforma do ensino industrial português, o acesso ao nível superior ficou restrito a curso diretamente relacionado com o curso técnico concluído, depois de verificadas a satisfação das condições de preparo determinadas na legislação competente desses países.

Além disso, nos currículos dos dois cursos – curso industrial brasileiro, Curso de máquinas e instalações elétricas, e curso industrial português, Curso de Marceneiro embutidor – no grupo de disciplinas de “educação social e nacional” há apenas uma disciplina comum, Educação Física. Mas observa-se uma diferença significativa na carga horária desse grupo de disciplinas nos dois cursos. Enquanto no curso industrial português, Curso de Marceneiro embutidor, as quatro disciplinas, obrigatórias nos currículos de todos os cursos – Religião e Moral, Formação Corporativa, Noções de Higiene, Educação Física – tem um total de 7 horas-aula distribuídas entre elas, no curso industrial brasileiro, Curso de máquinas e instalações elétricas há apenas duas disciplinas – Educação Física e Canto Orfeônico – com um total de 18 horas-aula semanais repartidas entre elas. Também, nos dois cursos citados, como em todos os outros cursos industriais das reformas de ensino portuguesa e brasileira, nesse mesmo grupo, da educação

social e nacional, o currículo se amplia pela obrigatoriedade de inclusão de atividades relacionadas, nos países correspondentes, à Mocidade Portuguesa e à Mocidade Brasileira, e pela inclusão de outras atividades, entre elas a educação pré-militar, obrigatória para todos os alunos do sexo masculino.

6.2.6. Educação Feminina

Pelo estatuto de 1948, que regulamenta a reforma do ensino industrial em Portugal, havia cursos de formação industrial destinados apenas à formação feminina. As disciplinas comuns a esses cursos, Economia Doméstica, Puericultura e Noções Gerais de Enfermagem deveriam ser ministradas em turmas exclusivamente femininas. É interessante observar que a diferenciação da formação por sexo iniciava-se no Ciclo Preparatório. Neste ciclo, apesar da orientação pedagógica se pautar pelos princípios da escola ativa, as alunas recebiam orientação profissional direcionada para continuidade dos estudos em cursos de formação exclusivamente femininos. Tal distinção na orientação profissional tinha como corolário o exame final do ciclo Preparatório com provas de trabalhos manuais diferenciadas para os alunos e as alunas. Para os alunos a prova consistia na construção de um objeto simples de madeira e metal, enquanto às alunas cabia confeccionar uma peça simples de costura caseira, ou um objeto de utilidade com uso de costura, bordado, modelagem ou pintura.

Diferentemente de Portugal, no Brasil a reforma orgânica do ensino industrial assumiu como um dos princípios fundamentais do ensino industrial a igualdade de direitos de ingresso nos cursos industriais para homens e mulheres. A estas, contudo, não era permitido, nas escolas industriais, trabalho que sob o ponto de vista da saúde não lhes fosse adequado. Visando o desenvolvimento do ensino industrial, previa-se, na medida conveniente, a instituição de estabelecimentos de ensino industrial destinados à preparação para profissões predominantemente assumidas por mulheres e para a frequência exclusivamente feminina.

A orientação assumida pelo Brasil seguia, de perto, a Recomendação nº 57, sobre formação profissional, da OIT, segundo a qual “os trabalhadores de um e outro sexo deveriam ter os mesmos direitos de acesso a todas as instituições de ensino técnico e profissional, desde que as mulheres não tivessem que realizar de

maneira contínua trabalhos proibidos por motivo de saúde” (OIT, 1938). Antes disso, a deliberação brasileira orientava-se pelos princípios da Educação Nova divulgadas por Ferrière que preconizava a prática da co-educação dos sexos, estimulando as relações sociais e a cooperação entre alunos e alunos.

6.2.7. Os professores e mestres

Os professores, frequentemente, são reconhecidos como agentes de uma proposta educativa. Nesse aspecto, tanto as lideranças do Estado Novo português como as do Estado Novo brasileiro apelaram aos professores para a difusão dos valores morais e cívicos, indispensáveis ao estabelecimento da nova ordem social que se instituíam.

Seja o Presidente brasileiro Getúlio Vargas ao se dirigir aos professores na cerimônia de comemoração do centenário de fundação do Colégio Pedro II,

A palavra do professor não transmite apenas conhecimento e noções do mundo exterior. Atua, igualmente, pelas sugestões emotivas, inspiradas nos mais elevados sentimentos do coração humano. Desperta nas almas jovens os impulsos heróicos e a chama dos entusiasmos creadores. Concito-vos, por isso, a utilizá-la no puro e exemplar sentido do *apostolado cívico* – infundindo o amor à terra, o respeito às tradições e a crença inabalável nos grandes destinos do Brasil”. (1938, p.10-11)

Seja o Diretor Geral do Ensino Técnico português, Carlos Proença, ao caracterizar o professor como

uma espécie de sacerdote laico, ou se preferirem, uma ordem de cavalaria, de novo tipo eminentemente espiritual. Necessário se torna, pois, que os novos confrades se apresentem para suas andanças ideais em noviciado austero, onde sejam confirmados – ou restituídos – à pureza da fé comum e se mostrem dignos de investidura que os aguarda. (1946, p.8)

Em ambos os casos observa-se a identificação do magistério com o apostolado, concepção bastante difundida, associada com o civismo, valor afinado com o ideário nacionalista, relevante em vários países naquele período histórico.

Em Portugal e no Brasil, os docentes do ensino profissional formavam dois grupos distintos. De um lado os professores responsáveis pelo ensino das disciplinas de cultura geral e de cultura técnica (disciplinas humanistas, científicas ou técnicas), do outro lado os professores designados mestres e destinados à condução dos trabalhos de oficina, ou trabalhos práticos. O conjunto de saberes específicos e o conjunto de normas de conduta exigidas desses profissionais estavam definidos nos textos das reformas que regulamentavam o ensino

industrial em cada um desses dois países, e em normas que as complementavam. Em comum, destaca-se a exigência de concurso para acesso à profissão de professor e de mestre, e a reivindicação de qualificação profissional diferenciada para o exercício de cada função. As diferenças se fazem presentes, em especial, quando nos detemos em especificidades de qualificação pedagógica dos professores do ensino industrial desses dois países.

Em Portugal, observa-se uma maior exigência na formação pedagógica dos docentes do ensino técnico. Como já dito, pelo Estatuto que regulamentou o ensino comercial e industrial em 1948, a formação pedagógica dos professores era obtida pela habilitação nas cadeiras da Secção Pedagógica das Faculdades de Letras e estágio de dois anos, nas escolas de Lisboa e Porto. A matrícula dependia de exame de admissão e inspeção médica e no final do 2º ano havia exame de estado. Em 1967 são institucionalizados cursos de preparação para mestres (Alves, 2007). No Brasil, os Cursos Pedagógicos destinados à formação dos professores do ensino industrial, criados em 1943, só começaram a funcionar nove anos depois. Antes disso, em 1946, como resultado de iniciativas do Ministro Capanema, tiveram início as atividades da Comissão Brasileira - Americana de Ensino Industrial, CBAI. Este órgão, extinto em 1962, promoveu cursos de aperfeiçoamento para professores no Brasil e nos Estados Unidos, além de traduzir livros. Segundo Falcão e Cunha, “o caso da CBAI mostra a receptividade e a busca da orientação americanista pelo governo brasileiro e pelos docentes da educação técnico-profissional” (p.1), uma evidência a mais da integração do Brasil aos circuitos internacionais de educação.

Finalizando, esta pesquisa, fazendo uso da perspectiva histórica e comparada para compreender o processo de institucionalização do ensino industrial no Estado Novo português e no Estado Novo brasileiro, identificou aproximações e distanciamentos entre as reformas de ensino industrial implantadas nos dois países, neste período histórico, que podem ser aprofundadas em estudos posteriores. Desta forma, nosso estudo procurou situar-se na perspectiva dos estudos comparados que buscam restabelecer conexões nacionais e intercontinentais muitas vezes minimizadas, quando não excluídas das análises históricas, como alternativa aos modelos de análise centrados exclusivamente na geografia nacional.

As aproximações e os distanciamentos identificados entre as reformas de ensino industrial do Brasil e de Portugal referem-se, especialmente, a princípios e à organização do ensino industrial, à formação profissional e à aprendizagem, assim como ao papel e à formação dos principais agentes do ensino, os professores e mestres.

Subjazem a essas características, as influências das mudanças ideológicas e econômicas ocorridas após a primeira guerra em vários países do mundo, inclusive no Brasil e em Portugal. Apesar desse lastro comum e da integração aos circuitos internacionais em se buscava, naquele momento, soluções para as questões do ensino profissional, é fundamental observar o peso dos fatores internos para a tomada de decisão em cada um desses dois países. Tanto Portugal como o Brasil, nesse período, criaram soluções diferenciadas e inovadoras que rompem com o senso comum de simples adesão de países periféricos e semiperiféricos às determinações” dos países centrais. É o caso, por exemplo, da criação do Ciclo Preparatório em Portugal, apropriando-se do discurso renovador, e da criação do SENAI, no Brasil, uma forma particular de integração entre o público e o privado.

Além disso, esta pesquisa, ao eleger a educação profissional portuguesa como parte do objeto de estudo, contribuiu para suprir uma lacuna em nossa agenda acadêmica – apesar das fortes raízes culturais que nos une, não temos dado, no Brasil, o devido espaço para estudos sobre a história da educação em Portugal.

Assim, o partilhar e complexificar nossa existência intercontinental, como nesta tese, é um passo que reunido a outros vai dando continuidade à promissora trajetória da pesquisa comparada em história da educação, em particular, em educação profissional, pois sabemos – a história continua.

Referências bibliográficas

- ALBERONI, Francesco. *Gênese*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.
- ALVES, L. A. M. *O Porto no arranque do ensino industrial (1851-1910)*. Porto: Edições Afrontamento, 2003.
- ALVES, L. A. M. *A reforma do ensino técnico (1948) no contexto da mudança interna e externa*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2007.
- AMARAL, A. *O estado autoritário e a realidade nacional*. Brasília, Distrito Federal: UNB, 1981.
- AMARAL, A. *Parecer ao projeto de lei orgânica do ensino industrial*. Em 21/01/1942. CPDOC. GC. 35.10.18/ ZA. 1942. 12 p.
- AZEVEDO, Fernando. *A transmissão da cultura. A cultura brasileira*. Brasília/São Paulo: INL/Melhoramentos, 1976.
- AZEVEDO, F. *Novos caminhos e novos fins. A nova política de educação no Brasil. Subsídios para uma história de quatro anos*. São Paulo: Melhoramentos, s.d.Obras completas, v.II.
- AZEVEDO, J. *O ensino secundário na Europa*. Porto: Asa, 2000.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BICUDO, J.C. *O ensino secundário no Brasil e sua atual legislação*. (de 1931 a 1941 inclusive). São Paulo: Edição do autor. 1942.
- BLOCH M. Pour une histoire comparée des sociétés européennes. In: *Melanges Historiques*. Tome I. Editions Serge Fleury & Ecole des Hautes Etudes en Ciencias Sociales, 1983.
- BOMENY, H. Infidelidades eletivas: intelectuais e política. BOMENY, H. (Org.) *Constelação Capanema*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001. p. 11-36.
- BOMENY, H. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v.6, n.11, p. 24-39. 1993.
- FAUSTO B. *História concisa do Brasil*. São Paulo: EDUSP, Imprensa Oficial, 2002.
- FAUSTO B. *História do Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2006.
- FAUSTO B. *História Geral da civilização brasileira. Economia e cultura*. (1939-1964). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL. Conferência International du Travail. 25ª session Genève,1939. *Enseignement technique et professionnel et apprentissage*. BIT, Genève, 1938.
- CAMARGO, A. e outros. *O golpe silencioso*. Rio de Janeiro: Rio Fundo. 1889.

- CAMPOS, E. S. *Parecer ao projeto de lei orgânica do ensino industrial*. Em 19/01/de 1942. CPDOC. GC. 35.10.18/ZA. 1942. 6p.
- CAMPOS, F. *Educação e cultura*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora. 1941.
- CAMPOS, F. *O Estado nacional. Sua estrutura. Seu conteúdo ideológico*. 2002. Disponível em: www.ngarcia.org. Acesso em 30 de novembro de 2009.
- CANDEIAS, A. *Educar de outra maneira. A escola oficina nº. 1 de 1905-1930*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.
- CANDEIAS, A.; NÓVOA, A., FIGUIERA, H. M.. *Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos. (1923-1941)*. Lisboa: Educa, 1995.
- CAPANEMA, G. *As bases da organização do ensino Industrial no Brasil. As escolas Industriais e as Escolas Técnicas*. Rio de Janeiro: Gabinete do MES. 1943. CPDOC. Doc. avulsos. Série I. Folheto n.1. Doc. 2.
- CAPANEMA, G. *Ata da primeira sessão da Comissão Nacional do Ensino Primário, em 22 de abril de 1939*. CPDOC. GC. g. 38.00.00(11).
- CAPANEMA, G. *Conferência*. Congresso Nacional de Economia e Administração. Sessão de 14/11/1939, Palácio do Catete, Rio de Janeiro. CPDOC. GC. 1935. 01.04.
- CAPANEMA, G. *Discurso* Primeiro centenário do Colégio Pedro II. Em 2/12/1937. Rio de Janeiro. CPDOC. GC. 35.10. 18 / I – 6.
- CAPANEMA, G. *Discursos e outros escritos*. Rio de Janeiro: Pallas, 1980.
- CAPANEMA, G. *Palestra – por ocasião da visita à feita Escola Técnica Nacional, em 27/9/1944*. CPDOC. GC - 07-PI- 440927.
- CAPANEMA, Gustavo. Reforma do ensino secundário. Decreto-lei nº 4 244, de 9 de abril de 1942. *Exposição de motivos*. In: BICUDO, Joaquim de Campos. *O ensino secundário no Brasil e sua legislação atual*. São Paulo: Edição do autor, 1944.
- CARDIM, J. E. V. C. *Do ensino industrial à formação profissional. As políticas públicas de formação profissional em Portugal*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2005. 2 v.
- CARDOSO, Teresa, F. L. Formação de professores para o ensino técnico: o lugar das oficinas femininas na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. In: *Anais do II CBHE*. (CD-ROM). Natal: SBHE, 20002.
- CARONE. *A terceira República. (1937-1945)*. São Paulo: DIFEL, 1982.
- CARVALHO, Delgado. *Organização social e política brasileira*. Rio de Janeiro: Record, 1977.
- CARVALHO, J. M. Brasil: nações imaginadas. Antropologia. *Revista contemporânea de antropologia e Ciência Política*. Niterói: UFF, jan/jun, p.7-35. 1995.
- CARVALHO, M. M. O manifesto e a liga internacional pela escola nova. In: XAVIER, M. C. (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação. Um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2004. p 147-179.

- CARVALHO, R. *História da educação em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- CHAGAS, V. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º Graus: antes, agora, e depois?* São Paulo: Saraiva, 1980.
- CHARTIER, R. La conscience de la globalité: commentaire. *Annales HSS*, n.1, p. 119-123, janvier/février.2001.
- CORTESÃO, L. *Escola, sociedade. Que relação?* Porto: Afrontamento, 2000.
- COSTA, A. L. P. *Entre a sociedade e os alunos. Análise etno-histórica da Escola Industrial e Comercial de Emídio Navarro, em Almada (1955-1974)*. Almada: Câmara Municipal de Almada, 2005.
- CPDOC. Arquivo Gustavo Capanema. As bases de organização do ensino industrial no Brasil. As escolas industriais e as escolas técnicas. Exposição de motivos (2). Rio de Janeiro: Gabinete do MES,1943. CPDOC.GC. Doc, avulsos. Série I. Folheto n. 1. Doc. 2.
- CPDOC. Arquivo Gustavo Capanema. CPDOC- GC. g.1935.01.04.Estatísticas.
- CPDOC. Arquivo Gustavo Capanema. CPDOC. GC, G. PI 45.09.00/2.
- CPDOC. Arquivo Gustavo Capanema. CPDOC. GC. P. SC/4408 – 19/9/1945 -F1. f l. 4.
- CPDOC. Arquivo Gustavo Capanema. Lei orgânica do ensino industrial. – Regimento da Comissão Interministerial nomeada em 17 de maio de 1939; Atas das reuniões da Comissão Interministerial; Relatórios das atividades da Comissão Interministerial; Anteprojeto apresentado pela Comissão Interministerial; Decreto 1 238, de 2 de maio 1939. CPDOC. GC – 38.04.30.
- CPDOC. Arquivo Gustavo Capanema. *Relação dos professores para os cursos industriais*. CPDOC. GC. g - 35.10.18 – I -14.. 1940.
- CUNHA, Célio da. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo: Cortez, 1981.
- CUNHA, L. A. As Escolas de Aprendizes Artífices e a produção manufatureira. *Revista da Faculdade de Educação*. Niterói: UFF, jan./jun. - jul./dez. 1983.
- CUNHA, L. A. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: UNESP, 2005a.
- CUNHA, L. A. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: UNESP, 2005b.
- DICIONÁRIO DE EDUCADORES PORTUGUESES. NÓVOA, António. (Dir.). Porto: Edições Asa, 2003.
- DICIONÁRIO DE HISTÓRIA DE PORTUGAL. SERRÃO, Joel. (Dir.). Lisboa: Iniciativa Editoriais, 1971. v. II.
- FALCÃO, Q.; CUNHA, L. A. Ideologia política e educação: a CBAI (1946/1962). *Revista Contemporânea de Educação*. Rio de Janeiro: FE, UFRJ, v 4, nº7. jan/jul, 2001. p. 148-173.

- FIGUEIRA, M. H. Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos. (1923-1941). In: CANDEIAS, A. e outros. *Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: Educa, 1995.
- FONSECA, C. S. *História do ensino industrial no Brasil*. 1962. 2 v.
- FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica: Curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GOMES, A. C. O primeiro governo Vargas: projeto político e pedagógico. In: MAGALDI, A. M.; ALVES, C.; GONDRA, J. G. (Orgs). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 455-462.
- GONDRA, J. G. A tradição de se manifestar. In : XAVIER, M. C. *Manifesto dos pioneiros, Um legado em debate*. Rio de Janeiro:FGV, 2004. p 17-37.
- GOODSON, I. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- GRÁCIO, S. *Destinos do ensino técnico em Portugal (1910-1990)*. Lisboa: Educa, 1992.
- GRÁCIO, S. *Ensinos técnicos e política em Portugal 1910/1990*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.
- GRÁCIO, S. *Política educativa como tecnologia educacional. As reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.
- GRUZINSKI, S. Les mondes mêlés de la monarchie catholique et autres "connected histories". *Annales HSS*, n.1, p.85-117, janvier-février. 2001.
- HERSCHMANN, M. M.; PREREIRA, C. A. Messenger. (Orgs.). O imaginário moderno no Brasil. In. HERSCHMANN, M. M.; PREREIRA, C. A. *A invenção do Brasil moderno – medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 9-42.
- HOBBSBAWN, E. *Era dos extremos. O breve século XX. 1914-1995*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- HORTA, J. S. B. A I Conferência Nacional de Educação ou de como monologar sobre a educação na presença de educadores. In: GOMES, Ângela Castro. *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2000.
- HORTA, J. S. B. *O Hino, o sermão e a ordem. A educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- IANNI, O. *Origens agrárias do Estado Brasileiro*. São Paulo:Brasiliense, 1984.
- IANNI, O. *Estado e planejamento econômico no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- LEME, P. *Memórias*. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: INEP, 1988.
- LEVINE, R. M. *Pai dos pobres. O Brasil da era Vargas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- LIMA, F. P. *Discurso*. Inauguração da Escola Técnica elementar Eugênio dos Santos, em 6 de janeiro de 1951. *Escolas Técnicas*. Lisboa: MEN. n. 10, p 7-23. 1951.
- MADEIRA, A. I. *Pespectivas atuais da investigação em educação comparada*. Universidade de Lisboa, s.d.

- MARQUES, A. H. O. *História de Portugal*. Lisboa: Palas Editora, 1982. v.III.
- MEDONÇA, A. W. *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.
- MONTOJOS, F. *Correspondência enviada ao Ministro da Educação e Saúde Pública em 18 de outubro de 1935*. CPDOC. GC. Série MES. 35.10.18/2 – I 1.
- MONTOJOS, F. *Documento encaminhado a Capanema*. Histórico das Escolas de Aprendizes Artífices. Ministério da Educação e Saúde Pública. Departamento de Ensino Industrial. Rio de Janeiro, 8/01/1935. CEPDOC. GC. 34.00.00/ 1; I-2. 10 p.
- MONTOJOS, F. *Ensino Industrial*. Rio de Janeiro: MES: CBAI. Biblioteca do Ensino Industrial, 1949.
- MOREIRA, R. L. (Org.). *Arquivo Gustavo Capanema, inventário analítico*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2000.
- MOREIRA, T. P. Verbetes: Francisco de Paula Leite. In: NÓVOA, António (Dir.). *Dicionário de educadores portugueses*. Porto: Asa. 2003.p. 1099-1103.
- NAGLE, J. *Educação e sociedade. A educação na primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NEVES, J. A.P. A. Relatório. Decreto n.º 5 029, de 01. 12. 1918. In: *Coleção oficial da legislação portuguesa*, 1918. v. II, p.809-823.
- NÓVOA, António. *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000.
- NÓVOA, António. A educação nacional. In: *Portugal e o Estado Novo*. Coleção Nova história de Portugal. Lisboa: Editorial Presença, 1992. v II.
- NÓVOA, A. A República e a escola. Das intenções generosas ao desengano das realidades In: *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, v I. n 3. 1988.
- NÓVOA, A. Educação nacional. In: ROSAS, Fernando, BRANDÃO, J. M. Lisboa. (Dir.). *Dicionário de história do Estado novo*. Venda Nova: Bertrand Editora, 1996. v I.
- NÓVOA, A. Escolas e ensino. In: MARQUES, A. H. de Oliveira (Coord.). *Portugal da monarquia para a república. Coleção Nova história de Portugal*. Lisboa: Editorial Presença, 1991.v XI.
- NÓVOA, A. *Histoire & comparaison: Essais sur l'Éducation*. Lisboa: Educa, 1998.
- NÓVOA, A. *História da educação. Provas de agregação*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1994.
- NÓVOA, A. Nota de apresentação. In: FIGUEIRA, Manuel Henrique. *Um roteiro da Educação Nova em Portugal (escolas novas e práticas pedagógicas. 1882-1935)*. Lisboa: Educa. 2003.
- NÓVOA, A. Uma educação que se diz nova. In: CANDEIAS, António e outros. *Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos. (1923-1941)*. Educa: Lisboa, 1995.p. 25-42.
- NUNES, C. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista, SP: EDUSP, 2000.

NUNES, C. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no governo Vargas. In: BOMENY, Helena. *Constelação Capanema: intelectuais e política*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

Ò, J. Ramos. *O governo de si mesmo – modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel de século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa, 2003.

Ò, J. Ramos do. *Os anos de ferro. O dispositivo cultural durante a “Política do Espírito” 1933-1949*. Lisboa: Editorial Estampa, 1999.

PINTO, A. C. O Estado Novo português e a vaga autoritária dos anos 1930 do século XX. In: PINTO, Antônio Costa; MARTINHO, Francisco C. P. (Org.). *O corporativismo em português*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

PORTUGAL. Assembléia Nacional. *Parecer n.º. 13 da Câmara Corporativa, sobre a proposta de lei n.º. 99, Reforma do Ensino Técnico profissional*. Sessão de 09 do 12 de 1946. Diário de 10 / 12/ 1946, p. 0043-0092.

PORTUGAL. Ministério da Educação Nacional. *Escolas Técnicas. Boletim de ação educativa*. Lisboa: MEN. Coleção. 1946-1971. 21v.

PORTUGAL. Ministério da Educação Nacional. *Escolas Técnicas*. Lisboa: MEN. 1947, n. 3-4. Relatório da Comissão da Reforma do Ensino Técnico.

PRADO, J., C. *História e desenvolvimento: a contribuição da historiografia para a teoria e prática do desenvolvimento brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 1972.

PROENÇA, A. C. F. *O ensino técnico no quadro da educação nacional. Escolas Técnicas*. Lisboa: MEN, n.1, p.7-18. 1946.

PROENÇA, A. C. F. Os 35 anos da Junta de construções para o ensino técnico e secundário. *Escolas Técnicas, Documentos*. Lisboa: MEN, n. 38, p. 85-99. 1966.

PROENÇA, A. C. F. Escola cristã, escola nova. *Escolas Técnicas*. Lisboa: MEN, n. 12, p. 307-325. 1952.

PROENÇA, A.C.F. Uma reforma de ensino técnico e seu desenvolvimento. *Escolas Técnicas, Separata*. Lisboa: MEN, n. 43, p.7-93. 1971.

PROENÇA, A. C. Escola Cristã, Escola Nova. In: *Escolas Técnicas*, n. 12, p.307-325. 1942.

REGIMENTO DAS ESCOLAS DO SENAI. In: FONSECA, Celso Suckow. *História do ensino industrial no Brasil*. 1962. 2 v.

RODRIGUES, José. *O moderno príncipe industrial. O pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1989.

ROSAS, F. Portugal na Europa dos anos trinta. In: ROSAS Fernando. (Coord.). *Portugal e o Estado Novo (1931-1960)*. Coleção Nova história de Portugal. Lisboa: Editorial Presença, 1992. v XII.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B; COSTA; V. M. R. *Tempos Capanema*. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

- SERRÃO, J. e M. ARQUES, A. H. O. *Portugal da monarquia para a república*. Coleção Nova História de Portugal. Lisboa: Editorial Presença, 1991. v. XI.
- SILVA, F. C. T. A presença de Vargas na República Brasileira. *Revista Senatus*. Brasília, v. 4, n. 1, p. 14-17, nov. 2005.
- SOARES, M. J. As Escolas de Aprendizizes Artífices – estrutura e evolução. *Forum Educacional*. Rio de Janeiro. 6 (2), p. 58-92, jul/set. 1982.
- SUBRAHMANYAM, S. Du Tage au Gange au XVI scècle. *Annales HSS*, n.1, p. 51-84, janvier/février.2001.
- TEIXEIRA, A. *A educação e a crise brasileira*. Rio de Janeiro: Ed.da UFRJ. 2005.
- TEIXEIRA, A. Discurso de posse do Director Geral de Instrução Pública. *Boletim de Educação Pública*. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun, p.75-76. 1932
- TEIXEIRA, A. *Educação para a democracia: introdução à administração escolar*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.
- TEIXEIRA, A. O humanismo técnico. *Boletim CBAI*. Rio de Janeiro, v.8, n.2, p. 1186-1187. 1954.
- TEODORO, A. *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Afrontamento, 2001.
- TORGER, V.; RUANO-BORBALAN, J. C. *Histoire du système éducatif. France: Groupe Landais*, 2006.
- VARGAS, G. Nova organização administrativa do país. Discurso de posse na chefia do governo provisório. In: *A nova política do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1938. v. I, p.72.
- VARGAS, G. *Realizações. Panorama da educação nacional*. Discurso do Presidente Getúlio Vargas e do Ministro Capanema. Centenário do Colégio Pedro II. Em 26/Nov./1938. Rio de Janeiro, 1937. MES. CPDOC. GC – 35.10. 18 / 1 – I 7.
- VICENTINI, P. P. A profissão docente no Brasil: sindicalização e movimentos. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H. C. (Orgs.). *História e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. III – Século XX.
- VIDAL, D. *Culturas escolares: estudo sobre as práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- XAVIER, L, N. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais CBPE/INEP/MEC (1950-1960)*. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF,1999.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)