

6INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE

SANDRA MARIA DE ASSIS

**AS VIAGENS PEDAGÓGICAS E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO
PROFISSIONAL NO BRASIL (1909-1943): CIRCULAÇÃO DE IDEIAS E
REFERÊNCIAS EDUCACIONAIS NA REDE DE INTELLECTUAIS DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

NATAL
2023

SANDRA MARIA DE ASSIS

**AS VIAGENS PEDAGÓGICAS E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO
PROFISSIONAL NO BRASIL (1909-1943): CIRCULAÇÃO DE IDEIAS E
REFERÊNCIAS EDUCACIONAIS NA REDE DE INTELLECTUAIS DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Dra. Olívia Morais de Medeiros Neta

NATAL
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Assis, Sandra Maria de.

A848v As viagens pedagógicas e a organização do ensino técnico profissional no Brasil (1909-1943): circulação de ideias e referências educacionais na rede de intelectuais da educação profissional / Sandra Maria de Assis. Natal – 2023.

187 f.: il. Color.

Tese (Doutorado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2023.

Orientadora: Dra. Olívia Morais de Medeiros Neta.

1. Educação Profissional. 2. Ensino Técnico. 3. Rede de Sociabilidade. 4. Referências Pedagógicas. 5. Viagem Pedagógica
I. Título.

CDU 377

SANDRA MARIA DE ASSIS

**AS VIAGENS PEDAGÓGICAS E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO
PROFISSIONAL NO BRASIL (1909-1943): CIRCULAÇÃO DE IDEIAS E
REFERÊNCIAS EDUCACIONAIS NA REDE DE INTELLECTUAIS DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte como requisito parcial à obtenção do título de doutora em educação.

Orientadora: Profa. Dra. Olívia Moraes de Medeiros Neta

Aprovada em 06 de outubro de 2023

BANCA EXAMINADORA



Olívia Moraes de Medeiros Neta, Dra. - Presidente
Universidade Federal do Rio Grande do Norte_



Mario Lopes Amorim, Dr. - Examinador
Universidade Tecnológica Federal do Paraná



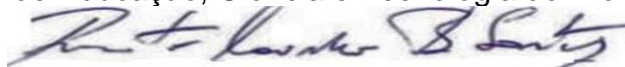
Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa, Dr. - Examinador
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais



Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza, Dr. - Examinador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



José Mateus do Nascimento, Dr. - Examinador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Renato Marinho Brandão Santos, Dr. - Examinador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Maria Augusta Martiarena de Oliveira, Dra. - Examinadora
Instituto Federal do Rio Grande do Sul

Dedicatória

Aos meus pais, Seu João e Dona Adélia (*in memoriam*),
à minha família, e, especialmente,
à minha estimada orientadora Prof.^a Dr.^a Olívia Neta.

AGRADECIMENTOS

A Deus, guia e protetor da minha existência.

Aos meus pais, Seu João e Dona Adélia (*in memoriam*), a quem devo tudo que sei e sou, minha eterna gratidão.

Aos meus oito irmãos, por quem sempre me esforcei, na condição de irmã mais velha, para servir-lhes de referência, embora seus exemplos de força, coragem e determinação tenham sido sempre o meu norte.

Ao meu esposo e companheiro Antônio Braga, por caminhar ao meu lado, apoiando-me e cedendo-me sua escuta compreensiva, neste e em outros percursos acadêmicos, além de compartilhar comigo toda a carga não acadêmica dessa jornada.

Aos meus filhos Augusto, Gustavo, Maria Luísa, meu neto Guilherme e meu genro José Rubens pelo apoio colaborativo nessa caminhada.

Um agradecimento especial à minha orientadora, a professora doutora Olívia Morais de Medeiros Neta, que, além da orientação acadêmica, generosamente, concedeu-me seu tempo, sua paciência, compreensão e, sobretudo, sua amizade.

Aos meus colegas cursistas do PPGEF, doutorandos e mestrandos ingressantes na turma de 2020, pelo apoio e companheirismo, especialmente às colegas Elvira Fernandes e Geovilda Melo, pelos laços de amizade construídos.

Aos queridos colegas professores e companheiros de trabalho do *Campus Caicó* do IFRN.

Aos gestores do *Campus Caicó* do IFRN, nas pessoas do diretor geral Max Miller da Silveira e dos diretores acadêmicos Ricardo Rodrigues da Silva e Gerlúzia Azevêdo, cada um a seu tempo, por terem me concedido a licença para capacitação, sem a qual este empreendimento acadêmico seria impossível.

À coordenação do PPGEF nas pessoas da professora Dr.^a Ana Lúcia Sarmiento Henrique e do professor Dr.^o José Moises Nunes da Silva, bem como a todos os professores e equipe de apoio.

Aos professores Dr. Mário Lopes Amorim, Dr. Renato Marinho Brandão Santos, Dr. José Geraldo Pedrosa, Dr. Francisco das Chagas Souza e Dr. José Mateus do Nascimento pelas leituras críticas e contribuições feitas ao texto, por ocasião dos seminários de pesquisa e na banca de qualificação.

A todos os professores (as) que passaram pela minha jornada escolar, iniciada na minha longínqua infância. Em cada palavra escrita nesta tese, há um pouco do que aprendi com eles (as).

À professora e amiga Itamiran Epifânio pela valiosa colaboração com a revisão ortográfica.

Às bibliotecárias Dorinha Rocha e Elvira Fernandes pela inestimável colaboração com a normalização técnica.

E por fim, meus sinceros agradecimentos, aos integrantes da banca examinadora.

O real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente
é no meio da travessia.
(Guimarães Rosa)

RESUMO

Entre os anos de 1909 a 1943, o ensino técnico profissional brasileiro, passou por um processo organizacional, de caráter pedagógico, técnico e jurídico, no intuito de se adequar às demandas socioeconômicas e políticas do Brasil. Nesse sentido, o objetivo geral desta tese é a análise das contribuições das viagens pedagógicas dos intelectuais da educação profissional, para a circulação de ideias e a formação de uma rede de sociabilidades entre os educadores envolvidos no referido processo de organização do ensino técnico profissional. O argumento central da tese é de que, as viagens pedagógicas, realizadas no período, foram, inicialmente, uma consequência da necessidade de buscar no exterior, referências pedagógicas para a remodelação do ensino técnico que já era oferecido nas Escolas de Aprendizes Artífices e, posteriormente, para a estruturação do ensino técnico profissional a ser oferecido pelos Liceus e Escolas Técnicas, sendo que no decorrer do processo, formou-se uma rede de educadores, nacionais e estrangeiros, atuante em todo o processo que resultou na Lei Orgânica de 1942 e criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), configurando a dualidade do ensino técnico profissional ofertado no Brasil. A pesquisa utilizou o método indiciário com a análise de fontes documentais obtidas nos acervos digitais da Hemeroteca Digital (jornais, fotografias), do arquivo Gustavo Capanema do CPDOC/FGV - Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação Getúlio Vargas - (relatórios, correspondências, fotografias, documentos diversos), além da pesquisa bibliográfica. O referencial teórico norteou-se a partir dos conceitos de viagens pedagógicas de Vinão Frago (2007), Rabelo (2019); Vidal (2017); Vidal (2017); Pedrosa e Silva (2014); Cardoso (2011); Azevedo (2020), Pinto (2011), Nunes (2007) e Warde (2020); de redes e redes de sociabilidades de Portugal (2007), Fuchs (2007), Caruso (2014) e Sirinelli (2003); de educação profissional e ensino técnico industrial de Manfredi (2002.), Medeiros Neta (2020, 2021), Pedrosa (2014), Cunha (2000), Cunha (2012), Pedrosa e Duenhas (2019), Amorim (2013), Fonseca (1961), Fonseca (1962), Pedrosa (2015), Schwartzman, Bohemy e Costa (2000); importação/exportação de modelos pedagógicos de Houssaye (2007). As viagens pedagógicas, junto a outros fatores, foram relevantes para a estruturação organizacional do ensino técnico profissional, oportunizando a formação de uma rede de sociabilidades entre os viajantes, favorecida pelos intercâmbios de ideias e afinidades entre os mesmos, a despeito das divergências de concepções entre seus integrantes, que nos permitiu classificá-los em grupos conforme suas áreas de interesse, núcleos de formação acadêmica e interação. O ensino técnico industrial se constituiu inserido no contexto mais amplo do ensino técnico profissional, em meio a indefinições e contradições de natureza socioeconômicas e políticas. Sobre a circulação de ideias pedagógicas, constatamos que, no período de abrangência da pesquisa, houve uma intensa aproximação dos educadores ligados ao ensino técnico com as ideias da Escola Nova, criando uma corrente de circulação das ideias vinculadas ao americanismo, sobretudo com a tradução e divulgação das obras de educadores estrangeiros como Léon Walther e Omer Buyse; através de educadores como Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Concluímos, por fim, que as ideias e referências pedagógicas das escolas americanas circularam no Brasil, através de educadores, defensores da racionalidade técnica e do pensamento industrialista, influentes no MESP (Ministério de Educação e Saúde Pública) e MTIC (Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio), cujas ações possibilitaram mudanças importantes na formação para o trabalho no Brasil, favorecidas pela Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942 e pelas circunstâncias históricas que direcionaram os educadores e gestores do ensino técnico profissional a uma aproximação maior com o modelo de ensino técnico, praticado nas escolas norte-americanas.

Palavras-chaves: viagens pedagógicas; ensino técnico profissional; redes de sociabilidades; circulação de ideias e referências pedagógicas.

ABSTRACT

Between the years 1909 and 1943, the Brazilian professional technical education, went through an organizational process, of pedagogical, technical and legal character, in order to fit the socioeconomic and political demands of Brazil. In this sense, the general objective of this thesis is the analysis of the contributions of the pedagogical trips of the professional education intellectuals for the circulation of ideas and the formation of a network of sociabilities among the educators involved in the mentioned process of organization of the professional technical education. The central argument of the thesis is that the pedagogical trips, made in the period, were initially a consequence of the need to search abroad, pedagogical references for the remodeling of the technical education that was already offered in the Schools of Apprentice Artisans and, later, in the course of the process, a network of national and foreign educators was formed, active throughout the process that resulted in the Organic Law of 1942 and the creation of SENAI (National Industrial Apprenticeship Service), onfiguring the duality of technical and vocational education offered in Brazil. The research used the indicative method with the analysis of documentary sources obtained in the digital archives of Hemeroteca Digital (newspapers, photographs), the Gustavo Capanema archive of CPDOC - Fundação Getúlio Vargas Research and Documentation Center - (reports, correspondence, photographs, various documents), in addition to the bibliographical research. The theoretical referential was guided based on the concepts of pedagogical journeys by Vinão Frago (2007), Rabelo (2019); Vidal (2017); Pedrosa and Silva (2014); Cardoso (2011); Azevedo (2020), Pinto (2011), Nunes (2007) and Warde (2020); of networks and networks of sociabilities by Portugal (2007), Fuchs (2004), Fuchs (2007), Caruso (2014) and Sirinelli (2003); of professional education and industrial technical education by Manfredi (2002,), Medeiros Neta (2020, 2021), Pedrosa (2014), Cunha (2000), Cunha (2012), Pedrosa and Duenhas (2019), Amorim (2013), Fonseca (1961), Fonseca (1962), Pedrosa (2015), Schwartzman, Bohemy and Costa (2000); import/export of pedagogical models by Houssaye (2007). The pedagogical trips, along with other factors, were relevant for the organizational structuring of the professional technical education, providing the opportunity for the formation of a network of sociabilities among the travelers, favored by the exchange of ideas and affinities among them, despite the divergences of conceptions among its members, which allowed us to classify them into groups according to their areas of interest, nuclei of academic training and interaction. Industrial technical education was constituted within the broader context of professional technical education, amidst vagueness and contradictions of a socioeconomic and political nature. About the circulation of pedagogical ideas, we found that in the period covered by the research there was an intense approximation of educators linked to technical education with the ideas of the New School creating a current of circulation of ideas linked to Americanism, especially with the translation and dissemination of the works of foreign educators like Léon Walther and Omer Buyse, through educators like Lourenço Filho and Anísio Teixeira. We conclude, finally, that the ideas and pedagogical references of American schools circulated in Brazil, through educators, defenders of technical rationality and industrialist thinking, influential in the MESP (Ministry of Education and Public Health) and MTIC (Ministry of Labor, Industry and Commerce), whose actions enabled important changes in training for work in Brazil, favored by the Organic Law on Industrial Education of 1942 and by historical circumstances that directed educators and managers of technical vocational education to a closer approximation with the model of technical education practiced in American schools.

Keywords: pedagogical trips; professional technical education; social networks; circulation of ideas and pedagogical references.

RESUMEN

Entre los años 1909 y 1943, la educación técnica profesional brasileña pasó por un proceso organizativo, de carácter pedagógico, técnico y jurídico, con el fin de adaptarse a las demandas socioeconómicas y políticas de Brasil. En este sentido, el objetivo general de esta tesis es analizar los aportes de los viajes pedagógicos de intelectuales de la educación profesional, a la circulación de ideas y a la formación de una red de sociabilidad entre los educadores involucrados en el mencionado proceso de organización de la educación técnica profesional. El argumento central de la tesis es que los viajes pedagógicos realizados durante el período fueron, inicialmente, consecuencia de la necesidad de buscar referentes pedagógicos en el extranjero para la remodelación de la educación técnica que ya se ofrecía en las Escuelas de Aprendizaje de Artesanos y, posteriormente, para la estructuración de la educación técnica profesional que ofrecerán los Liceos y Escuelas Técnicas, y durante el proceso se conformó una red de educadores, nacionales y extranjeros, activos durante todo el proceso que dio como resultado la Ley Orgánica de 1942 y la creación del SENAI. (Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial), configurando la dualidad de la educación técnica profesional ofrecida en Brasil. La investigación utilizó el método indexical con el análisis de fuentes documentales obtenidas de los fondos digitales de la Hemeroteca Digital (periódicos, fotografías), del archivo Gustavo Capanema del CPDOC/FGV - Centro de Investigación y Documentación de la Fundación Getúlio Vargas - (informes, correspondencia, fotografías, documentos varios), además de investigaciones bibliográficas. El marco teórico estuvo guiado por los conceptos de viajes pedagógicos de Vinão Frago (2007), Rabelo (2019); Vidal (2017); Vidal (2017); Pedrosa y Silva (2014); Cardoso (2011); Azevedo (2020), Pinto (2011), Nunes (2007) y Warde (2020); de las redes y redes sociales en Portugal (2007), Fuchs (2007), Caruso (2014) y Sirinelli (2003); de la educación profesional y la educación técnica industrial por Manfredi (2002), Medeiros Neta (2020, 2021), Pedrosa (2014), Cunha (2000), Cunha (2012), Pedrosa y Duenhas (2019), Amorim (2013), Fonseca (1961), Fonseca (1962), Pedrosa (2015), Schwartzman, Bohemia y Costa (2000); importación/exportación de modelos pedagógicos por Houssaye (2007). Los viajes pedagógicos, junto con otros factores, fueron relevantes para la estructuración organizacional de la educación técnico profesional, brindando la oportunidad para la formación de una red de sociabilidad entre los viajeros, favorecida por el intercambio de ideas y afinidades entre ellos, a pesar de las divergencias de concepciones entre ellos. sus integrantes, lo que nos permitió clasificarlos en grupos según sus áreas de interés, centros de formación académica e interacción. La educación técnica industrial se insertó en el contexto más amplio de la educación técnica profesional, en medio de incertidumbres y contradicciones de carácter socioeconómico y político. En cuanto a la circulación de ideas pedagógicas, encontramos que, durante el período que abarca la investigación, hubo un intenso acercamiento entre los educadores vinculados a la educación técnica y las ideas de la Escola Nova, creándose una corriente de circulación de ideas vinculadas al americanismo, especialmente con la traducción y difusión de las obras de educadores extranjeros como Léon Walther y Omer Buyse; a través de educadores como Lourenço Filho y Anísio Teixeira. Concluimos, finalmente, que las ideas y referentes pedagógicos de las escuelas estadounidenses circularon en Brasil, a través de educadores, defensores de la racionalidad técnica y del pensamiento industrialista, influyentes en el MESP (Ministerio de Educación y Salud Pública) y en el MTIC (Ministerio de Trabajo, Industria y Comercio), cuyas acciones posibilitaron importantes cambios en la formación para el trabajo en Brasil, favorecidos por la Ley Orgánica de Educación Industrial de 1942 y por las circunstancias históricas que orientaron a los educadores y gestores de la educación técnica profesional a un acercamiento al modelo de educación técnica, practicado en las escuelas norteamericanas.

Palabras clave: viajes educativos; educación técnica profesional; redes sociales; circulación de ideas y referentes pedagógicos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fotografia de Antônio de Sá Pereira (à direita) tirada em Berlim com mensagem no verso escrita à sua mãe em 7 de outubro de 1936	41
Figura 2 - Fotografia do IV Congresso Internacional de Ensino Profissional - 1936.....	42
Figura 3 - Getúlio Vargas se reúne com a delegação da XXV Conferência Internacional do Trabalho - 1939.....	45
Figura 4 - João Lüderitz - Diretor do Instituto Parobé.....	66
Figura 5 - Representantes de Comissões norte-americanas em visita à Escola de Manutenção Aeronáutica da Panair	73
Figura 6 - Montojos concede entrevista sobre a criação do Curso de Aprendizagem Industrial e Construção Naval em Niterói	74
Figura 7 - Mange, em 1927, na Escola Profissional Mecânica	78
Figura 8 - Professores suíços selecionados por Mange são recepcionados no Rio de Janeiro	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Viajantes e seus destinos relacionados ao ensino industrial	49
Quadro 2 – Membros da rede de engenheiros/educadores, intelectuais e empreendedores do ensino profissional técnico industrial (1920-1943).....	56
Quadro 3 - Currículo básico comum aos cursos no Ensino Profissional.....	109
Quadro 4 - Organização/oferta dos Cursos nos Liceus conforme o CEN	117
Quadro 5 - Projeto do Ensino Profissional no Brasil – Código da Educação Nacional (CEN)	118
Quadro 6 - Nomenclatura das escolas técnicas em janeiro de 1943.....	122

LISTA DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1- Heterogeneidade da Rede: áreas de interesse e atuação; núcleos de formação acadêmica e de interação	61
Organograma 2 - Composição e atuação da Rede na estrutura do Ministério de Educação e Saúde Pública	62
Organograma 3 - Atuação da Rede na hierarquia do Ensino Industrial a partir do MTIC	62
Organograma 4 - Atuação da Rede na hierarquia do Ensino Industrial a partir do MESP	63

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação
CPDOC/FGV – Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação Getúlio Vargas
CBAI – Comissão Brasileira-Americana de Ensino Industrial
CEN – Código da Educação Nacional
CFESP – Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNI – Confederação Nacional da Indústria
DEI – Divisão do Ensino Industrial
DNE – Departamento Nacional de Educação
EAAs – Escolas de Aprendizes Artífices
EP – Educação Profissional
EEPA – Escola de Engenharia de Porto Alegre
IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho
IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IEL – Instituto Euvaldo Lodi
IEPT – Inspeção do Ensino Profissional Técnico
INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LOEI – Lei Orgânica do Ensino Industrial
MESP – Ministério da Educação e Saúde Pública
MTIC – Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio
PEP – Plano de Ensino Profissional
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGEP/IFRN – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
SEI – Superintendência do Ensino Industrial.
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI – Serviço Social da Indústria
SESC – Serviço Social do Comércio
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
PARTE I	31
2 VIAGENS PEDAGÓGICAS E OS DIÁLOGOS COM O ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL NO EXTERIOR	31
2.1 VIAGENS E VIAJANTES NA CONSTRUÇÃO DO ENSINO TÉCNICO INDUSTRIAL BRASILEIRO (1909-1943)	34
3 AÇÕES E SOCIABILIDADES DOS EDUCADORES INTELECTUAIS CONSTITUINTES DA REDE DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL	52
3.1 OS CONTORNOS DA REDE DE EDUCADORES INTELECTUAIS DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL.....	53
3.2 ENGENHEIROS, EDUCADORES E INTELECTUAIS CONSTITUINTES DA REDE DE ENSINO TÉCNICO INDUSTRIAL	
3.2.1 João Luderitz	65
3.2.2 Francisco Belmonte Montojos	68
3.2.3 Robert Auguste Edmond Mange – o “semeador de escolas”	77
PARTE II	90
4 DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL AO ENSINO TÉCNICO INDUSTRIAL (1909-1943): A ORGANIZAÇÃO DA ESTRUTURA TÉCNICA E JURÍDICA	90
4.1 O ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL NO BRASIL: ENTRE O ASSISTENCIAL E O PROFISSIONAL	91
4.1.1 O ensino técnico profissional (re) formando o ensino de ofícios para as indústrias	91
4.1.2 O ensino técnico profissional, mudanças organizacionais e formação de trabalhadores industriais.....	95
4.2 DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL AO ENSINO TÉCNICO INDUSTRIAL: DEFINIÇÕES E PROBLEMATIZAÇÕES	100
4.3 A CONFIGURAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO INDUSTRIAL (1934-1943) NO CONTEXTO DA REFORMA EDUCACIONAL.....	103
4.3.1 O plano do ensino profissional (1936).....	105
4.3.2 O código da educação nacional e os caminhos propostos para o ensino profissional no Brasil entre 1934 e 1943	116

5 IDEIAS PEDAGÓGICAS E REFERÊNCIAS DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL INDUSTRIAL CIRCULANTES NO BRASIL.....	125
5.1 APROXIMAÇÕES E APROPRIAÇÕES DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS DOS EDUCADORES ESTRANGEIROS NA REDE: A PSICOLOGIA, A PSICOTÉCNICA E OS MÉTODOS ESTATÍSTICOS	127
5.1.1 Lourenço Filho, educador e gestor: “semeou ideias e transmitiu convicções”	127
5.1.2 Léon Walther, a psicologia técnica e as interconexões com a rede de educadores e empresários brasileiros	130
5.1.3 Omer Buyse, a aproximação com as diretrizes da escola nova e a influência dos métodos americanos de educação	134
5.1.4 Entre convergências e divergências, a consolidação da presença anglo-americana no ensino técnico profissional	137
5.2 CONGRESSOS, CONFERÊNCIAS E VISITAS TÉCNICAS COMO CAMINHOS À CIRCULAÇÃO DE IDEIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL.....	141
5.3 LEIS ORGÂNICAS DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL: ENTRE INTERESSES EDUCACIONAIS E EMPRESARIAIS, A REFORMA POSSÍVEL	149
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS.....	168
ANEXO	175
ACERVOS E FONTES DIGITAIS	175
APÊNDICE - CRONOGRAMA DO PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL (ENSINO INDUSTRIAL) ENTRE 1909 E 1946	176

1 INTRODUÇÃO

A História é a ciência dos homens no transcurso do tempo.

(Marc Bloch)

Historicamente, as viagens sempre apresentaram um caráter educativo e pedagógico. As experiências dos viajantes possibilitaram aprendizagens que podem ser verificadas através de registros diversos. Cartas, diários de viagem, relatórios, fotografias são fontes que atestam o impacto e a importância que tais viagens provocaram nos viajantes e nas sociedades às quais esses sujeitos pertenciam.

Os educadores, professores com ou sem formação pedagógica, pelo que indicam as pesquisas, se valeram das viagens e dos contatos estabelecidos com seus pares de outros lugares para fazerem intercâmbio de ideias e ou modelos pedagógicos. As viagens, às quais nos referimos e conforme o conceito de viagens pedagógicas elaborado por Viñao Frago (2007), abarca as que ocorreram por iniciativa própria, por missão governamental e, até mesmo, as que aconteceram em situação de exílio.

Algumas dessas viagens se deram com destino ao estrangeiro, promovidas com participação governamental, na busca por referências para o ensino técnico a ser oferecido no Brasil, de uma forma que atendesse às demandas socioeconômicas e políticas do país, no período correspondente ao recorte cronológico da pesquisa. Assim, faz-se necessário a apresentação do seu objetivo geral, e seus objetivos específicos, a metodologia utilizada bem como o seu suporte teórico.

O argumento central da tese é de que, as viagens pedagógicas, realizadas no período, foram, inicialmente, uma consequência da necessidade de buscar no exterior, referências pedagógicas para a remodelação do ensino técnico que já era oferecido nas Escolas de Aprendizes Artífices e, posteriormente, para a estruturação do ensino técnico profissional a ser oferecido pelos Liceus e Escolas Técnicas, sendo que no decorrer do processo formou-se uma rede de educadores, nacionais e estrangeiros, atuante em todo o processo que resultou na Lei Orgânica de 1942 e criação do SENAI, configurando a dualidade do ensino técnico profissional ofertado no Brasil.

Desse modo, o objetivo geral da tese consiste em analisar as contribuições das viagens pedagógicas, a circulação de ideias e a formação de uma rede de intelectuais educadores envolvidos no processo de organização do ensino técnico profissional. Estabelecem-se como objetivos específicos da tese:

- Mapear as viagens dos educadores (engenheiros e professores) e gestores ao exterior, financiadas pelo governo brasileiro, relacionadas à organização e estruturação do ensino técnico profissional no Brasil entre 1909 e 1943;
- Discutir a formação da rede de sociabilidades constituída a partir das interações e conexões dos educadores, intelectuais, gestores públicos e empresários envolvidos com o processo de organização do ensino técnico profissional, com ênfase na atuação dos engenheiros João Luderitz, Francisco Belmonte Montojos e Roberto Mange;
- Analisar o processo de constituição do ensino técnico industrial no contexto mais amplo do ensino técnico profissional no Brasil, no período entre 1934 e 1943;
- Identificar as ideias e referências pedagógicas estrangeiras que circularam na rede de educadores e influenciaram a organização e estruturação do ensino técnico industrial brasileiro no período citado.

Durante a Primeira República (1889-1930), o sistema escolar brasileiro e, notadamente, a educação profissional adquiriram nova configuração. O que antes, resumia-se a poucas instituições dedicadas ao ensino de ofícios artesanais e manufatureiros, destinadas a atender aos pobres e desvalidos (em geral órfãos), deu lugar a um conjunto de escolas mantidas pelo poder público (estadual e federal), mas também por outras entidades, como a Igreja Católica e associações de trabalhadores.

No processo de organização do ensino técnico profissional, Cunha (2012) destaca a intenção brasileira em procurar no exterior, elementos que pudessem contribuir com o desenvolvimento de um campo, que no Brasil, era ainda incipiente. Esses elementos podem ser considerados aqui tanto a nível de acordos quanto da percepção do funcionamento nas experiências estrangeiras. Considerando esse contexto, este estudo sistematiza essas viagens pedagógicas, a formação da rede de intelectuais, a circulação de ideias nessas interações e as ações delas decorrentes, justificando a escolha dessa temática para a pesquisa: colocar o objeto de estudo num lugar de memória da educação profissional.

O cerne da pesquisa são as relações entre as viagens pedagógicas, a formação da rede de intelectuais da educação profissional e a circulação de ideias e referências pedagógicas na organização e estruturação do ensino técnico profissional, na primeira metade do século XX, no Brasil. Dentro desse recorte temporal mais amplo, delimitamos uma cronologia que abrange a criação das Escolas de Aprendizes Artífices (1909) e se estende até o ano de 1943.

Nesse período, a pesquisa identifica três movimentos: o primeiro se dá com a criação das EAAs e a posterior constatação de que era preciso remodelar o ensino profissional, tornando-o mais técnico e menos assistencial (1909-1921); o segundo se dá com as ações de planejamento e estudos mais arrojados com a formação de comissões, com as viagens, os congressos, a circulação de ideias, a substituição das EAAs pelos Liceus Industriais (1921-1940); e, o terceiro com a efetivação das propostas, as disputas de projetos, as leis e decretos e a materialização da criação da rede de escolas técnicas federais e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI (1940-1943).

A pesquisa se utiliza do método indiciário ou paradigma indiciário proposto por Carlo Ginzburg (1989), como um método capaz de despertar o olhar do historiador para detalhes aparentemente tidos como secundários, mas que podem esconder a chave de entendimento de uma sociedade, num determinado período.

Esse método sugere o diálogo sobre o uso de fontes documentais de pesquisa em História da Educação, tomando como base os indícios, os vestígios, os sinais pouco perceptíveis aos olhos do pesquisador, que podem revelar áreas da produção cultural de agentes e sujeitos históricos.

Possibilita a reconstrução de objetos de pesquisas, cujos documentos encontram-se dispersos ou com lacunas, obrigando o pesquisador da Educação, a construção de um modelo explicativo, sobre os processos educativos desenvolvidos, pelas sociedades de tempos pretéritos.

Quanto às fontes, além das bibliográficas, foram utilizadas as documentais, especialmente as que se encontram nos acervos dos arquivos digitais, como o Arquivo Gustavo Capanema, no Centro de Pesquisa e Documentação (CPDOC)¹ da

¹ Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) também disponibiliza acesso virtual livre a mais de dois milhões de documentos manuscritos, impressos e audiovisuais. A consulta pode ser feita através de seu sistema de buscas. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo>.

Fundação Getúlio Vargas, as notícias de jornais da Hemeroteca Digital, os relatórios de viagens, as fotografias, legislação e relatórios ministeriais.

Conforme Brasil e Nascimento (2020), no trabalho com arquivos digitais, importa que o método, bem como as ferramentas utilizadas na pesquisa e a experiência do pesquisador sejam apresentados para corroborar a contextualização e a interpretação das fontes. Cabe-nos assegurar que as fontes digitais às quais nos referimos, são fontes digitalizadas, ou seja, documentos cujas versões físicas foram digitalizadas, preservando os documentos originais. Como outras fontes históricas, as digitais não são neutras, e, portanto, cabe ao historiador, o trabalho de questioná-las, problematizá-las e contextualizá-las, considerando as suas particularidades.

Além das pretensões pensadas para o projeto de pesquisa inicial, o caminho da pesquisa foi sendo percorrido sem que houvesse um traçado rígido e pré-estabelecido. A busca e a análise dos documentos amparadas na bibliografia foram sugerindo esse caminho, cuja narrativa apresenta-se nas linhas a seguir.

A princípio, foram utilizados os arquivos da Hemeroteca Digital Brasileira², principalmente na escrita dos capítulos que compõem a Parte I da tese. Nesse ponto, foi preciso fazer um levantamento das notícias nos jornais que circulavam nas cidades onde os sujeitos da pesquisa viviam. As viagens, seus itinerários, suas chegadas partidas e em alguns casos, os eventos que os viajantes participaram; como também, as relações entre os sujeitos e as efemérides relacionadas aos mesmos. O nascimento ou o batismo de uma criança, por exemplo, às vezes, eram anunciados em pequenas notas acompanhadas de uma fotografia ou da lista dos presentes, assim como a visita de uma delegação recém-chegada de uma viagem ao gabinete do presidente da república.

Tais indícios ajudam a compor um quadro no qual o emaranhado de relações sociais entre os sujeitos da rede foi se configurando. As matérias jornalísticas e até mesmo as notas informativas davam conta das ações governamentais, como a criação de cargos, nomeações de seus titulares ou transferências para outros cargos a serem ocupados; inaugurações de prédios escolares; visitas de delegações estrangeiras ou a chegada de profissionais estrangeiros para ocupar cargos de docência nos Liceus e Faculdades; assim como dos técnicos, mestres e contramestres contratados para os Liceus Industriais e Escolas Técnicas.

² A Hemeroteca Digital dá acesso livre a periódicos (jornais, revistas, anuários, boletins) e publicações seriadas nacionais. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.

Para as buscas, foram utilizados os descritores “ensino profissional”; “ensino técnico industrial”, além dos nomes de alguns dos personagens da rede de educadores e intelectuais atuantes nos referidos ramos de ensino. Os mesmos descritores foram usados para a pesquisa no , acervo digital do Arquivo Capanema no CPDOC/FGV. Nesse acervo, a busca se deu na aba do Ministério da Educação e Saúde – Educação e Cultura. No decorrer da busca e no intuito de facilitar o percurso, dadas as idas e voltas da consulta aos documentos, foi feita uma tabela no Excel³ para catalogação das fontes, contendo os links, os descritores e um resumo do teor dos documentos. Nesse processo, algumas vezes foi possível o cruzamento de informações e dados obtidos nos dois acervos consultados.

À medida que as leituras, as transcrições e análises dos documentos foram avançando, foi sendo possível vislumbrar o trajeto do ensino técnico profissional no recorte temporal da pesquisa, bem como a sua dinâmica. A imersão nos documentos (cartas, ofícios, pareceres técnicos, planos, códigos, relatórios) do arquivo Capanema, resultou na escrita da seção 4 da Parte II, estruturado, completamente, a partir da consulta aos documentos que corroboraram o que as fontes bibliográficas apresentavam, permitindo uma maior aproximação com o objeto da pesquisa.

Foram consideradas para a pesquisa as missões dos viajantes, financiadas pelo governo através do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), com finalidade de visitas para conhecer a experiência dos outros países, de sondagens para contratação de funcionários e de participação em eventos como congressos, conferências e exposições.

A discussão inicial se dá no sentido de se pesquisar o estado do conhecimento (ou revisão bibliográfica) para a pesquisa acadêmica; a importância das viagens pedagógicas na constituição de redes de sociabilidades e seu estudo pela história da educação, bem como a organização e estruturação do ensino técnico profissional no período citado.

Sobre o estado do conhecimento como ponto de partida para a pesquisa acadêmica e científica, convém esclarecer seu significado e contribuição. Morosini e Fernandes (2014) afirmam que é uma ferramenta essencial ao possibilitar tanto a leitura do que se está discutindo na comunidade acadêmica, quanto o aprimoramento da escrita e formalização metodológica inerente ao percurso da pesquisa.

³ Para acessar o referido acervo: https://docvirt.com/docreader.net/docmulti.aspx?bib=fgv_gc.

Considera-se que a construção de uma pesquisa se relaciona ao pesquisador e às influências da instituição em que está inserido bem como às perspectivas do seu lugar de fala, no plano local e global. Nesse caso específico, a produção científica, insere-se no campo da Educação Profissional e, mais especificamente, com a produção do conhecimento, realizada pela Linha de Pesquisa em História e Historiografia da Educação Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Para Medeiros Neta (2016), o campo da Educação Profissional, no Brasil, vem se configurando pelas inter-relações de temáticas como educação e trabalho na leitura da Educação Profissional, como modalidade de ensino e espaço de disputas políticas. No Brasil, vem ganhando novos contornos, com objetos e temas provenientes das transformações históricas vinculadas às políticas públicas voltadas à Educação Profissional.

O campo da Educação Profissional, no Brasil, foi se constituindo a partir de estudos que remetiam às variáveis que atravessam à Educação Profissional, como modalidade de ensino. Assim, remetemo-nos à hipótese de que a produção do conhecimento no campo, se confunde com o histórico da Educação Profissional no Brasil, e com a busca pela compreensão da dualidade estrutural concernente a esse tipo de educação. Medeiros Neta (2016), destaca a Educação Profissional como um campo de pesquisa e não uma modalidade de ensino.

Dessa maneira, podemos considerar que o campo da Educação Profissional, no Brasil, vem se configurando pelas inter-relações de temáticas como educação e trabalho na leitura da mesma, como modalidade de ensino e espaço de disputas políticas. E mais, o campo referido vem ganhando, no Brasil, novos contornos com objetos e temas provenientes das transformações históricas vinculadas às políticas públicas, voltadas à Educação Profissional. Nesses termos, essas são considerações em trânsito. Muitas indagações instigam à pesquisa e ao diálogo sobre a (re) constituição do campo da Educação Profissional no Brasil.

Manfredi (2002), afirma que a Educação Profissional é um campo de disputa e de negociação entre os diferentes segmentos e grupos que compõem uma sociedade, desvelando a dimensão histórico-política das reformas de ensino, das concepções, dos projetos e das práticas formativas.

A pesquisa sobre viagens pedagógicas e circulação de ideias e modelos educacionais para o ensino técnico no Brasil (1909 a 1943) pressupõe uma discussão sobre redes na perspectiva de interação e sociabilidades; sobre a organização do ensino técnico industrial, especialmente no contexto da reforma do ensino profissional, entre os anos de 1936 e 1938, e, mais tarde, a apresentação do anteprojeto da Lei Orgânica do Ensino Industrial, transformado em Decreto-Lei pelo presidente Vargas em 30 de janeiro de 1942.

Quando, na década de 1940, o processo de desenvolvimento industrial tomou impulso no Brasil, tornou-se evidente a necessidade de construir, no país, uma estrutura para garantir a oferta de ensino técnico profissional. A exemplo dos países europeus e dos EUA, que já vivenciavam seus processos industriais, e, conseqüentemente, tinham consolidado suas redes de ensino e formação de trabalhadores, visando às demandas das indústrias.

O Brasil, embora já contasse com escolas de formação para o trabalho, ainda carecia de instituições que pudessem formar mão de obra em larga escala e a curto prazo, que suprissem as demandas da indústria em ascensão. A favor do Brasil, nessa corrida para atender essas demandas da indústria, havia experiências bem-sucedidas, na Europa e Estados Unidos, nas quais os gestores e técnicos poderiam se inspirar para dar forma a um modelo de educação profissional a ser aplicado no Brasil.

No seio do governo do Presidente Getúlio Vargas (1930-1945), existiam disputas, de natureza política e ideológica, entre os agentes que foram responsáveis pela concepção, planejamento e montagem das duas redes nacionais de ensino industrial constituídas no Brasil: as escolas técnicas e o SENAI. Essas diferenças se expressaram nas escolhas dos modelos e das referências que influenciaram as duas redes.

As redes de ensino profissional eram uma realidade em países como Alemanha, França, Bélgica, Itália e Suíça, assim como nos Estados Unidos. Como afirma Pedrosa (2014), a Europa, nessa época, tinha escolas para o trabalho com oficinas, testes psicotécnicos e uma pedagogia do trabalho. Os EUA, por sua vez, contavam com escolas profissionalizantes com metodologias destinadas ao ensino industrial e psicologia para os docentes que atuavam nesse ensino.

De acordo com Pedrosa (2014), a organização do ensino industrial brasileiro foi definida por debates/embates perpetrados nos anos de 1920 e 1930, motivados

pelo desejo que seus agentes tinham de oferecer uma educação de bases modernas, amparada em concepções práticas e racionais. Nomes como Leon Renault, Rodolfo Fuchs, Francisco Montojos, João Luderitz, Roberto Mange, Faria Góes Filho, Horácio da Silveira, Roberto Simonsen, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevêdo são considerados agentes desse processo. Os dois últimos, expoentes do movimento Escola Nova⁴ e partícipes da construção do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*⁵, cujas ideias influenciaram as discussões acerca da educação profissional do período.

No Brasil, tradicionalmente, a formação acadêmica e profissional se inspirava nos modelos europeus. No que se refere à industrialização e a consequente formação de trabalhadores e técnicos para as indústrias; a Europa, que já vivenciara a primeira e a segunda revolução industrial, era o caminho natural a ser percorrido na busca de referências. Lá, existiam escolas com pedagogia, métodos e oficinas próprias para essa formação. No entanto, os intelectuais da educação profissional com trânsito e influência no Ministério da Educação e Saúde Pública e no Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, se inclinaram na direção do modelo de escolarização para o trabalho praticado nas escolas dos Estados Unidos.

Esse modelo, baseado na racionalização do trabalho, na padronização e produção massificada do Fordismo e na gerência científica do Taylorismo, exerceu forte influência sobre aqueles que pensavam o ensino técnico profissional brasileiro, naquele momento. Essa influência, em parte creditada ao movimento da Escola Nova, já vinha se sedimentando entre os educadores brasileiros nos seus intercâmbios acadêmicos nos EUA, seria consolidada no início dos anos de 1940, dadas as circunstâncias postas pela Segunda Guerra e seus desdobramentos.

Dessa forma, é compreensível a predominância do americanismo no processo de organização do ensino destinado à formação de trabalhadores. O americanismo, fenômeno político, econômico e ideológico, se desenvolveu como um modo de vida e não somente como um modelo de acumulação de capital e organização do trabalho e

⁴ Cf. Vidal (2013), no final dos anos 1920, com a reforma de Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro, a expressão Escola Nova, passou a significar os esforços de renovação do sistema escolar e de ruptura simbólica com as antigas estruturas educativas.

⁵ O referido Manifesto, foi publicado simultaneamente em vários órgãos da grande imprensa brasileira no dia 19 de março de 1932. A ação pretendia alcançar a maior difusão possível no território nacional. O Manifesto reivindicava a direção do movimento de renovação educacional brasileiro e estava inserido no contexto das disputas pela condução das políticas do recém-criado Ministério da Educação e Saúde no Brasil (1930). Cf. Vidal (2013).

da produção. No que diz respeito a sua influência sobre a educação profissional no Brasil, a criação da Comissão-Brasileiro Americana de Educação Industrial (CBAI) ampliou a difusão do americanismo, pois surgiu com o objetivo

de desenvolver as seguintes atividades no campo da educação profissional: introdução de serviços de orientação educacional e profissional, elaboração e publicação de material didático – com a introdução de métodos de trabalho racionais – o curso de formação de professores e a administração do ensino industrial. O ensino industrial tinha a função de capacitar os indivíduos cívica, social e economicamente, a partir da concepção do indivíduo produtivamente capaz. Neste ponto, tal modalidade de ensino contribuía para consolidar o método de aprendizagem como discurso hegemônico, tanto por parte dos representantes estadunidenses como brasileiros, imbuídos de uma concepção taylorista pautada na eficiência para preparar os alunos e capacitá-los para atuação nas indústrias (Prohmann; Amorim, 2017, p. 11).

A disseminação do americanismo alcançaria, além do campo educacional, muitos outros campos da sociedade brasileira, difundindo-se como um estilo de vida a influenciar as formas como as pessoas passaram a lidar com o trabalho, a produção, a cultura, as relações sociais.

Convém ressaltar que a sociedade brasileira, em 1930, ainda carregava as marcas da estrutura herdada de séculos da colonização europeia (1500-1822), que persistiram no período imperial (1822-1889), entre eles a escravidão e a economia centrada na agro exportação. Essa sociedade, aos poucos, foi abrindo espaço a outros sujeitos sociais, como a burguesia industrial e o operariado urbano, no período republicano, avançando nos períodos subsequentes.

Havia uma intenção, tanto por parte da gestão do Ministério de Educação e Saúde Pública, quanto por parte dos educadores, de buscar nos modelos estrangeiros elementos que contribuíssem com a organização do ensino técnico profissional brasileiro. Esses elementos podem ser considerados aqui tanto a nível de acordos, quanto da percepção do funcionamento das experiências estrangeiras (Cunha, 2012).

Estudos preliminares sobre a constituição das redes transnacionais de educação sinalizam para a formação de redes, envolvendo a participação de educadores brasileiros, desde meados do século XIX. A pesquisa sobre as viagens pedagógicas dos engenheiros educadores, objeto central dessa tese, indica que tais viagens e as ações delas decorrentes devem ser compreendidas como parte de relações de intercâmbio dos sujeitos viajantes e suas redes. Nesse sentido, é preciso

uma abordagem acerca da teoria das redes a partir de alguns autores que se debruçam sobre o tema.

Portugal (2007), no trabalho intitulado *Contributos para uma discussão do conceito de rede na teoria sociológica*, faz uma abordagem da teoria das redes, discutindo o seu impacto na análise sociológica. Sua análise das redes permite focar a atenção no comportamento individual, sem perder de vista a sua inserção nas estruturas sociais. A investigação sobre redes sociais mostra como as trajetórias sociais dos indivíduos não são determinadas integralmente, nem pelas suas posições estruturais, nem pelas suas decisões individuais.

A autora faz uma aproximação do conceito de redes com o conceito de capital social. Na perspectiva de Bourdieu (1980), mostra que as redes são construídas através de estratégias de investimento nas relações sociais, passíveis de serem utilizadas como fontes de benefícios. A definição do autor citado, torna clara a existência de dois elementos no capital social: as relações que permitem aos indivíduos aceder aos recursos e à qualidade e quantidade desses recursos.

Do ponto de vista metodológico, Portugal afirma que a abordagem a partir da teoria das redes permite usufruir de um conjunto de dispositivos analíticos, solidamente estruturados e testados. A linguagem, os conceitos, os indicadores, os métodos de recolha e tratamento de dados da *network analysis* constituem um corpo analítico que oferece inúmeras possibilidades heurísticas e grande flexibilidade temática.

A análise das redes, portanto, trouxe novos princípios analíticos, novas linguagens e novos dados para a teoria sociológica, permitindo analisar a estrutura social a partir de uma perspectiva relacional, (re) colocando no centro do questionamento, o elemento básico da sociologia que seria a interação social.

Fuchs (2007, p. 185) aborda a questão de como as teorias de redes podem ser aplicadas à pesquisa histórica, especialmente de uma perspectiva transnacional e afirma que as redes são relações condensadas e pretendidas entre atores confinados a espaços específicos. Para tanto, “os processos e organizações em rede determinam as relações sociais e geram poder econômico e político. Indivíduos recebem apoio social de redes; o capital social é a base do funcionamento da sociedade” (Fuchs, 2007, p. 185).

Para o referido autor, a análise de redes históricas é a reconstrução de redes, seus modos de inter-relações, e a base de sua estabilidade, bem como de sua gênese

e mecânica. Os historiadores abordaram a questão das redes e forneceram estudos que remontam ao século XVI. A maioria desses estudos objetivou a investigação de redes de correspondência, redes familiares, redes acadêmicas, redes religiosas (Fuchs, 2007).

Ele ainda explicita que as teorias das redes ainda não encontraram seu caminho na história da educação, mas possibilitam levantar questões mais gerais a serem consideradas em pesquisa sobre a história da educação.

O que realmente define uma rede educacional? As 'rotas de viagem' ou meios de divulgação e comunicação já constituem redes? De acordo com o referencial técnico-social da noção de rede que permanece até os dias de hoje,

[...] as redes descrevem as relações entre entidades sociais em interação e seus padrões e as implicações dessas relações. Em geral, pode-se afirmar que as redes são elos comunicativos e principalmente horizontais entre agentes interdependentes - atores individuais, corporativos ou coletivos - que são relativamente iguais, confiam uns nos outros e compartilham interesses ou valores semelhantes. Essas ligações ou laços diretos ou indiretos entre atores (ou nós) - tais como interação comportamental, relações de parentesco, troca de produtos, fluxo de informações, transferência, migração e comunicação - são os meios pelos quais ocorre a transferência de recursos materiais ou não materiais. No entanto, os laços são frequentemente recíprocos assimetricamente e variam em relação à densidade, intensidade, duração, etc. Eles podem ser fortes, principalmente dentro de um grupo (por exemplo, amigos), ou fracos, principalmente entre diferentes grupos de atores (por exemplo, conhecidos). Eles fornecem capital social de quatro maneiras: solidariedade particular específica de grupo; confiança na autoridade dos valores; acesso à informação; e autonomia estrutural (Fuchs, 2007, p. 187).

As relações criadas pelos sujeitos em nível nacional e internacional, favoreceram os intercâmbios através de exposições, congressos, associações com instituições transnacionais, cooperações diversas. O autor afirma que os congressos internacionais, se tornaram, no início do século XX, a principal forma de internacionalizar o saber científico, fornecendo não só a possibilidade dos encontros para trocas e divulgação de descobertas recentes, como também a oportunidade para a criação de organizações científicas e internacionais. Ou seja, essa cooperação entre os sujeitos de diferentes lugares, compartilhando interesses comuns, concorria para a constituição das redes.

Nessa mesma direção Caruso (2014), refere-se ao surgimento de um nível supranacional na educação, a partir de 1850, em que organizações governamentais

e não governamentais atuaram em nível internacional, possibilitando o surgimento de redes internacionais. Isso pode ser percebido nas exposições, feiras e congressos internacionais, como a Feira Mundial da Filadélfia em 1876. Esses eventos geraram impacto na internacionalização através de “reuniões e organizações que reuniram identidades, tradições, estereótipos nacionais, etc.” (Caruso, 2014, p. 21).

Outras formas de cooperação internacional, como intercâmbios de alunos e professores, por exemplo, ajudaram a criar uma ideia de ordenamento da diversidade do mundo.

A prática de enviar professores e outros estudiosos da educação brasileiros ao exterior também tinham, algumas vezes, o objetivo de divulgar através de missões e congressos no exterior, o que se fazia aqui, assim como professores estrangeiros também estiveram, no Brasil, com o mesmo objetivo. E é certo que esses encontros e trocas de experiências iam forjando a constituição das redes transnacionais.

Rabelo (2019) em estudo sobre a viagem que o educador Isaac Kandell fez na década de 1920, à América do Sul, afirma que foi possível identificar indícios que sinalizam para a constituição de redes no processo de intercâmbio, de ideias e sujeitos, entre os EUA e o Brasil. A ida de vários educadores brasileiros⁶ nos anos seguintes, para temporadas de estudos, breves ou longas, nos EUA, indicaria que a tessitura de uma rede de educadores estaria a se formar. No entanto, como assevera Fuchs (2007), as conexões formadoras de redes são frequentes e assimetricamente recíprocas, indicando que sua intensidade é variável, assim como sua densidade e duração, mas independente de qual tenha sido a natureza dessas relações, de intelectuais, profissionais ou sociais, importa destacar a relevância da viagem de Kandell⁷ pelo Brasil, nesse contexto em que se busca clarificar a questão da constituição das redes transnacionais de educação.,

Vidal (2017) diz que há registros de viagens de professores brasileiros ao exterior da época do Império: Abílio César Borges para a Europa em 1866, 1870 e 1879, com o objetivo de aprender sobre pedagogia, práticas e modelos de escola que ele esperava adotar em suas escolas: Antonio Herculano de Souza Bandeira Filho à

⁶Anísio Teixeira é o exemplo mais citado quando se trata desse intercâmbio com os EUA nas primeiras décadas do século XX, mas há outros nomes de educadores como João Luderitz, Lourenço Filho e outros tantos que visitaram o Estados Unidos para aprimorar seus estudos e experiências pedagógicas no período de abrangência desse estudo. Cf. Rabelo (2019); Pedrosa; Duenhas (2019).

⁷ Isaac Kandel, professor do Teachers College da Columbia University, iniciou em setembro de 1925, uma viagem de estudo a serviço do International Institute pela América do Sul. A viagem, que durou aproximadamente um ano, teve como destinos Argentina, Chile, Uruguai e Brasil. Cf. Rabelo (2019).

França, Áustria e Alemanha em 1883, onde foi contratado para visitar jardins de infância e escolas normais; Maria Guilhermina Loureiro de Andrade entre 1883 e 1887, para estudar Froebelian. métodos e processos de aprendizagem intuitivos; Joaquim José Menezes Vieira também viajou para o estrangeiro. Ele foi para a França, Itália, Bélgica, Alemanha e Suíça em 1882 e em 1888-1889, em busca de inovações pedagógicas.

Os viajantes e os objetivos de viagem indicam

[...] que a natureza impressionante dos novos desenvolvimentos na educação e pedagogia [...] mobilizou indivíduos e o governo para investir em tais viagens, e revitalizou o comércio entre nações. Essas visitas ao exterior estavam associadas à propagação de práticas de ensino seguindo a instituição de ensino obrigatório na maioria das nações durante a segunda metade do século XIX, incluindo o Brasil (Vidal, 2017, p. 231).

A mobilização de educadores brasileiros na busca por conhecer as possíveis inovações educacionais, aprender novas práticas, atualizar-se sobre novos métodos e teorias pedagógicas sugere que estes educadores também foram agentes da circulação das ideias trazidas dessas viagens.

A participação de educadores nas Exposições Universais, o comissionamento de professores viagens ao exterior e as visitas ao exterior realizadas com recursos próprios demonstram o interesse em aprender sobre inovações educacionais e modelos pedagógicos em circulação na Europa e nos EUA. Educadores e governos reconheceram a importância das missões no exterior como forma de promover a modernização da educação por meio da aquisição de materiais, e pelo contato com soluções pedagógicas exógenas (Vidal, 2017, p. 241).

Havia a preocupação, no Brasil, que os modelos trazidos do exterior não fossem reproduzidos aqui como meras cópias, mas que fossem adaptados ao ambiente educacional nacional, ou seja, houvesse uma “hibridização cultural, mesclando-se especificidades e ideias pedagógicas que circularam internacionalmente” (Vidal, 2017, p. 241).

Acerca da importação/exportação de modelos pedagógicos e circulação de ideias que as viagens poderiam favorecer, trazemos as contribuições de Houssaye (2007) para quem, ao mesmo tempo em que reconhecemos que há circulação de ideias, precisamos sublinhar os limites desses intercâmbios e considerá-los, tanto quanto, constitutivos da pedagogia. “A pedagogia só pode ser concebida no âmbito

internacional e os pedagogos sempre foram grandes viajantes que funcionaram em rede” (Houssaye, 2007, p. 310).

Em conformidade com essa lógica apresentada pelo autor citado, ideias pedagógicas e modelos de ensino industrial circularam no Brasil e referenciaram a experiência brasileira de preparação das redes nacionais de ensino, na década de 1940.

Pedrosa e Santos (2014) apontam os intercâmbios, viagens técnicas, participação em congressos, celebração de acordos, importação e adaptação de modelos, tradução de livros e contratação de professores como elementos essenciais para a estruturação dessas redes de ensino industrial, bem como a mobilização de educadores e engenheiros que se tornaram os agentes dessas ações. Os autores trazem evidências de que o ensino industrial brasileiro, no período citado, espelhou-se em modelos europeus e americanos. O foco da abordagem: os agentes do ensino industrial e suas referências internacionais e um movimento dos anos 1920–30–40 em diante, relacionado à educação para o trabalho, que culmina no ensino industrial em diferentes sistemas: o industrial e o técnico.

Em relação às viagens pedagógicas, Viñao Frago (2007), afirma que as viagens “educam, mesmo que seja para abrir ao viajante uma realidade diferente da sua. Mas umas educam mais que outras, ou de forma diferente” e algumas são mais representativas para a compreensão desses processos, podendo ser entendidas como viagens pedagógicas. O autor discute viagens e viajantes que na Espanha do século XIX, viajaram ou residiram em outros países, com a intenção, ou não, de conhecer seus sistemas e instituições de ensino, elaborando algum tipo de relatório, livro ou redação em que, em decorrência das referidas viagens ou estadias, deem conta da situação da educação no exterior, seja com intuito meramente informativo, seja para contribuir, dessa forma, para a melhoria da educação em Espanha.

A produção acadêmica relacionada às viagens dos engenheiros educadores, bem como dos demais envolvidos com a estruturação do ensino técnico e a própria reforma educacional pretendida e realizada no período de abrangência da nossa pesquisa, sobretudo nas décadas de 1930 e 1940, não é tão vasta, se considerarmos a sua importância histórica, mas observamos a existência de pesquisas que se aproximam do objetivo desta tese. Toma-se como exemplo duas dissertações e uma tese, as quais são reportadas a seguir.

Cardoso (2011) analisa as viagens de Anísio Teixeira à Europa em 1925, e aos Estados Unidos em 1927. Anísio partiu a países estrangeiros com o propósito de peregrinação, passeio e lazer, mas, também com o objetivo de entrar em contato com uma cultura diferente da sua, civilizada, e conhecer um modelo educacional referencial, sobretudo, o norte-americano, considerado um dos mais eficazes naquele momento. De suas viagens, ele produziu uma escrita diária, cujos registros são do cotidiano a bordo, dos sujeitos americanos, das cidades, de suas reflexões em relação à vida, a ele mesmo, à política, à educação, à religião católica, à América, além dos objetivos e propósitos de suas viagens.

A pesquisa de Azevedo (2020) investiga a apropriação e influência das viagens pedagógicas de Nestor dos Santos Lima, nos anos de 1913 e 1923, na escrita e na prática do intelectual durante a Primeira República. Advogado, historiador e educador, Nestor Lima integrou uma elite cultural que pensava a educação do Rio Grande do Norte nesse período.

E por fim, a tese de Pinto (2011) examina o relatório produzido pelo professor primário Luiz Augusto dos Reis que, em 1891, partiu do Rio de Janeiro para a Europa com destino a Portugal, Espanha, França e Bélgica, a fim de verificar as condições da instrução pública nas regiões descritas, como representantes do mundo civilizado.

Percebe-se que os objetivos das três pesquisas convergem no sentido de mostrar a importância das interações dos viajantes com a cultura de formação dos lugares visitados, e a preocupação em produzir relatórios dando conta disso para seus interlocutores ou autoridades a quem se reportavam, a fim de que pudessem tirar proveito desse conhecimento para influenciar a organização do ensino e das escolas no Brasil.

Além da *Introdução*, que faz a apresentação geral da estrutura da pesquisa, seus objetivos (geral e específicos) e referencial teórico metodológico, a tese encontra-se dividida em duas partes, cada uma contendo duas seções.

Na parte I, a seção 2, *Viagens pedagógicas e os diálogos com o ensino técnico industrial no exterior*, discute o sentido das viagens pedagógicas no contexto histórico, numa perspectiva socioeconômica e política com o relato das viagens e a formação da rede de educadores e gestores envolvidos no processo de organização do ensino profissional técnico industrial; na seção 3, denominada *Ações e sociabilidades dos educadores intelectuais constituintes da rede do ensino técnico profissional*, discute-se a formação da rede de sociabilidades constituída a partir das interações e conexões

dos educadores, intelectuais, gestores públicos e empresários envolvidos com o processo de organização do ensino técnico profissional, com ênfase na atuação dos engenheiros João Luderitz, Francisco Belmonte Montojos e Roberto Mange; e do educador Lourenço Filho.

A parte II traz, na seção 4, *Do ensino técnico profissional ao ensino técnico industrial (1930-1943): a organização da estrutura técnica e jurídica*, apresenta um relato histórico conciso do ensino de ofícios no Brasil até o período em que se situa a pesquisa, e na sequência, discute o percurso que conduziu à configuração do ensino técnico industrial, inserido no contexto mais amplo do ensino técnico profissional a partir dos indícios que sugerem que este estava a ocupar um espaço no planejamento estatal no que se referia à educação para o trabalho; a seção 5, *Ideias pedagógicas e referências estrangeiras do ensino técnico profissional circulantes no Brasil*, discute, a partir de documentos do arquivo Capanema e das contribuições da pesquisa bibliográfica, as formas como os educadores brasileiros envolvidos com o ensino técnico profissional importaram, se apropriaram, reelaboraram e, na medida do possível, aplicaram essas referências na organização do ensino técnico profissional, no contexto da formação das redes de ensino técnico profissional; a seção 6 corresponde às *Considerações finais*; e a última seção traz as referências, as fontes da pesquisa e os anexos.

PARTE I

2 VIAGENS PEDAGÓGICAS E OS DIÁLOGOS COM O ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL NO EXTERIOR

As viagens são os viajantes. O que vemos não
é o que vemos, senão o que somos.

(Fernando Pessoa)

Mapear as viagens dos engenheiros, educadores e gestores ao exterior, financiadas pelo governo brasileiro e relacionadas à estruturação do ensino técnico brasileiro consiste no objetivo desta seção. Seu recorte temporal refere-se ao período que vai da criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909, fato que inaugura a criação de uma rede federal de escolas de aprendizes destinadas ao ensino profissional, até a criação da Comissão Brasileira-Americana de Ensino Industrial (CBAI) em 1946. Estender o recorte temporal do mapeamento até 1946, justifica-se pelo fato da criação da CBAI relacionar-se diretamente às referidas viagens.

O texto desta seção procura seguir a trajetória dos viajantes, identificando os educadores/engenheiros/técnicos que participaram de viagens com vistas a participar de congressos, visitas técnicas, contratações de professores e técnicos estrangeiros e outras finalidades entre 1909 e 1943, mesmo tempo que faz um levantamento das viagens pedagógicas, seu contexto, duração da missão, seus respectivos objetivos, suas repercussões e eventuais resultados.

Ao inventariar as experiências das viagens de caráter pedagógico, pode-se perceber as transformações que podem representar na vida dos sujeitos viajantes, bem como na construção de projetos, ações e modelos referenciados nos modelos pedagógicos dos lugares visitados. Além disso, as interações cultivadas nesses encontros poderiam favorecer o desenvolvimento de redes de sociabilidades entre os educadores viajantes e seus pares nos lugares visitados.

Numa perspectiva histórica, essas redes transnacionais resultavam de uma diversidade de relações entre atores específicos. Fuchs (2007) assevera que há uma abordagem histórica e estudos sugerindo que as existências das redes remontam ao século XVI. A maioria desses estudos objetivou a investigação de redes de correspondência, redes familiares, redes acadêmicas, redes religiosas.

Ao considerarmos que as viagens pedagógicas formavam redes ou eram fruto de redes já existentes, então, o que realmente define uma rede educacional? As rotas de viagem ou meios de divulgação e comunicação já constituíam redes? Essas indagações são feitas por Fuchs (2007) quando afirma que os processos e organizações em redes são responsáveis por gerar relações sociais e de poder econômico e político entre os sujeitos que, por sua vez amparam-se no capital social que as redes lhe proporcionam.

Nesse sentido, importa destacar o surgimento de um nível supranacional de educação a partir de 1850, ao qual Caruso (2014) refere-se, afirmando que organizações governamentais e não governamentais atuaram em nível internacional, possibilitando o surgimento de redes supranacionais. Segundo ele, isso pode ser percebido nas exposições, feiras e congressos internacionais como a Feira Mundial da Filadélfia em 1876. Esses eventos geraram impacto na internacionalização através de “reuniões e organizações que reuniram identidades, tradições, estereótipos nacionais, etc.” (Caruso, 2014, p. 21).

Outras formas de cooperação internacional como intercâmbios de alunos e professores, por exemplo, ajudaram a criar uma ideia de ordenamento da diversidade do mundo.

Nas primeiras décadas do século XX, os movimentos educacionais relacionados à Escola Nova também se serviram dessa internacionalização. Assim, situamos as viagens de educadores brasileiros como Anísio Teixeira e outros⁸ que participaram desses intercâmbios, através das correspondências trocadas com colegas estrangeiros, participação em congressos e visitas técnicas, e até temporadas para realização de estudos superiores em países da Europa e Estados Unidos, o que indica suas conexões com as redes transnacionais de educação. O intercâmbio cultural entre Brasil e EUA se intensificou a partir do final do século XIX.

No campo educacional, os EUA eram vistos como uma referência de instrução dada a forma como seu sistema de ensino estava distribuído e também por que o modelo francês começara a diminuir seu prestígio diante das elites brasileiras que se via cada vez mais seduzida pela pujança econômica dos EUA, sobretudo nas

¹ Educadores e intelectuais da primeira metade do século XX como João Luderitz (1909 e 1912); Roberto Mange (1929, 1940 e 1942); Lourenço Filho (1935); Antônio de Sá Pereira (1936); Lourenço Filho, Francisco Montojos e León Renault (1936); Rodolfo Fuchs (1938); Francisco Montojos e Oscar Saraiva (1939); Capanema e Lourenço Filho (1943) e Francisco Montojos (1945).

primeiras décadas do século XX. “A Europa – principalmente França, Suíça e Bélgica – continuou a ser destino para missões de estudo, mas os EUA foram definitivamente alçados a uma posição de destaque enquanto referência” (Rabelo, 2019, p. 71).

A prática de enviar professores e outros estudiosos da educação brasileiros ao exterior também tinham, algumas vezes, o objetivo de divulgar através de missões e congressos no exterior, o que se fazia aqui, assim como professores estrangeiros também estiveram no Brasil com o mesmo objetivo; e é certo que esses encontros e trocas de experiências iam forjando a constituição das redes transnacionais.

Considerando-se os registros das viagens dos educadores em diários e relatórios oficiais⁹ ou particulares, pode-se perceber a busca pelo conhecimento por parte dos educadores em relação aos referenciais de educação das diferentes culturas nos lugares visitados. Dessa forma, vê-se que na primeira metade do século XX, algumas viagens pedagógicas foram realizadas por educadores e autoridades educacionais que àquela época, buscavam referenciais para as ações em andamento (discussões, comissões, estudos, planos de ação) para o construto do que viria a ser o ensino técnico industrial brasileiro, sobretudo no período correspondente às décadas de 1930 e 1940.

Para Pedrosa e Duenhas (2019, p. 1), a partir do final dos anos 1920, a educação profissional brasileira, tendo o ensino industrial como vanguarda, começou a ser pensada por engenheiros-intelectuais procedentes de escolas de engenharia que funcionavam como lugares de sociabilidade e de circulação do pensamento industrialista. Entre esses engenheiros-intelectuais estavam “Roberto Simonsen e Roberto Mange, que atuavam na Escola Politécnica de São Paulo; Rodolfo Fuchs e João Luderitz, da Escola de Engenharia de Porto Alegre; Euvaldo Lodi e Américo Gianetti (Escola de Minas de Ouro Preto), além de Francisco Montojos e Celso Suckow da Fonseca. Três outros intelectuais estão nesse rol de pensadores da educação profissional da época: Anísio Teixeira, Joaquim Faria Góes Filho e Lourenço Filho, que vinham das Ciências Jurídicas e Sociais.” (Pedrosa; Duenhas, 2019, p. 1).

Buscar referências estrangeiras para organizar e viabilizar a eficiência do ensino técnico industrial no Brasil, àquele momento dependeria das viagens, partindo-se do entendimento de que as viagens realizadas pelos educadores e referentes ao ensino técnico profissional brasileiro, a despeito de suas diferentes finalidades,

⁹ Referimo-nos aos relatórios dos viajantes Rodolfo Fuchs, Anísio Teixeira e Góes Filho.

agregariam conhecimentos, ao abrir o olhar dos viajantes a outras realidades podem ter confirmado expectativas. Enfim, foram representativas para a compreensão desses processos e, por isso, entendidas como viagens pedagógicas.

Considera-se a amplitude do conceito de viagens pedagógicas elaborado por Viñao Frago (2007), que abarca aquelas que se deram por iniciativa própria, por missão governamental e, até mesmo, as que aconteceram em situação de exílio. Mas, nesse caso, serão consideradas apenas viagens ao estrangeiro promovidas com participação governamental, na busca por referências para o ensino técnico a ser oferecido no Brasil, de uma forma que atendesse às demandas socioeconômicas e políticas do país.

Os trajetos a serem seguidos inscrevem-se no intervalo de 1909 a 1946. Esse marco se estabeleceu tendo em vista as primeiras menções apontadas pela historiografia como marcos para as viagens pedagógicas ao exterior, visando ao desenvolvimento do ensino técnico profissional até o estabelecimento da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial, quando se passa a sistematizar as viagens de aperfeiçoamento dos profissionais brasileiros do ensino técnico industrial.

Para a seleção dessas missões, buscou-se contribuições da historiografia da área e, a partir de visita a fontes e a averiguação de elementos que ampliassem o entendimento sobre essas viagens. Nesse sentido, a procura nos jornais da época foi elemento importante para a localização dos viajantes em suas chegadas e partidas, e mesmo com relação aos objetivos e resultados das viagens. Ademais, fotografias e escritos dos agentes foram utilizados nessa investigação.

Foram consideradas nesse processo, missões com finalidade de visitas para conhecer a experiência dos outros países, de sondagens para contratação de funcionários e de participação em eventos.

2.1 VIAGENS E VIAJANTES NA CONSTRUÇÃO DO ENSINO TÉCNICO INDUSTRIAL BRASILEIRO (1909-1943)

Na Primeira República no Brasil, além das Escolas de Aprendizes, funcionaram nessa época, escolas de ensino profissional por iniciativas de governos estaduais, como o Instituto João Alfredo no Distrito Federal; escolas de natureza privada como o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo; e de natureza privada e confessional como as Escolas Salesianas, bem como as iniciativas dos grupos de trabalhadores

organizados em associações, como os cursos ministrados pela União dos Alfaiates (no Rio de Janeiro, em 1923) e União dos Trabalhadores Gráficos (no Rio de Janeiro, em 1930).

Nesse sentido, cabe-nos reportarmos também às escolas libertárias surgidas nesse período, como: “Escola Eliseu Reclus em Porto Alegre (1906), Escola Germinal no Ceará (1906), Escola da União Operária de Franca (1906), Escola da Liga Operária de Sorocaba (1911), Escola Operária 1º de Maio em Vila Isabel, Rio de Janeiro (1912), Escola Moderna em Petrópolis” (1913), (Rodrigues, 1998, p. 51-52), além das Escolas Modernas¹⁰ nº 1 e nº 2 em São Paulo (1912) que funcionaram entre os anos 1912-1919. Tais escolas recebiam apoio dos sindicatos e uniões operárias e, conforme Gallo e Moraes (2005), tornaram-se emblemáticos para o movimento anarquista, visto que adotavam o ensino racionalista definido como um método indutivo baseado na experimentação.

Nesse contexto, viu-se o governo Nilo Peçanha (1909) “transformar as escolas de aprendizes num único sistema [...] como resposta a desafios de ordem econômica e política.” (Manfredi, 2002, p. 82).

O trajeto que se planeja seguir neste estudo, começa com as viagens de João Luderitz, um dos nomes importantes no que se refere à organização do ensino industrial no período, conforme as informações que se seguem.

O referido professor fora egresso da Escola de Engenharia de Porto Alegre e engenheiro chefe do Instituto Técnico Profissional (Instituto Parobé) entre os anos de 1908-1922, colaborador da Revista Egatea e engenheiro chefe Inspetor das Escolas Industriais Elementares. Entre 1908-1909 viajou para a Europa e Estados Unidos para estudar a organização do ensino profissional em diversos países e para contratar mestres para as oficinas do Instituto Técnico Profissional. Viajou também para esses países a fim de comprar material para a Escola. Presidiu em nível nacional o Serviço de Remodelação do Ensino Técnico no Brasil. Também presidiu a Confederação Nacional da Indústria (CNI).

¹⁰ As Escolas Modernas foram vítimas da repressão e do fechamento dos estabelecimentos educacionais sob a alegação do cumprimento do artigo 30 da lei 1579, de 10 de dezembro de 1917, que fixava as normas gerais para o estabelecimento de ensino particular. Evidenciava-se também uma preocupação do Estado de combater a propagação de ideias anarquistas e o temor da implementação de um regime comunista. Mais tarde, a Escola Moderna nº 1 foi reaberta sob o nome de Escola Nova com cursos de línguas destinados aos alunos que tinham pretensões de ser guarda livros, contadores de empresas e de estabelecimentos bancários, bem como peritos judiciais. Cf. Moraes (2006) em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf.

Pedrosa e Santos (2014) destacam o pioneirismo do então diretor da Escola de Engenharia de Porto Alegre, na busca de referências no estrangeiro para o desenvolvimento do ensino profissional brasileiro.

Em 1909, Luderitz viajava à Europa e aos Estados Unidos com a missão de contratar mestres para as oficinas, como também visitar escolas que pudessem servir como modelo de ensino técnico a ser aplicado no Instituto Parobé, onde atuava como Diretor. Após essa viagem, foram contratados até 1920 técnicos de origem inglesa, alemã e italiana [...] (Queluz, 2000, p. 142).

Luderitz visitou, de janeiro a setembro, Alemanha, Inglaterra, França, Bélgica, Suíça, Itália, e de lá partiu em setembro aos Estados Unidos. Sobre a experiência, Luderitz escreveu um relatório apresentado à Escola de Engenharia.¹¹ Durante essa viagem, como informa Queluz (2000), Luderitz visitou a Escola de Charleroi (na Bélgica), dirigida por Omer Buyse, a qual passaria a se tornar um referencial para a Escola de Engenharia. Machado (2010) destaca a posterior presença do engenheiro belga na educação profissional brasileira, desde a tradução em 1925 por Anísio Teixeira de *Méthodes américaines d'éducation générale et technique*, de 1913, até a elaboração por Buyse do anteprojeto da Universidade do Trabalho em 1934. Nas discussões para esse projeto, inclusive, formou-se uma comissão da qual Luderitz foi membro. Tais elementos evidenciam a relação entre as missões de Luderitz e as ideias que circularam nas décadas posteriores, tendo implicações a nível nacional.

Já em janeiro de 1912, Luderitz e sua esposa viajaram com o propósito de passar um ano na Europa e Estados Unidos - ocasião em que atualizaram o endereço para Paris¹². No começo do referido mês, o periódico consultado havia anunciado a viagem somente à Europa, pontuando como objetivo, na condição de chefe da Escola de Engenharia, a visita à cultura do trigo e estudo dos meios de fundar uma escola experimental em Porto Alegre.¹³

Outrossim, a viagem proporcionou à pessoa de Luderitz firmar determinados vínculos com o exterior, já que foi durante a missão, em março de 1912, que foi

¹¹<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=388653&pesq=Luderitz&pasta=ano%20192&pagfis=23907>

¹²<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=388653&pesq=Luderitz&pasta=ano%20192&pagfis=24943>

¹³<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=388653&pesq=Luderitz&pasta=ano%20192&pagfis=24901>

nomeado cônsul da Bélgica¹⁴ - posto que ocupou até 1915.¹⁵ Foi também no ano dessa missão que os três primeiros alunos formados no Instituto Parobé, viajaram a fim de fazer cursos de especialização na Alemanha e Estados Unidos, passando, no regresso, a constituir o corpo de professores da instituição.¹⁶

A partir do funcionamento satisfatório do Instituto Parobé, o engenheiro passou a chefiar o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, de 1921, cujo objetivo era de examinar o funcionamento das Escolas de Aprendizes e Artífices e remodelar o ensino profissional, tornando-o mais eficiente, racional e moderno, conforme Fonseca (1961).

Para Luderitz, a prática aliada à técnica era a solução para os problemas encontrados nas escolas profissionais do Brasil. Por conta das suas viagens, tentou trazer para o Brasil os exemplos de uma educação profissional que atendesse às necessidades da indústria, assim antecipando o que viria após 1930. A esse respeito, Machado (2010) afirma que a gestão de Gustavo Capanema no que se refere à reorganização do ensino industrial seguiu, inicialmente, os mesmos passos de Luderitz, inclusive com a continuidade das viagens para visitas às escolas europeias e americanas. Na década seguinte, Luderitz ocupou o cargo de diretor nacional do SENAI (1942-1948), o que demonstra seu prestígio e influência nesse setor.

Outro viajante que deve ser mencionado é Roberto Mange. O educador e engenheiro suíço chegou ao Brasil em 1913 para trabalhar na atual Escola Politécnica de São Paulo. Mange ocupou vários cargos importantes em instituições de ensino industrial¹⁷ e, como lembra Pedrosa (2015), é um dos nomes mais citados quando se trata de educação profissional.

Na perspectiva de atender às necessidades de mão de obra qualificada e especializada para as ferrovias, estas mesmas patrocinavam, com apoio financeiro do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, os cursos de formação, enviando para estes seus melhores aprendizes. Daí nasceu a iniciativa de criar os Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional. Roberto Mange, na condição de seu

¹⁴<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=388653&pesq=Luderitz&pasta=ano%20192&pagfis=25155>

¹⁵<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=388653&pesq=Luderitz&pasta=ano%20192&pagfis=31498>

¹⁶ https://www.cteparobe.com.br/pagina/78_Historia-da-Cidade.html

¹⁷ Roberto Mange esteve à frente dos cursos desenvolvidos na Escola Profissional Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo e dirigiu o Serviço de Ensino e Seleção Profissional da Estrada de Ferro Sorocabana. Ver Pedrosa e Santos (2014).

representante, realizou em 1929, conforme Oliveira (2013), viagem à Alemanha, para estudar o processo de aprendizagem dos operários das ferrovias desse país, aplicando os conhecimentos adquiridos nas experiências que posteriormente orientou nas companhias de estradas de ferro de São Paulo. Em 1930, um ano depois, portanto, Mange participou da montagem e estruturação do Serviço de Ensino e Seleção Profissional da Estrada de Ferro Sorocaba, da qual foi diretor até 1934. (Pedrosa, 2015).

Conforme Oliveira (2013) e Boschetti (2006), as práticas educativas no espaço escolar do Curso de Ferroviários procuravam mobilizar e impor um modelo profissional alinhado com as estruturas socioeconômicas capitalistas. Essas estruturas estavam invariavelmente definidas por uma rigorosa divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Roberto Mange defendia os métodos dos Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional, baseados na nítida separação entre o espaço operário da fábrica e os espaços dos aprendizes no uso das séries metódicas, em substituição à presença de um mestre instrutor. Ele queria evitar que os aprendizes copiassem processos defeituosos ou herdassem os vícios preexistentes.

Mange participou da formulação de políticas educacionais e, ao que parece, tinha um bom trânsito nos ministérios da Educação e do Trabalho fazendo, algumas vezes, a conexão entre os empresários da indústria e o governo, como também, entre os que pensavam as políticas para a educação profissional, tendo sido um dos membros da comissão que elaborou o Decreto que criou o Senai. Além disso, foi o seu primeiro diretor no estado de São Paulo. O nome de Mange ainda constará em viagens sobre o ensino profissional registradas neste texto, sendo então para atender a demandas mais amplas do ensino profissional.

De acordo com Pedrosa (2015), o período de 1934 a 1942 correspondeu a um grande esforço para a constituição, do que ficou conhecido como novo ensino industrial brasileiro, e que tal processo demandou muito trabalho dos agentes do ensino industrial. Esses homens

participaram desse processo constituinte, [...] atuando nas diferentes comissões no âmbito do Governo de Getúlio Vargas. O mapeamento realizado indica que alguns agentes tiveram participação destacada nesse processo constituinte, seja assessorando, elaborando projetos seja participando dos grupos de trabalho ou das reuniões de negociação: Celso Suckow da Fonseca, Francisco Belmonte de

Montojos, Horácio Augusto da Silveira, João Lüderitz, Joaquim Faria Góes Filho, Leon Renault, Licério Alfredo Schreiner, Manuel Bergström Lourenço Filho, Robert Auguste Edmond Mange, Roberto Cochrane Simonsen e Rodolfo Fuchs. (Pedrosa, 2015, p. 49).

Além disso, com relação a esse novo momento para o ensino profissional, Schwartzman (2000) aponta discussões em 1935 entre Vargas e Capanema com relação à contratação de professores estrangeiros para o ensino industrial. O acordo presidencial se constitui um marco importante, já que estabeleceu a orientação para sondagens realizadas nos países a partir das viagens que fossem feitas à Europa. Schwartzman (2000) ainda ressalta um documento da mesma época em que Rodolfo Fuchs, da Divisão de Ensino Industrial, apontava sugestões de mestres estrangeiros para os liceus nacionais.

Rodolfo Fuchs foi outro agente ligado ao ensino profissional a visitar outros países a fim de conhecer seus modelos de ensino. Em 1935, escreveu um relatório apontando a necessidade de “treinamento racional e metódico”, observando o exemplo dos operários da Ford, nos EUA (Weinstein, 2000).

Outro intelectual que precisa ser lembrado no contexto da influência de suas viagens ao ensino profissional é Manuel Bergstron Lourenço Filho. Pedrosa e Santos (2014) destacam que, dos signatários do manifesto de 1932, apenas ele continuou atuante nas discussões acerca do ensino profissional, além de ter participado da fundação do IDORT (1931), que influenciou o ensino industrial em todo o país.

Portanto, considera-se sua missão de 1935, aos Estados Unidos, sob supervisão de Anísio Teixeira, diretor de Instrução Pública do Rio de Janeiro, a fim de conhecer seu sistema educacional. Pedrosa e Duenhas (2019) apontam que o intelectual esteve nos primeiros meses do referido ano, nos EUA; junto ao professor Delgado de Carvalho e a Carneiro Leão, compareceu aos Congressos Anual e Nacional de Educação em Atlantic City e New Jersey, além de participar de aulas, encontros e conversas técnicas.

Lourenço Filho, nessa viagem, participou de aulas, teve encontros e conversas técnicas, realizou observações e participou de atividades junto aos professores do Teachers College, durante um mês que passou em Nova York (PEDROSA; DUENHAS, 2019). Além disso, consta sua produção de relatos que foram enviados ao seu chefe Anísio Teixeira, detalhando o que estava compreendendo daquele momento anglo-americano como o regime social e a filosofia de vida, a cultura do

individualismo, a especialização precoce, o capitalismo, além da economia dirigida que conduzia à centralização.

Em termos educacionais, Lourenço Filho observou que havia a ideia do controle estatal em relação às taxas para melhor distribuição de fundos, mas também que havia uma longa distância, na maioria das escolas, entre as teorias educacionais e a prática e, ainda, que as escolas estavam cuidando de formar os professores com maior cultura geral, além do aprendizado técnico. (Pedrosa; Duenhas, 2019).

Outrossim, mesmo os profissionais que não estavam diretamente ligados ao ensino profissional tiveram suas viagens direcionadas para experiências sobre esse setor. Em 1936, Antônio de Sá Pereira¹⁸, membro do Instituto Nacional de Música, viajou a Praga para participar do Congresso de Educação Musical¹⁹, ocorrido no mês de abril,²⁰ mas depois seguiu para Berlim, já que “o ensino profissional era um dos 10 pontos a ser investigado por Sá Pereira, junto ao *Aussenpolitisches Amt*, a secção dos negócios estrangeiros do partido nacional-socialista”. (MACHADO, 2010, p. 57).

Cunha (2012) assevera que a expectativa brasileira era a de negociar a contratação de estrangeiros para o ensino profissional brasileiro (ideia que parece ter partido do próprio Capanema), mas os alemães consideraram que seria melhor que um de seus especialistas fosse apontar melhorias no ensino profissional brasileiro.

Sá Pereira enviou uma carta informando sobre a proposta alemã e em resposta, foi montada uma comissão para analisá-la, sob chefia de Leon Renault. A conclusão foi que estrangeiros não conseguiriam compreender as necessidades brasileiras e optou-se por enviar brasileiros para analisar a educação alemã.

Para Machado (2010, p. 59)

uma área específica do sistema alemão despertou o interesse da comissão – o departamento de aconselhamento ao adolescente, onde estes receberiam orientação sobre suas carreiras, além de estabelecer limites para matrículas nas áreas que estivessem sobrecarregadas, inclusive no ensino universitário.

Ainda, estipulou-se, conforme Cunha (2012), a contratação de 30 profissionais de vários países, conforme as especialidades, sendo eles: Alemanha (marcenaria,

¹⁸ Sá Pereira já tinha experiências na Alemanha, tendo estudado desde os 12 anos de idade em suas instituições escolares.

¹⁹ Para esse congresso também era esperado Villa Lobos, que chegou quando o evento já tinha acabado por causa de um atraso no Zeppelin.

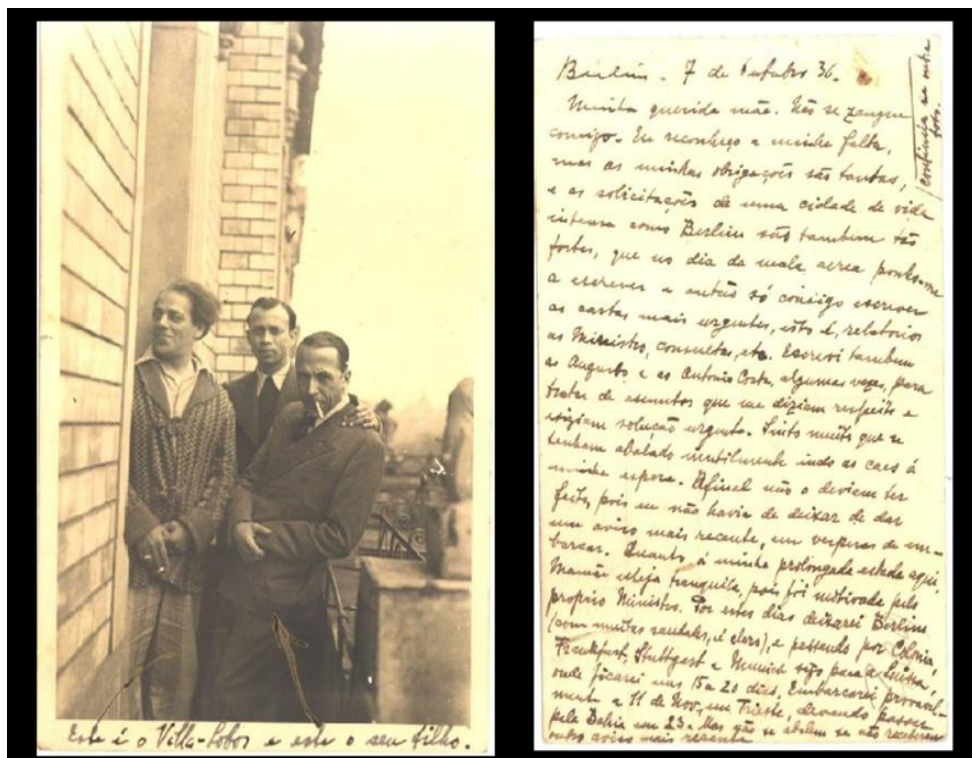
²⁰ http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093092_02&pesq=%22Congresso%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical%22&pasta=ano%20193&pagfis=24464

fototécnica, litografia, ajustagem mecânica, indústrias químicas - adubos, explosivos, inseticidas, fungicidas, tintas, esmaltes, vernizes, matérias graxas e produtos farmacêuticos -, couros e peles), França (encadernação artística, cinzelagem, fundição artística, decoração de interiores, cerâmica, avicultura), Suíça (mecânica de precisão, laticínios), Itália (apicultura, sericultura e vitivinicultura), Espanha (cantaria e estatuária), Portugal (horticultura) e Estados Unidos (eletrotécnica).

Sá Pereira ainda estava na Alemanha quando a resposta da comissão foi enviada, um mês depois, mas Cunha (2012) não teve acesso à resposta em suas investigações. Ainda, em junho, ele continuava colhendo dados sobre o sistema educacional alemão, como informou Villa-Lobos em uma entrevista.²¹

Na verdade, o viajante permaneceu em Berlim ainda por um longo tempo. Suas obrigações eram “tantas”, como escreveu no verso de uma fotografia enviada à mãe (Figura 1) em outubro de 1936, informando que em breve deixaria a cidade “(com muitas saudades, é claro)” e estaria de volta em novembro.

Figura 1 - Fotografia de Antônio de Sá Pereira (à direita) tirada em Berlim com mensagem no verso escrita à sua mãe em 7 de outubro de 1936



Fonte: Acervo da família de Antônio Leal de Sá Pereira²²

²¹http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093092_02&pesq=%22Congresso%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical%22&pasta=ano%20193&pagfis=25189

²² Disponível em [http://www.escolasapereira.com.br/arquivos/Antonio Sa Perira.pdf](http://www.escolasapereira.com.br/arquivos/Antonio%20Sa%20Pereira.pdf).

O documento traz a dimensão do lazer que poderia estar envolvida nessas missões para seus viajantes, uma vez que Sá Pereira descreve para a mãe o quão intensa é a vida em Berlim, tanto que mal sobra tempo para escrever as cartas mais urgentes. Na fotografia, vê-se que o viajante aparece acompanhado do amigo Villa Lobos e seu filho, prováveis companheiros nas inúmeras possibilidades de distrações que a cidade oferecia. Por fim, o viajante enfatiza que o prolongamento de sua estada se devia aos compromissos inerentes a sua missão como representante do ministro.

Para além das missões cujo objetivo era observar o ensino no estrangeiro e sondar a contratação de profissionais, houve as que se destinavam também ao comparecimento em conferências sobre o ensino profissional. No mesmo ano de 1936, mas em dezembro, Lourenço Filho, Francisco Montojos, (Inspetor do Ensino Profissional e Técnico),²³ e León Renault, então diretor do Instituto João Pinheiro, Belo Horizonte, representante de Minas no ensino técnico, participaram, em Roma (Itália), do Congresso Internacional de Ensino Profissional (ver Figura 2), organizado pelo *Bureau International de l'enseignement technique* e ao qual o governo brasileiro foi convidado a comparecer. Conforme Machado (2010, p. 55),

A Superintendência do Ensino Industrial indicou os nomes de João Luderitz, Horácio da Silveira, Leon Renault, Isaias Alves, Nereu Sampaio, Rodolfo Fuchs e o próprio Superintendente Francisco Montojos. Ao encaminhar o assunto ao Presidente da República, Capanema destaca a importância de o Brasil enviar representantes 'escolhidos dentre pessoas devotadas ao assunto, possuidoras de longa experiência e boa cultura'. O Ministro afirmou ainda que o momento seria oportuno para contratar 'professores estrangeiros' do ensino profissional, para a realização de 'cursos práticos e teóricos' aos professores locais, 'questão que se apresentava como inadiável'.

A participação seria útil ainda para "[...] aprofundar os estudos sobre o tema nos países europeus, sendo benéfico para a elaboração do 'Plano Nacional da Educação' no Brasil" (Machado, 2010, p. 54). E, embora fosse declarada a intenção, conforme Cunha (2012), não houve contratação nesse momento, mas a viagem foi utilizada para sondagens em outros países.

Figura 2 - Fotografia do IV Congresso Internacional de Ensino Profissional - 1936

²³ Cargo que exerceu de 1927 a 1949. C.f. Pedrosa e Santos (2015).



Fonte: Machado (2010).

A fotografia mostra, em primeiro plano, a delegação brasileira no Congresso de Roma, constituída exclusivamente por homens: León Renault, Francisco Montojos e Lourenço Filho. Podemos perceber um certo número de mulheres na fotografia, o que parece indicar a presença destas como congressistas. É possível inferir, a partir da pose e dos semblantes, que os representantes brasileiros demonstravam um certo orgulho do que estavam fazendo e do que poderiam vir a fazer pelo ensino técnico profissional no Brasil. Naquele momento, abriam-se muitas possibilidades.

Em fevereiro de 1937, quando já estava de volta da Europa, Leon Renault fez uma fala aos Diários Associados sobre o evento.²⁴ Das teses debatidas, “O ensino técnico e a vida econômica” e “A preparação da mulher para o desempenho de uma vida especial na vida econômica” tiveram como relator Renault; “A orientação profissional e sua continuidade” ficou por conta de Lourenço Filho e “A formação do pessoal da oficina encarregado do ensino prático nos estabelecimentos técnicos”, Montojos. Na entrevista, Renault ainda destacou o panorama do ensino profissional da Itália.

²⁴http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=110523_03&pesq=%22Leon%20Renault%22&pasta=ano%20193&pagfis=35871

Já no ano de 1938, Rodolfo Fuchs, teuto-brasileiro e então Inspetor Regional do Ensino Industrial do Ministério da Educação no Nordeste, participou do V Congresso Internacional do Ensino Profissional, em Berlim (Alemanha), realizado entre 23 e 29 de julho.

Segundo Machado (2010, p. 53), Fuchs era muito próximo ao Ministro Capanema e,

Apesar de Francisco Montojos, Diretor do Ensino Industrial, sugerir o envio do Engenheiro Licério Schreiner, técnico daquela divisão, como representante brasileiro no Congresso, Gustavo Capanema encaminhou ao Presidente os nomes de Nereu Sampaio e Rodolfo Fuchs, sendo este último o escolhido.

A viagem de Fuchs foi narrada pelo Jornal do Brasil do dia 15 de julho²⁵ como um tanto atribulada. Ele partiu no navio Neptunia quando este passou por Recife, última escala sul-americana, depois de ter se atrasado para pegá-lo no Rio de Janeiro, tendo que ir desse local a Recife em um avião. O periódico também anunciou que o viajante ficaria na Europa “pelo espaço de 2 a 3 meses, devendo visitar outros países, além da Alemanha”.

Em fala ao Jornal Diários Associados²⁶, Fuchs destacou que “as viagens dos grandes transatlânticos levam, no mínimo, de 12 a 13 dias, do Rio a Hamburgo” e, podendo apenas contar com um navio que fazia Nápoles-Rio em 13 dias, acabou chegando um dia depois do começo do Congresso.

Cunha (2012, p. 386) destaca que “além de participar do congresso, Fuchs visitou instituições de educação profissional na Alemanha e na França. Anexo ao relatório de sua viagem, o ministro recebeu o texto intitulado O ensino profissional na Alemanha – 1938, redigido por Fuchs, com 72 páginas”. Ademais,

Três anos depois de enviado ao ministro, o relatório de Fuchs sobre o ensino profissional na Alemanha foi publicado em três números de Formação – Revista Brasileira de Educação, editada no Rio de Janeiro, de março a maio de 1941. O texto sofreu pequena revisão formal, mas foi acrescentada nota que diz ter sido ele apresentado no V Congresso Internacional de Ensino Profissional em Berlim. Isso não é verdadeiro, pois o autor disse, em carta a Capanema, que não havia levado nenhuma tese, limitando-se a assistir aos trabalhos do evento [...]. (Cunha, 2012, p. 389).

²⁵http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_05&pesq=%22Rodolfo%20Fuchs%22&pasta=ano%20193&pagfis=85765

²⁶http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033_11&Pesq=%22Rodolfo%20Fuchs%22&pagfis=29940

O escrito constituiu-se a defesa pelo modelo da oficina-escola, alemã, em detrimento da escola-oficina, francês. Os modelos estavam em disputa no começo da década de 1940, inclusive pelo Ministério do Trabalho (modelo alemão) e da Educação (francês), como também observa o autor.

Em 1938, conforme Pedrosa e Santos (2014, p. 326-327), “foi formada comissão composta por Roberto Mange, Lourenço Filho, León Renault, Góes Filho, Horácio da Sieira, Francisco Montojos e Rodolfo Fuchs para fazer um levantamento dos problemas relativos ao ensino industrial brasileiro”. Produziu-se um documento intitulado Lei Criando a Comissão do Plano Geral do Ensino Profissional, no qual os resultados da participação nos congressos são evidenciados:

Ainda é pensamento aproveitar o futuro plano, os resultados dos Congressos Internacionais do Ensino Profissional, realizados em Roma e Berlim, e as observações feitas pelos Delegados brasileiros que compareceram aos mesmos, sobre a organização que os países mais avançados da Europa, deram, durante os últimos anos, ao ensino profissional. (Pedrosa; Santos, 2014, P. 327).

Outro evento, em 1939, embora promovido com o objetivo de discussão mais ampla sobre o mundo do trabalho, merece menção. A XXV Conferência Internacional do Trabalho aconteceu em Genebra, na Suíça, e teve, segundo Fonseca (1962), dentre os seus participantes brasileiros (ver Figura 3), estavam Francisco Montojos (Diretor do Ensino Técnico Profissional do Ministério da Educação e Saúde Pública) e Oscar Saraiva (Procurador do Departamento Nacional do Trabalho) como representantes na Comissão de Ensino Técnico - respectivamente representando o governo e os empresários, como previa a estrutura do evento.²⁷

Figura 3 - Getúlio Vargas se reúne com a delegação da XXV Conferência Internacional do Trabalho - 1939

²⁷ Nessa reunião também havia espaços disponíveis a delegados dos trabalhadores, mas na ocasião não houve representação do Brasil. Cf. Pronko (2018).



Fonte: Jornal do Brasil (RJ) - (1939)²⁸

Na Figura 3, além de Oscar Saraiva e Francisco Montojos, aparecem na imagem outros membros da delegação, a saber, Paulo Câmara, Helvécio Xavier Lopes, Paulo Barreto Carneiro e Crisóstomo de Oliveira.

Em suas considerações sobre essa reunião, Celso Suchow da Fonseca (1986) registrou que Montojos expôs que a legislação brasileira estava adiantada, contendo até mesmo elementos que ainda eram objeto de sugestão pelo evento. No entanto, pontuou que, com relação à aprendizagem, ainda se tinha que adiantar no Brasil, tendo o exemplo das oficinas-escola em Pernambuco, organizadas por Fuchs, mas sendo necessário haver um plano para todo o país.

Pronko (2018) considera que as recomendações resultantes da Conferência, uma relativa à formação profissional (n. 57) e outra à aprendizagem (n. 60),

[...] não representaram grandes novidades no panorama da época. Talvez tenham reforçado a posição dos empresários industriais, alentando um tipo de instituição para encaminhamento da aprendizagem no modelo do que, alguns anos mais tarde, seria o SENAI (Pronko, 2018, p. 8).

Em dezembro de 1940, Roberto Mange, que atuava na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, como professor de Mecânica, viajou à Europa, a fim de fazer visitas ao ensino profissional francês e belga e depois contratar técnicos suíços para atuar na Escola Técnica Nacional. A missão duraria três meses, como observa Cunha (2012). Além disso, “A viagem foi realizada de navio do Lloyd Brasileiro até

²⁸ http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=030015_05&pagfis=1883

Lisboa. É possível que daí a Berna, Mange tenha prosseguido de trem” (CUNHA, 2012, p. 393).

A missão foi decorrente do resultado do parecer de uma comissão que apresentou uma proposta específica para a contratação de técnicos suíços em detrimento de outros países que foram descartados, em parte por conta do contexto político e em parte por dificuldades técnicas, como a língua, por exemplo. Esta inclusive, foi uma das “justificativas dadas por Capanema para não contratar professores estadunidenses” (Pedrosa; Santos, 2014, p. 327). A referida comissão fora formada em 1938, era composta por Mange, Lourenço Filho, León Renault, Góes Filho, Horácio da Silveira, Francisco Montojos e Rodolfo Fuchs, para levantar os problemas relativos ao ensino industrial no Brasil. (Pedrosa; Santos, 2014).

De conformidade com Machado (2010), em 1940, como conclusão das discussões pela já referida comissão, depois de se discutir a contratação de técnicos de várias nacionalidades; Montojos, Góes Filho e Fuchs, com Capanema, em 1940, optaram pela escolha de técnicos de apenas uma nacionalidade, como forma de garantir a unidade dos métodos. Nesses termos, a Comissão indicou que, naquele momento, os únicos países em condições de oferecer “elementos de valor” para essas ações seriam “os Estados Unidos, a Itália e a Suíça, a comissão opta por técnicos suíços. O descarte da Itália ocorre pela sua política interna, o que poderia dificultar os contratos” (Machado, 2010, p. 59).

Em 1941, os professores selecionados por Mange, na Suíça, foram contratados. Cunha (2012, p. 393) expõe as sugestões de Mange, em um relatório produzido, sobre o processo de viagem dos professores, o que fez com base na experiência com a ida à Europa:

[...] de trem até Lisboa e de lá ao Rio de Janeiro em navio brasileiro. A viagem pelos países ocupados e pela Península Ibérica seria difícil, pela quantidade de pessoas e pelas dificuldades trazidas pela guerra. Mange previa a necessidade de dois vagões ferroviários especiais, um para os contratados e suas famílias, outro para as bagagens.

Os técnicos suíços chegaram em 1942 ao Rio de Janeiro. Dos 29 professores, 26 foram recontratados, no ano de 1944, para continuarem no Brasil, sendo a maioria para a Escola Técnica Nacional.

A contratação de profissionais para esse setor, no Brasil, teve prosseguimento em 1942. Fonseca (1962) afirma que Mange esteve nos Estados Unidos com esse

intuito no referido ano. A viagem, ocorrida no mês de janeiro, foi noticiada em uma edição do Correio Paulistano²⁹, na qual Mange, em entrevista, esclarece o objetivo de contratar 25 engenheiros ou técnicos “yankees”. O viajante ainda registrou que se encontraria em Washington com Nelson Rockefeller, com quem estabeleceria “o roteiro” das futuras visitas para escolha dos candidatos. Ainda no periódico é possível acessar a via para chegar ao destino: de São Paulo para o Rio de Janeiro no avião da Vasp e da capital do país para Washington pela Panair.

Antes disso, é importante ressaltar, em agosto de 1941, os estadunidenses haviam enviado uma carta diretamente a Mange, requisitando preparação de indústria e mão de obra brasileira para a guerra, sendo formada uma comissão para analisar a questão (CUNHA, 2012). Já em junho de 1942, isto é, depois da viagem de Mange, este enviou uma carta pedindo 36 funcionários dos Estados Unidos, um número maior do que o apontado como objetivo da viagem referida. Como conclusão desse processo, foram enviados ao Brasil o tímido número de 8 profissionais, contratados em 1943.

Esse foi também o ano em que ocorreu a I Conferência Interamericana de Ministros e Diretores de Educação, realizada no Panamá, entre 25 de setembro e 4 de outubro de 1943. Segundo Fonseca (1961), Capanema; Lourenço Filho, então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; Paulo Germano Hasslocker (Enviado Extraordinário e Ministro Plenipotenciário do Brasil em Havana) e o professor Francisco Clementino San Thiago Dantas representaram o Brasil.

Pedrosa e Santos (2014) destacam a reunião enquanto um elemento importante para o estabelecimento dos acordos entre os dois países nos anos seguintes, tendo em vista a cooperação para o desenvolvimento da educação.

[...] em 1945, Vargas recebeu uma carta (provavelmente do embaixador do Brasil nos EUA) em que mencionava as articulações realizadas entre o coordenador de Negócios Interamericanos dos EUA, Kenneth Holland (o mesmo que assinaria o convênio que firmaria a Cbai em 1946), e o Brasil no tocante ao ensino profissional. Citava que o articulador estadunidense, por meio da Inter-American Education Fundation, pretendia definir um acordo com o Brasil. Acordo sobre o ensino profissional, bem como [...] a criação de bolsas de estudo para aperfeiçoamento, nos Estados Unidos, de diretores, administradores e professores do ensino profissional [...] (Pedrosa; Santos, 2014, p. 330).

²⁹http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_09&Pesq=%22Roberto%20Mange%22&pagfis=9698

Meses depois da carta (de abril), registra-se a ocorrência de uma outra viagem³⁰, aos Estados Unidos, realizada por Francisco Montojos. Na condição de diretor da Divisão de Ensino Industrial, Montojos partiu em setembro e regressou em novembro de 1945, a bordo do “clipper” da *Pan American World Airways*. O objetivo era visitar escolas técnicas e estudar a possibilidade dos cursos de aperfeiçoamento para os professores brasileiros, “dentro das cláusulas do convênio de cooperação entre os países”.

Em janeiro de 1946, Raul Leitão da Cunha, então Ministro da Educação, e Kenneth Holland, Presidente da Inter-American Education, Inc., representando cada país, assinaram o referido acordo, o qual previa a criação da Comissão Brasileira-Americana de Ensino Industrial, CBAI. De acordo com Pedrosa e Santos (2014), o período de vigência do acordo que instituiu a CBAI seria até 1948, mas foi prorrogado diversas vezes, até 1963, quando a Comissão foi extinta. Tendo em vista a sistematização das viagens relativas ao ensino industrial, esse acordo pode ser considerado um marco importante para o que viria nos anos seguintes, em relação às “parcerias” educacionais Brasil-Estados Unidos, pelo menos no que se refere ao ensino industrial.

O mapeamento das referidas viagens pedagógicas, cujos viajantes e respectivos itinerários relacionam-se ao ensino técnico industrial na primeira metade do século XX, possibilita a organização de uma sequência cronológica das viagens, seus destinos e finalidades. (Ver Quadro 1). A relevância das ações empreendidas como resultado desses intercâmbios é o que investigamos nessa e nas próximas etapas desse estudo.

Quadro 1 - Viajantes e seus destinos relacionados ao ensino industrial

Nome	Período	Países/Destino	Finalidades
João Luderitz	1908/1909	Alemanha, Inglaterra, França, Bélgica, Suíça, Itália, Estados Unidos	Contratar mestres para as oficinas e visitar escolas que pudessem servir como modelo de ensino técnico a ser aplicado no Instituto Parobé.

³⁰http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_02&pesq=%22Francisco%20Montojos%22&pasta=ano%20194&pagfis=25490

João Luderitz	1912	Estados Unidos, Bélgica e Alemanha	Visitar a cultura do trigo na Europa e estudar meios de fundar uma escola experimental em Porto Alegre. Alunos do Instituto Parobé (dirigido por Luderitz) viajaram à Alemanha e Estados Unidos para especialização. Na Bélgica, visitou a Escola Charleroi. Nesse ano foi nomeado cônsul do Brasil na Bélgica.
Roberto Mange	1929/1930	Alemanha	Estudar o processo de aprendizagem dos operários das ferrovias.
Lourenço Filho	1935	Estados Unidos	Conhecer o sistema educacional dos Estados Unidos, sob supervisão de Anísio Teixeira, então diretor de Instrução Pública do Distrito Federal.
Leon Renault, Lourenço Filho e Francisco Montojos	1936/1937	Itália	Participação no Congresso Internacional de Ensino Profissional (organizado pelo Bureau International de l'enseignement technique) em Roma.
Antônio de Sá Pereira	1936	Alemanha	Participou do Congresso de Educação Musical em Praga e depois viajou a Berlim e a partir da Frente Alemã do Trabalho, que concorria com o Ministério da Educação, negociou (sem sucesso) a contratação de professores para o ensino profissional.
João Luderitz	1937	Argentina	Viagem de estudos à Argentina com alunos engenheiros.
Rodolfo Fuchs	1938	Alemanha e França	Participar do V Congresso Internacional do Ensino Profissional, em Berlim de 23 a 29/07/1938 e realizar visitas técnicas a instituições de ensino profissional nos dois países.

Francisco Montojos e Oscar Saraiva	1939	Suíça	Participar, como delegados representantes do governo e empresariado, respectivamente, da 25ª Conferência Internacional do Trabalho em Genebra. Não teve representação dos trabalhadores.
Roberto Mange	1940/1941	Suíça, França e Bélgica	Contratar professores e técnicos suíços para atuarem na Escola Técnica Nacional e visitas técnicas ao ensino profissional da França e da Bélgica.
Roberto Mange	1942	Estados Unidos	Contratação de profissionais técnicos.

Gustavo Capanema e Lourenço Filho	1943	Panamá	Participar da I Conferência Interamericana de Ministros e Diretores de Educação.
Francisco Montojos	1945	Estados Unidos	Visitar escolas técnicas e cursos de aperfeiçoamento.

Fonte: Elaboração própria em 2022

Quase todas as viagens (missões pedagógicas) registradas no Quadro 1 foram encontradas e corroboradas pelas fontes historiográficas (jornais da época, documentos oficiais, cartas, relatórios de viagem e outros). Apenas a viagem de Montojos aos Estados Unidos, em 1945, não constava nas obras consultadas. No entanto, vale pontuar que se conseguiu enriquecer os aspectos já conhecidos sobre esses tráfegos e, no caso específico da viagem de Roberto Mange em 1942 aos Estados Unidos, sobre a qual foi encontrada apenas uma citação de sua ocorrência (por Celso Suckow da Fonseca), pode-se encaixá-la nos trâmites para contratação de profissionais estadunidenses no período.

Nota-se um certo equilíbrio quanto às visitas aos Estados Unidos e a regiões da Europa ao longo do recorte selecionado, mas é importante ressaltar a notificação de mais viagens aos Estados Unidos, a partir do momento em que o Brasil estabelece a aliança com os Aliados e passa a tomar parte no conflito da Segunda Guerra.

As estadas no exterior costumavam durar meses ou mesmo anos e se mostram em muitos casos, como uma viagem de férias ou com finalidade distinta ser “aproveitada” para a realização de atividades relacionadas ao desenvolvimento do ensino técnico, mesmo quando se trata de pessoas não tão ligadas à área, como foi o caso de Sá Pereira. Observa-se o ensino técnico brasileiro sendo pensado a partir de viagens de estudo, de participação em eventos, de sondagens e contratação, tendo implicação pedagógica tanto na situação da viagem quanto na sua repercussão, a partir de seus resultados.

Nesse sentido, vale também destacar o protagonismo de algumas figuras nas relações com o exterior, considerando-se os vínculos dessas pessoas com os lugares visitados ou por relações de ascendência, ou pela formação acadêmica, ou parte dela, ter se dado no estrangeiro. Algumas viagens se deram com a representação de delegações e outras foram individuais.

O protagonismo do engenheiro educador Roberto Mange, no estabelecimento de acordos, principalmente nas tratativas que resultaram na contratação e viabilização

da vinda de técnicos e professores belgas e norte americanos para atuar no ensino industrial em São Paulo, deve ser ressaltado, tendo em vista que as fontes consultadas para esta pesquisa sugerem seu nome como um dos mais importantes nas negociações com os Estados Unidos; sobretudo no que se refere aos acordos relativos ao ensino industrial.

Algumas das missões elencadas receberam um maior detalhamento quanto ao impacto que acarretaram no ensino técnico brasileiro do que outras, mas ressaltamos que, para além dessas viagens terem um caráter oficial, elas foram também oportunamente facilitadas pelas redes de sociabilidades que uniram os intelectuais e gestores que pensavam a educação e o trabalho, no período de abrangência do estudo.

Na sequência desses escritos, abordaremos a constituição de redes entre os educadores e a conseqüente circulação de ideias pedagógicas, seu alcance e o impacto que acarretaram o ensino técnico, no sentido de novas contribuições e estudos que visem compreender a circulação de ideias e indivíduos que estiveram à frente da organização do ensino técnico profissional brasileiro.

3 AÇÕES E SOCIABILIDADES DOS EDUCADORES INTELECTUAIS CONSTITUINTES DA REDE DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL

Compreende-se as viagens pedagógicas dos engenheiros educadores como parte das relações de intercâmbio dos sujeitos viajantes e suas redes. Como já

explicitado na seção anterior, na primeira metade do século XX, especialmente a partir da década de 1920, um processo de remodelação do ensino técnico pôs-se em curso, ganhando impulso na década de 1930 e se consolidando na década de 1940.

Esse trajeto, permeado por discussões e projetos educacionais provenientes dos estudos e das interações dos educadores brasileiros no exterior, permite identificar a urgência do segmento relacionado ao ensino profissional em dar respostas satisfatórias, no sentido de promover uma formação profissional qualificada e necessária para o desenvolvimento industrial. E não se tratava de qualquer ensino ou qualquer formação.

Nesse sentido, procura-se delimitar um recorte temporal para o que seria a estruturação do ensino técnico industrial no Brasil. Tais ações incluem a criação de cargos, tanto públicos³¹ como privados que seriam ocupados por agentes/engenheiros/professores do ensino industrial, detentores não só de competência técnica, mas também visibilidade e credibilidade em seus respectivos espaços de atuação. Esses requisitos os credenciavam para as indicações para os cargos e para os papéis de relativa relevância que desempenharam.

Essa seção discute a formação da rede de sociabilidades constituída a partir das interações entre os educadores, intelectuais, gestores públicos e empresários envolvidos com o processo de organização do ensino técnico profissional. Para tanto, procede-se a um levantamento dos dados biográficos dos sujeitos, de seus espaços de atuação, dos grupos que formavam, das sociabilidades construídas. Os dados biográficos obtidos na consulta às fontes documentais e na pesquisa bibliográfica, aos poucos vai permitindo um vislumbre dos contornos da rede.

3.1 OS CONTORNOS DA REDE DE EDUCADORES INTELECTUAIS DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL

O processo de organização do ensino técnico profissional, como parte do “movimento que envolveu a constituição, implantação e expansão da Educação Profissional” (Pedrosa, 2020, p. 247) contou com pessoas que pensaram, planejaram, executaram as ações e eventualmente, se envolveram em disputas de ideias e

1 Entre os cargos citados destaca-se o da Chefia da Comissão de Remodelação do Ensino Profissional Técnico ocupado por João Luderitz em 1922.

projetos no âmbito, tanto do Ministério da Educação e Saúde Pública quanto do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Nesse contexto, é que se desenvolveu a constituição da rede de intelectuais da educação profissional.

A história dos intelectuais, de acordo com Sirinelli (2003, p. 232) “é um campo aberto, situado no cruzamento das histórias política, social e cultural”. Estudar as ações dos intelectuais aos quais nos debruçamos nesse estudo, implica considerar que eram pessoas de poder, uma vez que circulavam e atuavam nas esferas de poder, sobretudo no que se refere ao ensino profissional e que portanto, tinham influência sobre as ações desenvolvidas nesse segmento. Tal influência consciente ou inconsciente estiveram nas tomadas de decisões do Ministério da Educação e Saúde Pública, à época, comandado por Gustavo Capanema, sendo o próprio, um intelectual da educação. A ampla reforma educacional empreendida na sua gestão, por suposto trazia em si as influências, contradições e mediações de intelectuais, militantes da causa educacional, sobretudo da Escola Nova, mas não apenas.

Considerando-se o exposto, cabe afirmar que uma rede do ensino técnico profissional já apresentava os contornos de sua existência no Brasil, contando com uma vasta cadeia de colaboradores, diretos e indiretos, que a depender de suas áreas de ação e de influência, atuaram na organização do ensino técnico industrial. Tal atuação se configura mais nitidamente entre os anos de 1934 e 1942. Nesse contexto, as ações de alguns desses agentes se entrecruzam ora convergindo, ora divergindo, mas caminhando numa mesma direção: construir, nos planos teórico e prático, uma base para a formação profissional compatível com os projetos industrialistas do governo e dos empresários.

De acordo com Portugal (2007), a análise das redes, permite focar a atenção no comportamento individual sem perder de vista a sua inserção nas estruturas sociais. Ao investigar as redes sociais, vê-se que as trajetórias sociais dos indivíduos não são determinadas integralmente nem pelas suas posições estruturais, nem pelas suas decisões individuais.

Com base em Portugal (2007) e sua aproximação com a teoria do capital social de Bourdieu (1980), percebe-se a construção da rede do ensino técnico industrial através de estratégias de investimento nas relações sociais, passíveis de serem utilizadas como fontes de benefícios. A definição do autor citado, torna clara a existência de dois elementos no capital social: as relações que permitem aos indivíduos acederem aos recursos e a qualidade e quantidade desses recursos.

A ramificação dessa rede perpassa pelo construto do ensino técnico industrial e provavelmente se conecta a outras redes no exterior, notadamente nos países visitados. A mobilização de educadores brasileiros na busca por conhecer as possíveis inovações educacionais, aprender novas práticas, atualizar-se sobre novos métodos e teorias pedagógicas sugere que estes educadores também foram agentes da circulação das ideias trazidas dessas viagens.

As redes descrevem as relações entre entidades sociais em interação e seus padrões e as implicações dessas relações [...] são elos comunicativos e principalmente horizontais entre agentes interdependentes - atores individuais, corporativos ou coletivos - que são relativamente iguais, confiam uns nos outros e compartilham interesses ou valores semelhantes (Fuchs, 2007, p. 187).

As interações diretas ou indiretas e os laços entre os atores na rede podem se dar apenas no contexto profissional, importando a troca e ou transferência de recursos materiais ou imateriais (Fuchs, 2007). No caso da rede de educadores brasileiros, importava a troca/transferência de recursos intelectuais, o prestígio, a influência política, a visibilidade acadêmica e social e o projeto de educação em que todos eles estavam envolvidos.

Os laços que uniam o grupo variavam conforme a proximidade entre eles. Podiam ser fortes entre alguns que já tinham relações de amizade, origens comuns, tinham estudado nas mesmas escolas/faculdades, compartilhavam das mesmas ideias pedagógicas. Outros educadores da rede foram atraídos por razões relacionadas ao trabalho, sendo os seus laços mais fracos, mas o capital social que a rede lhes fornecia, em conformidade com Fuchs (2007, p. 187), podia “ser de quatro maneiras: solidariedade particular específica de grupo; confiança na autoridade dos valores; acesso à informação; e autonomia estrutural”.

Levando-se em consideração o que a investigação constatou a respeito dos personagens elencados como possíveis partícipes da rede de educadores do ensino técnico industrial pode-se, com base em Sirinelli (2003, p. 248), denominá-los de intelectuais, uma vez que para ele,

todo grupo de intelectuais organiza-se também em torno de uma sensibilidade Ideológica ou cultural comum e de afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes, que fundam uma vontade e um gosto de conviver. São estruturas de sociabilidade difíceis de apreender, mas que o historiador não pode ignorar ou subestimar.

Num sentido amplo, todos os mais diretamente envolvidos com o ensino profissional seriam intelectuais, como por exemplo os seus professores, mestres e contramestres e num sentido mais estrito os intelectuais seriam aqueles que influenciaram, referenciaram e deixaram suas marcas na história da educação profissional e, portanto, deve ser objeto de estudo da mesma.

Convém lembrar que a História dos intelectuais é recente, uma invenção francesa, fruto da renovação da História e da História Cultural e, naturalmente, os membros da rede de intelectuais do ensino técnico profissional, à época, não sabiam se tratar de uma rede. Mas, os nomes mais recorrentes, conforme depreende-se da análise dos documentos alcançados nessa pesquisa, constituíam um núcleo, mais ou menos como um “pequeno mundo estreito”, em que se aproximavam ou se retraíam conforme os laços estabelecidos: seja para formar uma comissão, ou participar da elaboração de um projeto como o que resultou no Plano de Ensino Profissional, ou para obter indicações para ocupar cargos na gestão, ou para representações em viagens com fins pedagógicos ou diplomáticos.

De acordo com Sirinelli (2003), as estruturas de sociabilidade que, de certa forma, definem ou sugerem a existência de uma rede são difíceis de perceber e variam conforme as épocas e os grupos de intelectuais estudados. Algumas estruturas identificáveis nos personagens dessa rede, a princípio seriam:

- a) idade – com alguma exceção todos tinham idades próximas;
- b) as vivências acadêmicas nos tempos universitários – quase todos eram engenheiros de formação e frequentaram os cursos das faculdades de Porto Alegre, Rio de Janeiro, São Paulo e Ouro Preto;
- c) status social de origem – a maioria tinha origem na classe média;
- d) compartilhamento de ideias em comum.

Dessa forma, a atuação dos sujeitos identificados nesse estudo, mostra a interligação de suas ações na rede, bem como os cargos ocupados na gestão pública e privada, ambas relacionadas, de alguma forma, ao ensino técnico industrial, como demonstrado a seguir.

Quadro 2 - Membros da rede de engenheiros/educadores, intelectuais e empreendedores do ensino profissional técnico industrial (1920-1943)

Nomes	Profissão/ Formação	Instituições de atuação (1920-1943)
-------	------------------------	-------------------------------------

João Luderitz	Engenheiro Civil (1904) - Escola de Engenharia de Porto Alegre (EEPA)	Chefe do Serviço de Remodelação do Ensino Técnico (1922); Inspetoria do Ensino Profissional (1927); Secretaria de Agricultura do Rio Grande do Sul e professor na EEPA; Consultor técnico da Comissão de representantes das Indústrias criadora do SENAI (1941); Diretor Nacional do SENAI (1942-1948).
Francisco Belmont Montojos	Engenheiro Civil (1925) - Escola de Engenharia de Porto Alegre (EEPA)	Inspetor do Ensino Profissional Técnico (1927); Inspetor Geral (1931); Diretor da Escola Normal Wenceslau Braz; Superintendência do Ensino Industrial (1934-1937); Diretor da Divisão do Ensino Industrial do Departamento Nacional de Educação (1937-1961); Gestor da CBAI (1946).
Roberto Auguste Edmond Mange	Engenheiro Mecânico (1910) - Eidgenosseche Technische Hochschule, de Zurique.	Professor da Politécnica de São Paulo; Diretor da Escola Profissional Mecânica (1924-1928); Participou da criação do IDORT (1931); Diretor do CFESP (1934); Supervisor do Gabinete de Psicotécnica, anexo da Escola Técnica Getúlio Vargas (1937); Diretor Regional do SENAI (1942-1955).
Gustavo Capanema	Advogado (1924) - Faculdade de Direito da UFMG	Vereador (1927); Secretário do Interior e Justiça do governo de MG (1931); Interventor Federal em MG (1933); Ministro da Educação e Saúde Pública (1934-1945); Deputado Federal (1947-1985).
Manuel Bergstrom Lourenço Filho	Professor, Pedagogo e Sociólogo - Escola Normal de Pirassununga e Escola Normal da Praça da República de São Paulo.	Dirigiu a reforma da Instrução Pública do Ceará (1922-1923) e de São Paulo (1931-1932); Chefe de gabinete do Ministro Francisco Campos; Diretor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro; Diretor da Escola de Professores no Distrito Federal e do INEP; Lecionou disciplinas ligadas à Psicologia e a Pedagogia.

(Continua...)

(Continuação)

Celso Suckow da Fonseca	1. Engenheiro Civil (1929) - Escola Politécnica do Rio de Janeiro; 2. Curso Superior de Locomoção (1939) pelo CFESP-SP; 3. Administração (1947-1948);	Gestor da Estrada de Ferro Central do Brasil; Participou de Comissões ligadas a Divisão do Ensino Técnico Industrial; Diretor da Escola Técnica Nacional (outrora Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1943)
-------------------------	---	--

	4. Curso de Formação de Mão de Obra Qualificada (1963) pela Escola Técnica em Programa de Cooperação entre Brasil e EUA	
Rodolfo Fuchs	Engenheiro - Escola de Engenharia de Porto Alegre (EEPA)	Inspetor Regional do Ensino Industrial do Ministério da Educação e Saúde Pública no Nordeste
León Renault	Professor	Diretor do Instituto João Pinheiro de Belo Horizonte; Liceu de Artes e Ofícios de Belo Horizonte
Fernando de Azevedo	Advogado, Escritor e Professor - Faculdade de Direito de São Paulo	Diretor Geral da Instrução Pública do Rio de Janeiro (1926); Iniciou as primeiras reformas da educação brasileira (1926-1927); Organizou e dirigiu a Biblioteca Pedagógica Brasileira, da Companhia Editora Nacional (1931-1946); Um dos redatores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932); Diretor da Instrução Pública de São Paulo (1933); Professor da Universidade de São Paulo (1934); Diretor do Instituto de Educação e Presidente da VII Conferência Mundial de Educação (1938); Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (1942); Secretário de Educação e Cultura de São Paulo (1947); Participou da concepção da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961)...

(Continua...)

(Continuação)

Anísio Teixeira	Direito (1922) - Universidade do Rio de Janeiro	Inspetor Geral de Ensino da Bahia (1924-1928); Diretor Geral de Educação do Distrito Federal (1931); Participou do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932); Criou a Universidade do Distrito Federal (1935); Conselheiro de Ensino Superior da UNESCO (1946); Secretário de Educação da Bahia (1947); Diretor do INEP (1952-1964); Criador do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1955); Participou dos debates da
-----------------	---	---

		Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961); Co-fundador e Reitor da Universidade de Brasília (1963-1964)
Ítalo Bologna	Engenheiro Civil (1930) - Escola Politécnica da USP	Aluno e colaborador de Roberto Mange. Estagiário e depois Inspetor de Ensino e Seleção Profissional da Estrada de Ferro Sorocabana (1931-1934); Chefe da Seção de Psicotécnica CFESP de São Paulo (1934-1936); Diretor do CFESP (1942); Chefe da Divisão de Transporte do SENAI (1945-1949); Subdiretor do Departamento Regional do SENAI (1950-1955); Substituiu Mange como Diretor do Departamento Regional do SENAI-SP (1955).
Horácio da Silveira	Professor (1905) - Escola Normal de Piracicaba	Diretor da Escola Profissional Feminina de São Paulo (1923); Nomeado para titular da Superintendência da Educação Profissional e Doméstica (1934-1947)
Joaquim Farias Goes Filho	Advogado (1923) - Faculdade de Direito da Universidade da Bahia; Mestrado em Educação (1936) - Teachers College da Universidade Americana de Colúmbia (EUA)	Secretário do Departamento Estadual de Educação da Bahia (1923-1931); Diretor da Escola Secundária Técnica Visconde de Mauá, no Distrito Federal (1932-1933); Secretário da Educação do Distrito Federal (1937); Membro do Conselho Federal de Educação (1937); Diretor do Departamento Nacional do SENAI (1948-1960); Consultor da UNESCO (década de 1950)
Euvaldo Lodi	Engenheiro Civil e de Minas (1920) - Escola de Minas e Metalurgia de Ouro Preto	Deputado Classista pela Indústria (1933-1937); Vice-Presidente da Confederação Industrial do Brasil (1937); Co-fundador da Confederação Nacional da Indústria (1938); Um dos fundadores do SENAI e SESI.

(Continua...)

(Continuação)

Roberto Simonsen	Engenheiro Civil (1909) - Escola Politécnica de São Paulo	Líder Empresarial (década de 1920); Fundador e primeiro vice presidente do Centro das Indústrias de São Paulo (CIESP) em 1928 Professor da Politécnica de São Paulo; Fundador da CNI e FIESP e IDORT; Deputado Classista, integrou várias comissões no Legislativo; Presidiu uma comissão de estudos sobre educação técnico-profissional, formada por diretores do CIESP
------------------	---	--

		(1936); Integrou o Conselho de Expansão Econômica do Estado de São Paulo (1938-1941); Membro da Academia Paulista de Letras e Sócio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1939); Integrou a Comissão de Imposto Sindical, vinculada ao Ministério do Trabalho, e participou do I Congresso Brasileiro de Economia, realizado no Rio de Janeiro (1943); Membro da Academia Brasileira de Letras(1946) e Senador (1947). Escreveu 29 livros
Américo Renê Gianetti	Engenheiro Civil e de Minas (1923) - Escola de Minas e Metalurgia de Ouro Preto	Empresário da Indústria e da Construção Civil (década de 1920); Viagem de seis meses à Europa para conhecer de perto as condutas e práticas das indústrias metalúrgicas (1933); Presidiu a Sociedade Mineira de Engenheiros (1933-1936); Um dos fundadores da Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (1933); Retorno à Europa, a serviço do governo para visitar fábricas na França, Itália e Suíça (1938); Dirigiu a FIEMG (1940-1947) e participou ativamente da instalação das primeiras unidades do SENAI e organização do SESI em MG; Secretário da Agricultura, Indústria e Comércio e Trabalho de Minas Gerais (1947-1950); Prefeito de Belo Horizonte (1951-1954). Faleceu no exercício do mandato.

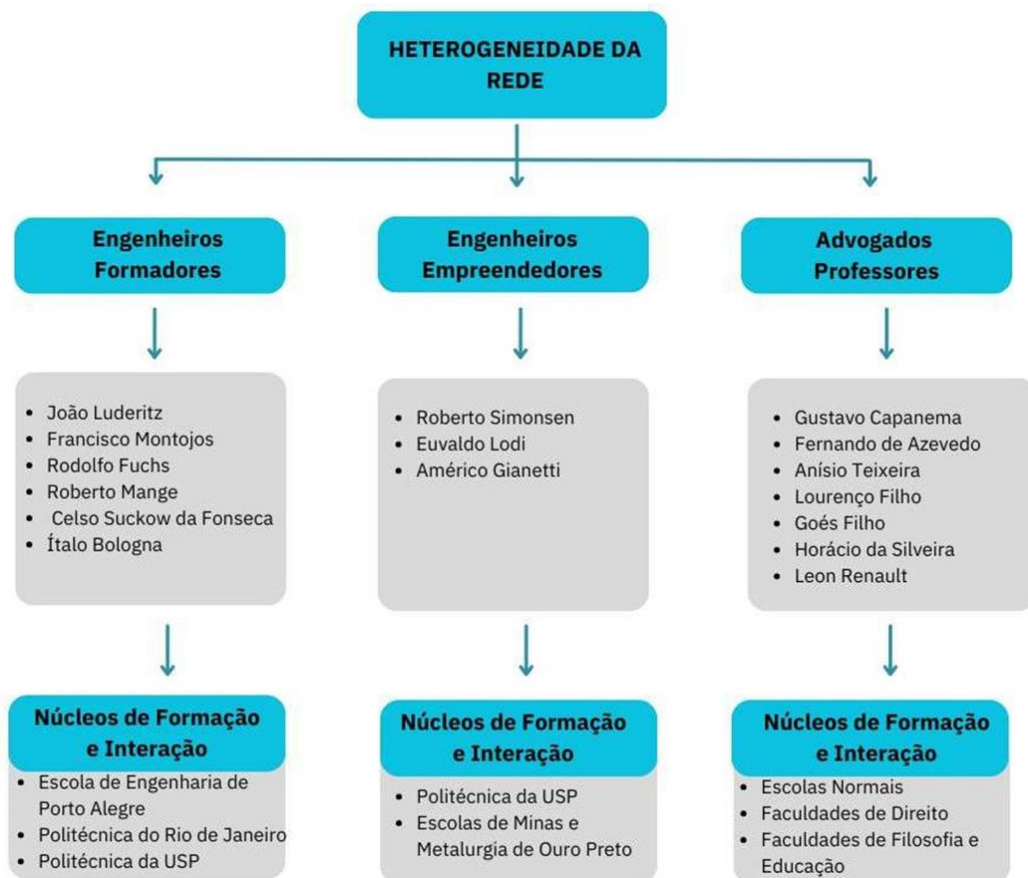
Fonte: Elaboração própria em 2022

Para além dos vínculos de trabalho e das relações desenvolvidas entre sujeitos que circulavam nos mesmos ambientes, a sociabilidade também pode ser entendida de outra maneira, na qual também se interpenetram o afetivo e o ideológico. As "redes" secretam, na verdade, microclimas à sombra dos quais a atividade e o comportamento dos intelectuais envolvidos frequentemente apresentam traços específicos. E, assim entendida, a palavra sociabilidade reveste-se, portanto de uma dupla acepção, ao mesmo tempo "redes" que estruturam e "microclima" que caracteriza um microcosmo intelectual particular. (Sirinelli, 2003, p. 252-253).

Entre os sujeitos da rede havia diversidade significativa em muitos aspectos. Todos, de alguma forma, eram envolvidos com o ensino técnico profissional. Seja como gestores de órgãos estatais, educadores nas escolas de formação técnica, empresários interessados na qualificação técnica da força de trabalho para suas empresas, profissionais liberais e professores ligados à educação básica, ou estudiosos das questões educacionais sob influência das ideias estrangeiras, sobretudo da Escola Nova. A heterogeneidade da rede de sociabilidades e influências

desses sujeitos, até certo ponto, ajuda a entender as disputas que se travaram em torno da Reforma Educacional e sobretudo no que se refere à dualidade na formação técnica, considerando a formação de duas redes de ensino técnico: a rede federal de escolas técnicas e o SENAI.

Organograma 1- Heterogeneidade da Rede: áreas de interesse e atuação; núcleos de formação acadêmica e de interação

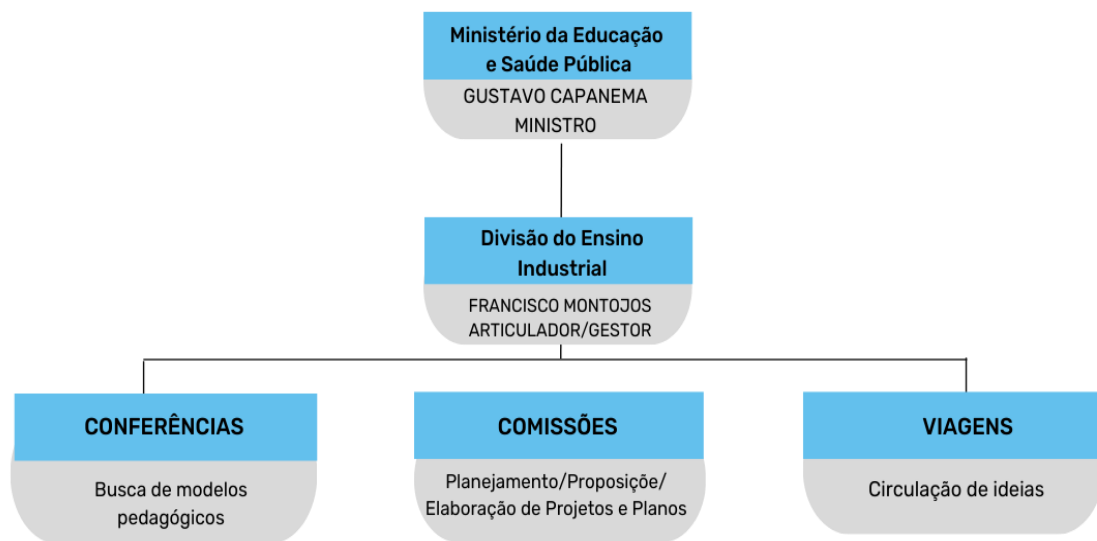


Fonte: Elaboração própria em 2022

Os educadores, gestores e empresários dessa rede, como já demonstrado, desenvolviam suas atividades profissionais e atuavam no âmbito do Ministério da Educação e Saúde Pública ou do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio exercendo influências diretas ou indiretas nos órgãos daqueles por ministérios, seja ocupando cargos, seja pelas relações de amizade ou interferências políticas de aliados. Nessa perspectiva, no que diz respeito às comissões, conferências e viagens pedagógicas ao exterior, deve-se explicitar as hierarquias na estrutura dos ministérios onde se dava esse trânsito, o que nos faz pensar no alcance da rede.

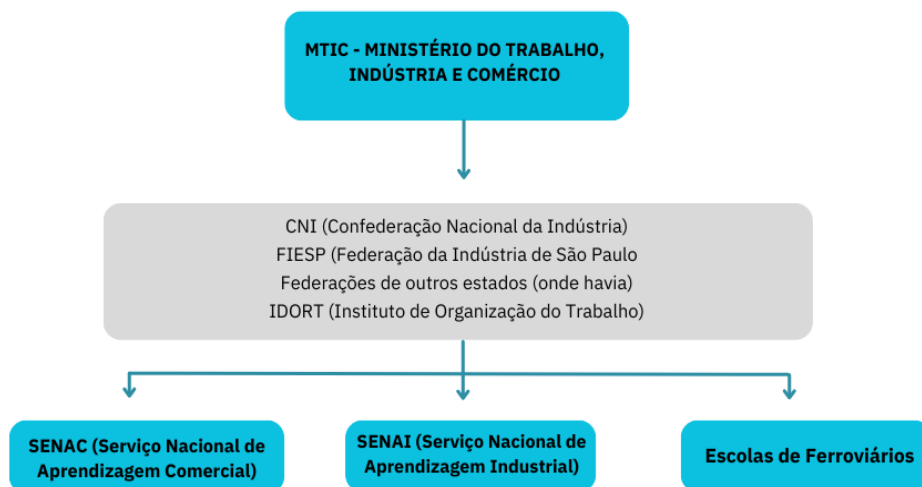
Convém lembrar que as estruturas desses ministérios sofreram alterações nesse percurso, à medida que foram assimilando e absorvendo as mudanças advindas do referido processo de organização do ensino destinado à formação para o trabalho, no que competia a cada um dos ministérios, considerando-se que as décadas de 1920 e 1930 assinalaram a pujança das ideias de racionalização e disciplinarização para o trabalho e pelo trabalho, e isso repercutiu.

Organograma 2 - Composição e atuação da Rede na estrutura do Ministério de Educação e Saúde Pública



Fonte: Elaboração própria em 2022

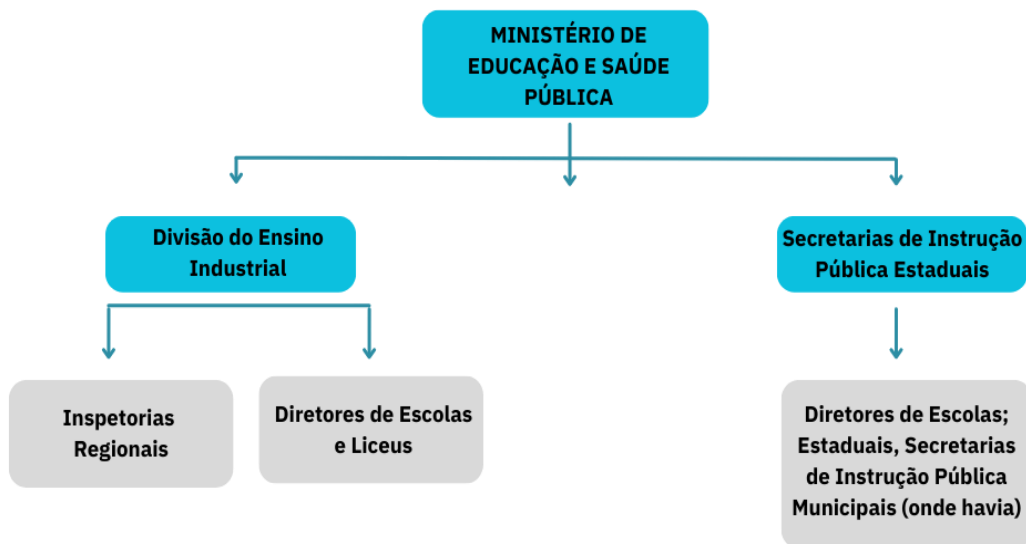
Organograma 3 - Atuação da Rede na hierarquia do Ensino Industrial a partir do MTIC



Fonte: Elaboração própria em 2022

Em relação aos cargos da gestão do ministério, das secretarias de instrução públicas estaduais e municipais, inspetorias regionais e diretorias de escolas e liceus industriais, os membros da rede atuavam conforme seu lugar na hierarquia da gestão.

Organograma 4 - Atuação da Rede na hierarquia do Ensino Industrial a partir do MESP



Fonte: Elaboração própria em 2022

Ressalta-se que alguns partícipes influentes da rede não ocupavam cargos. Suas influências se davam pelo status acadêmico, experiências como empresários, por terem conhecimento do funcionamento do ensino técnico profissional em outros países, como Estados Unidos e países da Europa.

Os relatos de atuação profissional dos educadores apresentados indicariam a existência entre eles de interação e transferência constitutivas de uma rede.

As redes são relações condensadas e pretendidas entre atores confinados a espaços específicos. Uma questão importante para a análise de rede não é apenas a dimensão espacial, mas também o significado, a forma e a duração de sua existência, bem como a intensidade, frequência, equilíbrio, proeminência e velocidade dos contatos, trocas e transferências (Fuchs, 2007, p. 187).

Cabe destacar que nem todo grupo com relações de afinidade, interações e transferências constitui uma rede, mas, como afirma Pedrosa e Santos (2014), essas pessoas atuaram nos grupos de trabalho, em reuniões importantes, como assessores na elaboração de projetos, e seguramente podem ser incluídos como partícipes da rede.

3.2 ENGENHEIROS, EDUCADORES E INTELLECTUAIS CONSTITUINTES DA REDE DE ENSINO TÉCNICO INDUSTRIAL

No contexto, em que se insere a organização do ensino técnico industrial, especialmente a reforma do ensino profissional, entre os anos de 1936 e 1938, e, mais tarde, a apresentação do anteprojeto da Lei Orgânica do Ensino Industrial, transformado em Decreto-Lei pelo presidente Getúlio Vargas em 30 de janeiro de 1942, uma sucessão de viagens pedagógicas aconteceram. Tais viagens foram realizadas por educadores e autoridades educacionais, tanto para fora do Brasil, onde buscavam referências educacionais e formativas estrangeiras, quanto para diferentes lugares do país, buscando difundir e aprimorar as escolas e seus cursos de formação profissional.

Nesse estudo, a opção por se fazer um relato mais detalhado das atuações acadêmicas e profissionais de João Luderitz, Francisco Belmonte Montojos e Roberto Mange, justifica-se pelo protagonismo mais profícuo dos mesmos: ou por terem uma atuação na ocupação de cargos técnicos; ou por suas presenças em comissões importantes; ou por suas participações em viagens e representações no exterior; ou atuando como consultores técnicos; ou contratando professores estrangeiros, em nome do governo brasileiro, para lecionarem nas Escolas Técnicas. Essa escolha, porém, não invisibiliza os demais sujeitos da rede, cujas atuações e representações aparecerão ao longo do texto.

Roberto Mange, com seu cabedal de experiências práticas, sua vinculação à Politécnica de São Paulo e às Companhias Ferroviárias, assim como João Luderitz vinculado à Escola de Engenharia de Porto Alegre, ao Instituto Parobé e a Serviço de Remodelação do Ensino Técnico, e Francisco Montojos, cuja atuação se dava como gestor eficiente e ocupante de vários cargos no Ministério da Educação e Saúde Pública, formam uma tríade a quem se pode atribuir boa parte da musculatura da rede em formação.

Os três, em seus respectivos espaços de ação e representação, contribuíram para a montagem da rede de ensino técnico profissional. Quando se cruzam o histórico de suas atuações, as conexões entre eles se evidenciam. Junto a eles, um número substancial de sujeitos também estavam envolvidos e ocuparam espaços importantes na constituição e atuação da rede.

3.2.1 João Luderitz

João Luderitz nasceu em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, estudou na tradicional Escola Júlio de Castilhos³² que “preparava os postulantes à Escola (de Engenharia) e, possivelmente, a carreiras ‘de elite’ (HEINZ, 2009, p. 268) e se formou Engenheiro Civil pela Escola de Engenharia de Porto Alegre (EEPA) no ano de 1904. Em 1906, tornou-se professor na EEPA. Foi Diretor do Instituto Parobé³³ entre os anos de 1906 e 1922. De acordo com Heinz (2009), no Instituto Parobé, construções mecânicas, marcenaria e carpintaria, artes gráficas e artes do edifício eram as seções do Instituto, cujo ensino era gratuito e realizado em turnos diurno e noturno.

Sob a gestão de Luderitz, o ensino profissional do Instituto destacava-se das demais Escolas de Artífices, apresentando resultados melhores. No Parobé, ao contrário dos outros estabelecimentos, separava-se o ensino primário (quatro anos) do ensino de ofícios (cinco anos) relativos à profissão escolhida.

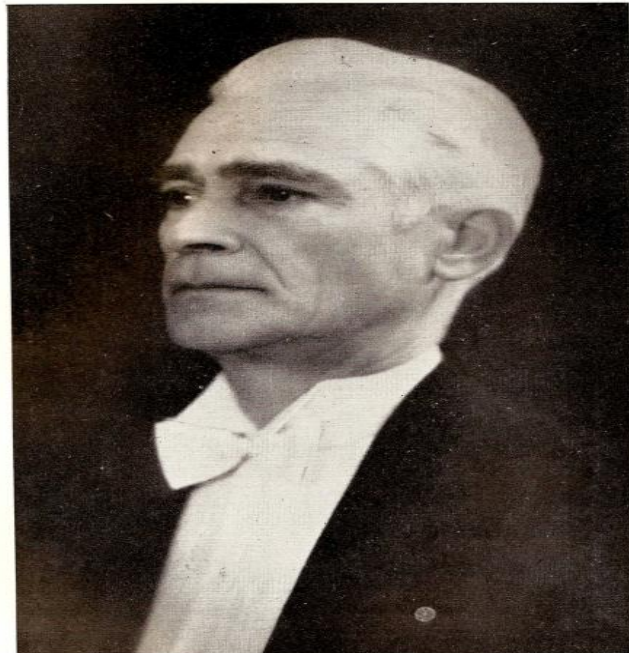
No ensino de ofícios, os alunos passavam por “todas as oficinas correspondentes a uma mesma família de ofícios, na base de uma por ano, especializando-se somente no quinto ano” (Fonseca, 1961, p. 188). Essa eficiência, para Fonseca (1961), justifica a escolha do nome de João Luderitz para chefiar o Serviço de Remodelação do Ensino Técnico, quando este foi criado em 1922.

Ele manteve-se como Inspetor do Ensino Profissional Técnico até 1927, quando assumiu a Secretaria de Agricultura do Rio Grande do Sul. Nesse tempo todo conciliou esses cargos com a cátedra da Escola de Engenharia da Universidade de Porto Alegre. Dado o seu conhecimento, seus contatos, bem como o respeito de seus pares, Luderitz atuou, em 1934, como Interlocutor entre o governo Vargas e as propostas do engenheiro belga Omer Buyse, autor da obra *Methodes Americaines d'Education*, para criação da Universidade do Trabalho. Isso era resultado dos contatos profissionais e acadêmicos estabelecidos na Bélgica, anos antes, em uma viagem pedagógica pela Europa.

³² O Instituto Júlio de Castilhos oferecia cursos primário e ginásial, com três e seis anos, respectivamente, e incluía em seu currículo artes manuais e instrução militar. C.f. (HEINZ, 2009).

³³ Criado em 1906, o Instituto Técnico Profissional – nomeado inicialmente Escola Benjamin Constant, em homenagem ao líder republicano e professor da Escola Militar do Rio de Janeiro –, e que mais tarde se chamaria Instituto Parobé (1917), destinado à formação de meninos de famílias pobres. Cf. Heinz (2009).

Figura 4 - João Lüderitz - Diretor do Instituto Parobé



Fonte: Fonseca (1961).

Como engenheiro e professor da Escola de Engenharia da Universidade de Porto Alegre, João Luderitz foi membro da Comissão brasileira da Construção da Ponte Internacional sobre o Rio Uruguai.

Em 1941, participou, como consultor técnico, da Comissão de representantes das indústrias, que tinham Euvaldo Lodi e Roberto Simonsen à frente, das discussões dos trabalhos que resultaram mais tarde na Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)³⁴. Dessa comissão participavam também Roberto Mange e Joaquim Góes Faria Filho. Isso se deu após a promulgação do Decreto nº 6.029 de 1940, que regulamentava a instalação e funcionamento dos cursos profissionais nos estabelecimentos com mais de 500 funcionários.

Na sequência desses fatos, de acordo com Pedrosa e Santos (2014), em 1942, João Luderitz veio a se tornar Diretor Nacional do SENAI, cargo que ocuparia até 1948. Além disso, foi Presidente da Confederação Nacional da Indústria, nesse mesmo período.

A partir do exposto, já se percebe que o professor Luderitz foi um personagem importante nos rumos que o ensino profissional e técnico industrial tomou no referido

³⁴ Decreto-lei nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942, no Rio de Janeiro. Disponível em : www.senai.br. Acesso em 12 de julho de 2021.

período. Isso resultou de suas viagens, para visitas técnico/pedagógicas, e das conexões estabelecidas, tanto no Brasil, através do seu trabalho, como no exterior, por meio dos possíveis contatos com escolas e professores estrangeiros que atuavam nas escolas visitadas.

Entre 1908 e 1912, em viagens aos EUA e países europeus como França, Bélgica, Suíça, Itália e Alemanha ele interessou-se

pelos “museus técnicos como recurso para fomentar o desenvolvimento educacional, facilitando o aprendizado de desenho. Com isso, após seu retorno, implementou essa ideia no Instituto Técnico-Profissional de Porto Alegre e [...] fascinado com o ensino presente nas escolas profissionais da Bélgica, que tinha como característica a reprodução das condições reais da indústria, associando trabalhos experimentais conjuntamente com o curso teórico (Barbaresco; Costa, 2020, p. 54).

Conforme os autores, ele encantou-se com a influência dos trabalhos manuais nas escolas americanas, o que o levou a propor mudanças no currículo e uma reforma no ensino técnico profissional do Instituto Técnico-Profissional de Porto Alegre. As viagens também garantiram oportunidades de aperfeiçoamento dos melhores alunos do Instituto em escolas estrangeiras e lhe facilitaram os contatos que aliados “à formação e experiência profissional, e ainda lhe trouxeram uma experiência [...] essas viagens permitiram que João Lüderitz desenvolvesse sua expertise no que diz respeito ao ensino técnico profissional.” (Barbaresco; Costa, 2020, p. 54).

Pode-se conceder a Luderitz o crédito de ter ajudado a construir o caminho que levou a formação técnica e profissional para longe do assistencialismo, mostrando como, através de suas viagens e de suas experiências como gestor e professor; de suas propostas de reformulação e modernização do ensino técnico; de sua legitimação diante de seus pares e de sua aposta em métodos de ensino eficientes poderia mudar a formação técnica.

Embora não tenha participado diretamente das viagens pedagógicas, nas décadas de 1930 e 1940, e não ter ocupado cargos no Ministério da Educação e Saúde Pública no período da constituição do ensino técnico industrial, pode-se dizer que sua atuação no período antecedente como diretor do Instituto Parobé e como chefe do Serviço de Remodelação do Ensino Técnico o credenciaram para esse reconhecimento.

Além disso, suas viagens para conhecer, estudar e importar os métodos utilizados nas escolas estrangeiras, com vistas a superar o assistencialismo e estabelecer modelos de ensino e de formação profissional diferenciados no Instituto Parobé, bem como as relações com seus pares, o colocam como um dos personagens importantes da rede da qual fizeram parte muitos intelectuais da educação, notadamente os engenheiros Francisco Montojos e Roberto Mange.

3.2.2 Francisco Belmonte Montojos

O engenheiro Francisco Belmonte Montojos, assim como João Luderitz, estudou no Instituto Ginásial Júlio de Castilhos e formou-se em 1925, na Escola de Engenharia de Porto Alegre (EEPA), escola cuja origem está ligada ao ideário positivista de um grupo de engenheiros militares. Essa influência do industrialismo positivista, à época, estava presente em várias escolas de engenharia como a EEPA, a Politécnica de São Paulo, a Escola de Minas de Ouro Preto, marcando uma geração de engenheiros e técnicos inspirados nos modelos das escolas americanas e alemãs (Barbaresco e Costa, 2020).

Pedrosa e Santos (2014), informam que Montojos, um engenheiro-burocrata dedicou-se à educação profissional e ao ensino industrial, iniciando sua trajetória quando foi nomeado Inspetor do Ensino Profissional Técnico em 1927, permanecendo a serviço do Ministério da Educação e Saúde Pública, em diferentes cargos ligados ao Ensino Técnico Profissional, até o início da década de 1960. Foi “o agente identificado com a permanência, com a longevidade, com a estabilidade [...] sua presença na educação profissional no âmbito do governo federal antecedeu e sucedeu a era Vargas ou os tempos de Capanema” (Pedrosa; Santos, 2014, p. 05).

Caracterizado como um burocrata eficiente, sua atuação mais profícua foi no Ministério da Educação e Saúde Pública, ao lado do ministro Gustavo Capanema, participando das articulações e disputas entre os Ministérios (Educação e Saúde x Trabalho, Indústria e Comércio), em torno da construção e promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial e dos decretos que transformaram os Liceus Industriais em Escolas Técnicas e criaram o SENAI, assim como, também participou ativamente das tratativas entre o governo brasileiro e norte americano, que resultaram na criação da CBAI, em 1946.

Para a compreensão de suas ações faz-se necessário seguir o percurso iniciado com a nomeação para a Inspeção do Ensino Profissional Técnico (IEPT) em 1927, possivelmente, por indicação de seu professor João Luderitz que deixava o cargo. Em 1931, assumiu a chefia como Inspetor Geral,³⁵ passando a conciliar o cargo com a direção da Escola Normal Wenceslau Brás³⁶.

Em 1934, a IEPT foi extinta e substituída pela Superintendência do Ensino Industrial (SEI), que permaneceu sob o seu comando. Nessa condição, seguiria para Roma, em dezembro de 1936, para participar do V Congresso Internacional de Ensino técnico Profissional, representando o Brasil, juntamente com Lourenço Filho, Roquette Pinto e Leon Renault. O Jornal do Brasil (1936)³⁷ trouxe a notícia.

Esteve ontem, no Gabinete do Sr. Ministro da Educação, a comissão composta dos Srs. Lourenço Filho, Francisco Montojos, Roquette Pinto e Leon Renault que seguirá hoje, a bordo do "Augustus", com destino a Roma, onde vai representar o nosso país no Congresso Internacional do Ensino Técnico Profissional.

Considerando-se as notas que eram publicadas nos jornais³⁸ da época, infere-se que Montojos privava da confiança e talvez da amizade do Ministro Capanema, dada a frequência com que este o recebia em seu gabinete. Isso sugere o grau de interesse do seu ministério em relação ao Ensino Técnico Industrial.

Dias depois, o mesmo jornal³⁹ trouxe outra nota, escrita e publicada numa linguagem típica das colunas sociais, informando os leitores sobre o embarque de Montojos.

Embarcou, anteontem, para a Europa, como um dos representantes do Governo brasileiro no Congresso Internacional de Ensino Profissional a reunir-se em Roma, no corrente mês, o Ilustre Dr. Francisco Montojos, superintendente do ensino industrial e figura de destaque nos nossos meios educativos.

³⁵http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_04&pesq=%22Francisco%20montojos%22&pasta=ano%20193

³⁶ A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás foi fundada em 11 de agosto de 1917 pela Prefeitura Municipal do Distrito Federal, com o fim de preparar professores, mestres e contramestres para os estabelecimentos de ensino profissional, assim como professores de trabalhos manuais para escolas. Consulte-se Fonseca (1961).

³⁷ Disponível em: memoria.bn.br/hdb/periódicos/Doc Reader.

³⁹ Disponível em: memoria.bn.br/hdb/periódicos/Doc Reader.

A mídia impressa, pelo visto, reservava espaços para noticiar as missões dos delegados brasileiros que participariam do Congresso, acompanhando o percurso dos viajantes, em todas as etapas da viagem, até o retorno, quando eventualmente, compareciam aos gabinetes de seus superiores ou mesmo conferências para seus pares, dando-lhes ciência do que fora discutido ou encaminhado nos Congressos.

Na mesma época, também foi recebido algumas vezes pelo presidente Getúlio Vargas no Palácio do Catete. Uma dessas visitas se deu após o retorno da viagem a Roma (1936), a fim de informar ao chefe do executivo sobre o evento, corroborando o interesse do presidente Vargas pelo Ensino Técnico Industrial⁴⁰.

No Palácio do Catete esteve, ontem, o Sr. Francisco Montojos, delegado brasileiro, ao VI Congresso do Ensino Técnico realizado em Roma, em dezembro último, a fim de deixar os seus cumprimentos ao Chefe do Estado⁴¹

Pela frequência com que os jornais informavam a movimentação da gestão do Ensino Industrial, seja sobre mudanças na organização e status da pasta, seja para participação em eventos nacionais e internacionais ou organização de eventos próprios, já se percebe um alinhamento com os interesses do governo, no sentido de caminhar para a estruturação que se materializaria, alguns anos depois, com a Lei Orgânica do Ensino Industrial e os sucessivos decretos decorrentes da mesma e que criaram O SENAI, o SENAC e outros.

Sobre as sucessivas alterações na gestão do Ensino Industrial, ocorridas ao longo do governo de Vargas (1930-1945), Amorim (2013) afirma que se justificavam devido às atenções estarem voltadas para o ensino profissional, daí as várias tentativas de organização e sistematização, e pelo fato de que o Brasil passava por uma expansão industrial.

Em março de 1937, Montojos foi nomeado para exercer o cargo de Diretor da Divisão do Ensino Industrial do Departamento Nacional de Educação. No mês seguinte, volta a visitar o presidente para agradecer a nomeação. Dois anos depois, seria nomeado pelo presidente, para representar o Brasil como conselheiro técnico na

⁴⁰A Constituição de 1937, trazendo pela primeira vez artigos específicos sobre a questão do ensino profissional, o aumento progressivo das dotações orçamentárias para o setor e a própria Lei Orgânica de 1942 corroboram o interesse do chefe do executivo. C.f. Amorim (2013).

⁴¹ Jornal do Brasil (1937). Disponível em: memoria.bn.br/hdb/periódicos/Doc Reader.

XXV sessão da Conferência Internacional do Trabalho em Genebra, assumindo a Comissão do Ensino Técnico e Profissional.⁴²

Os jornais da época, entre eles A Batalha, publicaram a notícia de que ele se reuniu com a Comissão Interministerial da Educação e do Trabalho para expor os resultados da Conferência de Genebra. Na ocasião, abordou aspectos da História do Ensino Industrial e as contribuições dos Estados e iniciativa particular. Expôs dados estatísticos e sugestões, dissertando sobre o ensino profissional na Europa e Estados Unidos.

Além das viagens internacionais, em função do cargo que ocupava, de Diretor da Divisão do Ensino Industrial do Ministério da Educação e Saúde Pública, frequentemente, viajava para outras localidades como Belo Horizonte ou Porto Alegre⁴³ para cumprir agendas de compromissos como, por exemplo, a participação na I Conferência Nacional de Educação. Nesse evento, fez parte da Comissão de Ensino Profissional juntamente com representantes da Divisão de Ensino Comercial, do Ministério da Agricultura e delegados de alguns estados: Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Paraíba.

A partir das notícias publicadas nos jornais, pode-se acompanhar as ações do Diretor da Divisão do Ensino Industrial. Assim, em janeiro de 1942, recebe os 26 professores contratados na Suíça, pelo Ministério da Educação e Saúde Pública para atuarem no ensino técnico do Liceu Industrial do Distrito Federal, através do trabalho do engenheiro Roberto Mange em viagem à Europa, pouco antes.

Em 06 de fevereiro de 1942, em entrevista para O Jornal, Montojos afirmava que a recém aprovada Lei Orgânica do Ensino Industrial atendia às recomendações da XXV Reunião Internacional do Trabalho da qual o Brasil participara em 1939. Alguns meses depois, em 15 de julho de 1942, compareceria com o presidente Vargas, o ministro Capanema e o grupo de professores suíços à inauguração da Escola Técnica Nacional. Nos anos seguintes, faria várias viagens pelo país com o mesmo propósito de inaugurar as novas Escolas Técnicas que substituiriam as antigas Escolas de Aprendizes Artífices.

Entre as tantas comissões que participou, destaca-se a Comissão do Ensino Industrial de Emergência, instalada em novembro de 1942 da qual fazia parte João

⁴²http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_12&PagFis=58772&Pesq=%22Francisco%20montojos%22

⁴³ C.f. Notas nos jornais divulgavam a lista dos passageiros da Panair do Brasil.

Luderitz como Diretor do Departamento Nacional do SENAI, Celso Sukow da Fonseca entre outros nomes de ocupantes de cargos estratégicos da seara do ensino técnico industrial. A dita comissão pretendia discutir as ações para o que foi chamado à época de “esforço de guerra” (Pedrosa e Santos, 2014).

Entre 1943 e 1946, Montojos fez três viagens oficiais aos Estados Unidos: a primeira em outubro de 1943, possivelmente, para dar continuidade às tratativas já iniciadas pelo Ministro Capanema, relacionadas à contratação de professores para atuarem nas escolas técnicas no Brasil; a segunda, em 1945, para visitar escolas técnicas e ver a possibilidade de enviar professores do ensino técnico para realizarem cursos de aperfeiçoamento a partir do convênio a ser firmado entre Brasil e EUA⁴⁴; a terceira viagem se deu em 1946, e embora o jornal Diário de Notícias⁴⁵ tenha veiculado a partida e a chegada do viajante, não informou se suas razões foram relacionadas ao trabalho, mas é possível que estivesse diretamente relacionada aos trâmites burocráticos da criação da CBAI.

Conforme o que foi noticiado no jornal O Dia do Paraná, o acordo de cooperação tinha como objetivo desenvolver relações mais próximas entre professores do ensino industrial do Brasil e Estados Unidos, facilitando o intercâmbio e treinamento de brasileiros e americanos especializados em ensino industrial, possibilitando a programação de atividades que interessassem a ambas as partes contratantes.

Os meios de comunicação de massa, sobretudo os jornais, acompanhavam e noticiavam essa movimentação, como pode-se constatar com os recortes de jornais da época. Na fotografia abaixo, uma comissão de professores, técnicos e especialistas em educação norte-americanos acompanhados de autoridades e políticos brasileiros visitam uma escola de formação, mantida por empresa aeronáutica norte americana,⁴⁶ interessados em observar o processo de formação

⁴⁴ Em 04 de janeiro de 1946 foi firmado o acordo entre o Ministério da Educação e Saúde Pública e a Inter-American Educational Foundation Inc dos Estados Unidos.

⁴⁵ http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_02&pesq=%22Francisco%20Montojos%22&pasta=ano%20194&pagfis=30751

⁴⁶ http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_02&pesq=%22Francisco%20Montojos%22&pasta=ano%20194&pagfis=31213

que se intensificou nos anos seguintes.

⁴⁶ A Panair era uma empresa de origem norte-americana que operava no Brasil desde 1929 como NYRBA do Brasil S.A ou Panair do Brasil. A mesma operou no Brasil até 1965, quando foi subitamente fechada pelo governo da ditadura militar e obrigada a decretar falência. Na época de sua “falência” a empresa fora comprada por dois empresários brasileiros. Disponível em: <https://www.upf.br/ahr/memorias..>

técnica do setor que sinalizava uma futura expansão no Brasil, demonstrando-se o alinhamento com as políticas de formação industrial praticadas nos Estados Unidos, assim como os interesses econômicos e políticos que permeavam tal alinhamento.

Figura 5 - Representantes de Comissões norte-americanas em visita à Escola de Manutenção Aeronáutica da Panair



Fonte: Jornal Diário de Notícias (RJ) - (1946)⁴⁷

Essa aproximação com os EUA, no plano da educação profissional, também se dava em outros segmentos e refletia uma política de boa vizinhança praticada pelos EUA, naquele período em que a conjuntura política do pós-guerra coincidia com mudanças políticas no Brasil, com o fim do longo período do governo de Getúlio Vargas. Embora o titular do Ministério da Educação, Gustavo Capanema, tenha sido

⁴⁷ <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader>.

substituído, a estrutura técnica do ministério, sobretudo na Divisão do Ensino Industrial, não se alterou. Francisco Montojos continuou no cargo e passou a comandar também a CBAI. A esse respeito, Pedrosa e Santos afirmam que “a identificação da atuação [...] com a longevidade, com a permanência e com a estabilidade é algo incomum à época, marcada pela instabilidade ou pela turbulência política” (2015, p. 8).

Figura 6 - Montojos concede entrevista sobre a criação do Curso de Aprendizagem Industrial e Construção Naval em Niterói



Fonte: Jornal Última Hora (RJ) (1960)⁴⁸

Foram três décadas de serviços prestados, como um burocrata eficiente e articulado, cujo lugar de fala era o do zeloso e orgulhoso defensor do cargo que ocupava, como alguém que acreditava no ensino profissional e na relevância da Divisão do Ensino Industrial para o Ministério da Educação. Um episódio em que a revista Fon-Fon (maio de 1938),⁴⁹ publicou uma referência errada sobre o tempo de

⁴⁸<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=386030&pesq=%22Francisco%20montojos%22&pasta=ano%20196>

⁴⁹http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_05&PagFis=47110&Pesq=%22Francisco%20montojos%22

existência e funcionamento da sua função/cargo, o mesmo exigiu uma correção, o que o jornal prontamente atendeu, desculpando-se publicamente. O entusiasmo em relação ao trabalho que desenvolvia e sobre a difusão do ensino técnico aparece claramente na nota publicada no referido periódico.

Além das atribuições de seu cargo, participava de reuniões, debates, conferências, palestras, sobre temas relativos ao ensino industrial como um entusiasta, ao mesmo tempo que desempenhava suas funções com muita discrição.

Essa discrição não o impediu de construir uma rede de sociabilidades que lhe permitiu transitar entre diferentes grupos. Como afirma Pedrosa e Santos (2015), ele tinha contatos com Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e outros importantes intelectuais da educação à época, e signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Construiu uma parceria e amizade com Gustavo Capanema, a quem parecia lhe devotar muita confiança. Compareciam juntos a muitos eventos profissionais.

[...] no Inventário Analítico de Gustavo Capanema não há fotografias nas quais Montojos apareça do lado do ministro seja em inaugurações ou outras solenidades públicas. Mais uma vez, em linguagem weberiana, Montojos não tinha vocação política e, por isso, não investia em sua própria publicidade. Parece que eram a técnica, a disciplina e a impessoalidade e, não, a articulação política ou a presença em entidades civis que davam legitimidade e garantiam a presença de Montojos em cargo estratégico do Ministério da Educação e Saúde (Pedrosa; Santos, 2015, p. 09).

Essa rede profissional e de sociabilidades, foi sendo construída desde os tempos da graduação, na Escola de Engenharia de Porto Alegre, e se horizontalizou a partir da sua atuação como servidor público de carreira, que não almejava projeção política, direcionando sua competência técnica, experiência e capacidade de conciliação em benefício dos projetos do Ministério que servia. Nisso, talvez resida a explicação para o feito de ter ocupado o mesmo cargo por 29 anos.

As muitas viagens que realizou ao exterior contribuiu para a capilarização dessa rede, estendendo-a através dos contatos com gestores, professores e estudiosos do ensino técnico industrial de outras nacionalidades.

Escreveu dois textos sobre educação e ensino industrial, ambos nas publicações da (CBAI). O primeiro texto é de 1947 e seu título é *Sugestões para a*

reorganização da escola secundária. O segundo é o livro *Ensino industrial*, publicado em 1949. Ambas as publicações se encontram no acervo da CBAI, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Nos 50 anos de comemoração do ensino profissional sistematizado em uma rede de escolas no Brasil, Montojos foi referenciado como “um dos mais conhecidos especialistas do continente em matéria de instrução técnico-profissional”. A citada comemoração, *Montojos: um Seminário de Ensino Industrial* foi realizada na Escola Técnica “Pandiá Calógeras”, em Volta Redonda (RJ).

Por fim, baseando-se na afirmação de Pedrosa e Santos, Montojos pode ser citado como uma das figuras mais importantes para a instituição e a constituição do ensino industrial no Brasil.

Francisco Montojos foi um agente que atuou nos dois processos, o constituinte e o instituinte. Como agente constituinte, Montojos atuou intensamente nos grupos de trabalho, na elaboração de projetos e nas negociações entre o MES, o MTIC e a CNI, ou seja, atuou na definição da anatomia, da estrutura, do financiamento, da finalidade, da abrangência e dos públicos-alvo do Senai e das escolas técnicas. Mas Montojos não atuou apenas do lado de fora das instituições do novo ensino industrial. Como agente do processo instituinte do novo ensino industrial, Montojos publicou textos e foi gestor da CBAI por dois mandatos, ou seja, atuou no favorecimento da disseminação das práticas e ideias americanas no Brasil (Pedrosa; Santos, 2015, p. 14).

Por sua atuação estratégica na constituição da estrutura e materialidade do ensino técnico industrial, sua participação nos bastidores do Ministério da Educação e Saúde Pública, dando suporte às ações práticas e necessárias para o enfrentamento da tarefa de reestruturação do ensino técnico e industrial, dando prosseguimento ao trabalho iniciado pela Comissão de Remodelação. Isso lhe exigia além de competência técnica, habilidade política e capacidade de articular interesses e projetos distintos. Enquanto percorria essa travessia, pode-se dizer que Montojos fez parte da construção de uma rede de intelectuais, engenheiros, educadores, políticos e empresários que deram forma ao ensino técnico industrial entre as décadas de 1930 e 1940, consolidado com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, as Escolas Técnicas Federais, o SENAI e a CBAI.

3.2.3 Robert Auguste Edmond Mange – o “semeador de escolas”

Roberto Auguste Edmond Mange, nasceu em 31 de dezembro de 1885, natural de La Tour de Peilz, Cantão de Vaud na Suíça. Em 1939, naturalizado brasileiro, passou a se chamar Roberto Mange. Na primeira infância - devido ao trabalho do seu genitor, Jules Louis Mange, representante comercial de uma fábrica de relógios, mudou-se com a família para viver em Lisboa, onde apr

enderia a falar a língua portuguesa e completaria os estudos na Escola Primária.⁵⁰

Prosseguiu os estudos na cidade de Minden, na Alemanha, retornando à Suíça em 1904, para cursar engenharia mecânica na Eidgenosseche Technische Hochschule, de Zurique. Outrora, essa escola fora o Instituto Polytechnikim, fundado em 1850. Formou-se engenheiro mecânico em 1910, sendo contratado para trabalhar na empresa Brown – Boveri, na cidade de Baden.

Chegou ao Brasil, em 1913, a convite do brasileiro Antônio de Paula Souza, então diretor da Politécnica de São Paulo e ex-aluno da Politécnica de Zurique. Paula Souza convidara dois engenheiros suíços para lecionarem disciplinas vinculadas ao estudo da engenharia em nível universitário, na Politécnica de São Paulo que, conforme Pedrosa (2014), era um dos berços do pensamento industrial brasileiro. Contratado para lecionar Engenharia Mecânica Aplicada às Máquinas, começaria ali o envolvimento de Mange com as ferrovias de São Paulo.

Devido à Primeira Guerra que começara na Europa, retornou à Suíça no ano seguinte, para servir, por um ano, na Guarda Municipal Suíça. Voltou ao Brasil, em 1915, indo viver na cidade de Ribeirão Pires, onde permaneceu até o ano de 1922.

Com subvenção federal, foi fundado em 1923, o Curso de Mecânica Prática com o objetivo de formar mecânicos e ajustadores. Como professor da Politécnica de São Paulo, Mange era o responsável pela superintendência do curso que funcionava como um anexo ao Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, e é possível que tenha iniciado o experimento com as séries metódicas nas oficinas, como recurso indispensável para assegurar a preparação profissional adequada dos alunos.

De acordo com Zanetti (2001), apesar do apoio de algumas empresas ferroviárias, que enviavam jovens alunos para se matricular na Escola Profissional Mecânica, assegurando uma boa formação para os trabalhadores das estradas, por falta dos recursos da subvenção estatal, o curso só funcionou naquele ano. No entanto,

⁵⁰ Cf. SENAI (2012, p. 35).

com a implantação da Escola Profissional Mecânica, em 1924⁵¹, deu-se a introdução das séries metódicas da aprendizagem destinadas a disciplinar e formar o caráter dos jovens aprendizes, além de dotá-los da qualificação que as empresas ferroviárias exigiam de seus quadros.

Figura 7 - Mange, em 1927, na Escola Profissional Mecânica



Fonte: Arquivo Edgar Leuenroth⁵²

Voltou à Europa, no final da década de 1920, para se aperfeiçoar sobre a formação da mão de obra e os procedimentos desenvolvidos nas estradas de ferro alemãs. Segundo Zanetti (2001, p. 55), no Laboratório de Psicotécnica das Estradas de Ferro, reuniu documentação e conhecimentos que seriam transmitidos e utilizados, posteriormente, nas empresas ferroviárias do Brasil.

Dessa incursão, trouxe projetos e ofereceu-os para implantar na Cia Paulista de Estradas de Ferro e na Central do Brasil, não sendo possível àquele momento. Somente em 1931, com a criação do Curso de Ferroviários do Serviço de Ensino e Seleção Profissional da Sorocabana⁵³, ele pôde, enfim, pôr em prática o que planejara desde 1924. O curso mostrou “a economia e a eficiência dos métodos racionais da seleção profissional, graças às tabelas e gráficos elaborados [...] pelo engenheiro Mange” (Bologna, 1942 *apud* Zanetti, 2001, p. 8).

⁵¹ C.f. Pedrosa (2014), Mange dirigiu a Escola Profissional Mecânica até o ano de 1928 e sob sua supervisão, um grupo de estudiosos, introduziu as séries metódicas no Brasil.

⁵² http://www.ael.ifch.unicamp.br/site_ael/index.php?option=com_content&view=article&id=182&Itemid

⁵³ Consultar Pedrosa (2014).

A criação do IDORT (Instituto de Organização Racional do Trabalho), em 1931, da qual foi um dos protagonistas⁵⁴, consolidou as ações no sentido da racionalização do trabalho e aplicação dos métodos de gestão científica, favorecendo a cooperação entre as estradas de ferro e os poderes públicos.

Na sequência, foi criado o Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP), através do Decreto Estadual nº 6537 de 04 de julho de 1934⁵⁵. Criado e dirigido por Roberto Mange, o referido centro seria responsável por formar e selecionar trabalhadores para as ferrovias. Zanetti (2001), afirma que, em função de seus resultados positivos, outras estradas de ferro (públicas e privadas) aderiram ao projeto, e novos cursos nos moldes dos que funcionavam no CFESP foram criados em outras regiões do país.

Nesse contexto, Mange, que já transitava com desenvoltura no governo paulista, passara a articular ações relacionadas ao ensino profissional também no governo federal.

Em 1937, mesmo ano em que Getúlio Vargas anunciou o Estado Novo, Mange foi nomeado supervisor do gabinete de psicotécnica, anexo à Escola Técnica Getúlio Vargas. Em todas essas ações, Mange já estava criando as bases do novo ensino industrial brasileiro, isto é, estava envolvido com a instituição de um ensino industrial articulado a um processo de crescimento industrial (Pedrosa, 2014, p. 51).

O processo de constituição do ensino industrial brasileiro, já em andamento a partir de 1934, seria marcado por pressões e disputas, especialmente a que colocava em lados opostos o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, que defendia a vinculação do ensino profissional ao sistema regular de ensino, sob o controle do seu ministério e os empresários industriais articulados por Euvaldo Lodi e Roberto Simonsen ao Ministério do Trabalho, chefiado por Waldemar Falcão. Nesse cenário, Mange dialogava com ambos os grupos. Sua presença

[...] na constituição do novo ensino industrial ocorreu desde o primeiro momento em 1934, quando Capanema criou a Comissão Organizadora do Plano de Ensino Profissional. [...] atuou na comissão criada pelo ministro Capanema em 1941 para elaborar as diretrizes do ensino industrial e que concluiu, em fins de 1941, o anteprojeto de Lei Orgânica

⁵⁴ A criação do IDORT contou com o empenho de um grupo de homens de projeção, vinculados ao ensino profissionalizante do qual faziam parte, além de Roberto Mange, Armando Salles de Oliveira, Gaspar Ricardo Jr, Geraldo de Paula Souza, Aldo Mário Azevêdo e Lourenço Filho. C.f. Zanetti (2001, p. 56).

⁵⁵ Diário Oficial, 13/07/1934, p. 1. Disponível em: <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/>.

do Ensino Industrial. A Comissão era formada por Gustavo Capanema (presidente), Horácio da Silveira, Lourenço Filho, Leon Renault, Francisco Montojos e Rodolfo Fuchs. Mange e integrantes das Forças Armadas atuaram como assessores da comissão. [...] fez parte de outras comissões, além de ter sido convidado diversas vezes pelo MES para auxiliar também na organização do sistema de ensino técnico. (Pedrosa, 2014, p. 51).

Havia urgência para se pensar e materializar soluções viáveis para o problema da carência de mão de obra qualificada para suprir a necessidade surgida com a Segunda Guerra e o surto de industrialização do país. O exemplo do CFESP atraía a atenção para Roberto Mange, daí as indicações/convites/convocações para participar de várias comissões, entre elas a Comissão Interministerial, da qual participou como consultor técnico, assessorando Euvaldo Lodi e Roberto Simonsen. A proposta que construiu juntamente com Luderitz e Faria Góes Filho, depois de discutida e acrescida de pequenas alterações, resultaria no Decreto que criou o SENAI⁵⁶, do qual seria diretor regional em São Paulo, cargo que ocupou até sua morte, em 1955.

As viagens de emissários do governo ao exterior, especialmente do Ministério da Educação, para visitas, estudos, contratações de técnicos, participação em congressos, conferências e outros eventos já tinham sido incorporadas à dinâmica da constituição do ensino industrial. Nesse sentido, Roberto Mange fazia duas viagens importantes, entre os anos de 1940 e 1942, para a Europa e Estados Unidos, das quais resultaram a contratação de professores e técnicos para atuarem na Escola Técnica Nacional, antes chamada de Liceu Industrial.

Estando os países europeus mergulhados no esforço de guerra, a contratação desse corpo docente, certamente, não foi uma tarefa fácil, mas ao mesmo tempo, vir para o Brasil também poderia significar, para aquelas pessoas, o afastamento daquele ambiente conflagrado. Foi da Suíça, que não estava envolvida diretamente no conflito da Segunda Guerra, que vieram a maior parte dos professores e técnicos contratados, embora não fosse o objetivo inicial de Mange, que, aparentemente, desejava contratar professores alemães ou norte-americanos.

A respeito das contratações dos 42 professores suíços, o Jornal Diário de Notícias, do dia 24 de janeiro de 1942, informava que 26 deles já se encontravam no Brasil, e teriam participado de uma reunião onde foram informados que fariam um

⁵⁶ Decreto Federal nº 4048 de 22 de janeiro de 1942

curso breve de adaptação. O jornal informava os salários, as especialidades e uma espécie de hierarquia de funções dentro do grupo, assim constituído:

I - Técnicos chefes de construção civil, de mecânica, de eletricidade, e cerâmica;

II - Assistentes técnicos de construção de máquinas, de desenho de máquinas, de móveis e decoração de interiores, e artes gráficas;

III - Mestres de mecânica, de ajustagem e de mecânica de avião.

Figura 8 - Professores suíços selecionados por Mange são recepcionados no Rio de Janeiro



Fonte: Jornal Diário de Notícias (RJ) - (1942)⁵⁷

Todos lecionariam, inicialmente, no Liceu Industrial do Distrito Federal que, por sua localização e instalações, seria ponto de irradiação do ensino profissional no país. A posteriori, os professores suíços lecionariam periodicamente em outros

⁵⁷ http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=093718_02&pagfis=8589

estabelecimentos, nos quais o governo tencionava abrir cursos de aperfeiçoamento para capacitar os professores brasileiros que atuavam no ensino profissional.

Evidencia-se, dessa forma, que o projeto de expandir o ensino técnico industrial dependeria da formação docente, que aquele momento ainda era incipiente. De qualquer forma, essa iniciativa de contratar professores e técnicos estrangeiros sinalizava positivamente. Apesar das dificuldades impostas pela guerra, técnicos contratados nos Estados Unidos chegariam ao Brasil nos anos seguintes, cujas contratações decorreram também do trabalho de Roberto Mange, quando da sua viagem aos Estados Unidos em 1941, como já referido.

Como primeiro Diretor regional do SENAI, teve uma atuação bastante produtiva por 13, anos deixando um legado de 27 escolas SENAI em funcionamento, o que lhe valeu o título de “o *semeador de escolas*”, já reportado nesse texto. A 6ª região abrangia, além de São Paulo, Mato Grosso, Goiás e o território de Guaporé (hoje Rondônia).

O SENAI de São Paulo era referência nacional e no papel de gestor do departamento regional mais importante, Roberto Mange “elaborava valores e estratégias para o ensino industrial, introduzia inovações e transformava-as em padrões pedagógicos e, principalmente, fazia tudo isso ser difundido pelos demais departamentos regionais” (PEDROSA, 2014, p. 53). Para difundir tais valores recorria às conferências que proferia para outros diretores regionais⁵⁸.

Implantou no SENAI, o Serviço de Seleção e Orientação Profissional, denotando seu apreço pela Psicologia como ferramenta de auxílio na identificação de aptidões profissionais na seleção de trabalhadores. Para Miranda (2019), o apreço de Mange pela psicologia abriu caminhos para o desenvolvimento da Psicologia do Trabalho no Brasil, formando profissionais, estimulando a criação de serviços de Psicologia nas empresas, promovendo novos campos de atuação para os psicólogos. Não só colaborou com a criação da Academia Paulista de Psicologia como também foi seu primeiro presidente e patrono.

Pode-se dizer que a experiência do trabalho na Escola Profissional Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios, no Serviço de Ensino e Seleção Profissional da Estrada de Ferro Sorocabana e no Centro de Ensino e Seleção Profissional (CFESP), serviu

⁵⁸ Pedrosa (2014) destaca como exemplo as conferências “Missão do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial”; e “O passado e o futuro do Senai” (PEDROSA apud ZANATA, 1991), ambas proferidas em 1943 para os diretores regionais do SENAI em seminários nacionais xc 22 instituição.

de referência inicial, uma vez que já lidava com a psicotécnica e com as séries metódicas de ensino, duas ferramentas importantes para a massificação do ensino industrial, que o SENAI se propunha a oferecer (PEDROSA, 2014).

Assim como João Luderitz e Francisco Montojos, Roberto Mange teve uma formação em engenharia alicerçada na filosofia positivista, no período inicial do século XX. Teve uma formação cristã calvinista e uma breve carreira militar. Isso não o define, mas ajuda a explicar o seu senso prático, seu apego ao mecanicismo, seu rigor metódico. Conforme Pedrosa (2014, p. 50), ele

[...] envolveu-se com os industrialistas e tornou-se um dos intelectuais orgânicos do novo ensino industrial. Seu círculo de relacionamentos era amplo, assim como suas intervenções no ensino profissional brasileiro. [...] Mange foi agente instituinte e constituinte do novo ensino industrial brasileiro. Homem de ideias e de práticas, foi engenheiro-educador, intelectual e referência consistente na definição da pedagogia do novo ensino industrial brasileiro.

É perceptível a importância de suas ações em todo o percurso da constituição do ensino técnico industrial, tanto no aspecto teórico quanto no prático. No aspecto prático, criou e organizou métodos, cursos, escolas, deu o que podemos chamar de um formato para o ensino técnico industrial. No aspecto teórico, por ser um intelectual “metódico e articulado: na ação, na fala e na escrita” (PEDROSA, 2014), divulgava suas ideias inovadoras através dos textos que publicava, principalmente, através do IDORT. Zanata (1991) destaca os textos *Preparação do fator humano para a indústria*, publicado em 1942 e *Escolas profissionais junto às indústrias*, publicado em 1944.

Pedrosa (2014) assevera que a Mange era confiada a tarefa de buscar referências internacionais, difundindo-as em todos os departamentos regionais do SENAI. Portanto suas viagens internacionais, como e, principalmente, as muitas viagens pelos estados brasileiros se revestem de tamanho significado. Essas viagens eram, muitas vezes, para inspecionar ou supervisionar escolas já em funcionamento ou para inaugurar novas escolas, ou para realizar conferências para gestores, professores e até para alunos.

Especialmente nas décadas de 1930 e 1940, período em que se assentaram as bases do ensino técnico industrial, o engenheiro, educador e intelectual Roberto Mange participou, praticamente, de todas as decisões, seja em nível público ou privado, seja como consultor técnico ou como gestor ou professor, e fez parte das

principais instituições do industrialismo brasileiro e das decisões que estas demandaram.

Segundo Pedrosa (2014), ele não era um articulador político, mas transitava bem em todas as esferas de decisões públicas ou privadas. Tinha boas relações e vínculos com a maioria dos intelectuais, políticos e industriais brasileiros.

Convivia com o círculo de industrialistas, seja na Politécnica, na Confederação Nacional da Indústria (CNI) seja no Idort; tinha boa circulação no Governo Vargas, notadamente no MES e no MTIC. Mange tinha também boas relações com os intelectuais da Escola Nova e acompanhou de perto os debates que culminaram na publicação do Manifesto dos Pioneiros, em 1932 (Pedrosa, 2014, p. 51).

Enfim, é possível que Roberto Mange tenha sido mais influente e articulado dos educadores da rede. Transitava na esfera pública e privada participando de comissões ligadas aos empresários e ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC), mas também era ouvido por Gustavo Capanema do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP). Tinha relações na academia devido à docência exercida na Politécnica e na Gestão do Liceu Industrial de São Paulo. Ou seja, ao mesmo tempo que era um catedrático respeitado entre os acadêmicos, também era ouvido e respeitado pelos empresários do setor ferroviário. Ampliou seu arco de relações profissionais e prestígio a partir do exercício do cargo de Diretor Regional do SENAI de São Paulo.

Entre os engenheiros educadores atuantes no ensino, alguns se dedicaram a problematizar as questões da formação. Além de Luderitz, Mange e Montojos, destacamos os professores Celso Suckow da Fonseca e Rodolfo Fuchs.

Celso Suckow da Fonseca nasceu no Rio de Janeiro. Era Engenheiro Civil, formado pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro em 1929, e posteriormente, complementou sua formação com o Curso Superior de Locomoção, no Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional de São Paulo, concluindo no ano de 1939. Mais tarde, cursou Administração pela Escola Técnica, num Programa de Cooperação entre Brasil e EUA (1947-48) e concluiu um Curso de Formação de mão de obra qualificada da Escola Superior de Guerra em 1963.

Exerceu diversos cargos de gestão na Estrada de Ferro Central do Brasil. Além de gestor, participou de várias comissões e foi um estudioso do Ensino Profissional,

tendo vivenciado experiências formativas na prática. Publicou, em dois volumes, uma das mais importantes obras sobre a História do Ensino Industrial no Brasil.⁵⁹

Seus vínculos com a constituição do Ensino Técnico Industrial devem-se às comissões das quais fez parte, ligadas à Divisão do Ensino Industrial chefiada por Montojos e aos cursos que fez, resultantes dos acordos de cooperação entre Brasil e EUA através da CBAI, na época que Montojos era o gestor.

Outra vinculação de Celso Suckow da Fonseca ao ensino técnico profissional relaciona-se a sua nomeação, em 1943, pelo presidente da República Getúlio Vargas, para dirigir a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz que se tornara Escola Técnica Nacional (ETN). Esta era subordinada à Divisão de Ensino Industrial (DEI) do Ministério de Educação e Saúde, presidida pelo engenheiro e educador Francisco Montojos.

Silva e Medeiros Neta (2019, p. 07), afirmam que as

[...] atuações de Fonseca, em seu itinerário de vida, nos diversos espaços institucionais do campo profissional, conferiram-lhe reconhecimento e inserção numa rede de sociabilidade que transitava no mundo do trabalho e no campo educacional, integrando-o ao corpo de engenheiros e educadores cuja atuação nas escolas técnicas constituiu os rumos da educação industrial no Brasil a partir dos anos 1940.

Evidencia-se, dessa forma, a participação inegável de Suckow da Fonseca na rede do ensino técnico profissional, dada a sua atuação na rede ferroviária, seu trânsito entre os intelectuais, industriais e educadores que participaram do processo que antecedeu e sucedeu a Reforma Capanema e sobretudo, a sua grande contribuição que foi a escrita e publicação da obra *História do ensino industrial no Brasil*.⁶⁰ “Seu perfil profissional como engenheiro, educador (professor e administrador) e historiador o consolidam na memória da história da educação profissional brasileira, bem como sua expressiva atuação na criação do sistema de escolas técnicas federais” (CIAVATTA; SILVEIRA, 2010, p. 17-18).

Rodolfo Fuchs, assim como João Luderitz e Francisco Montojos, era engenheiro formado na Escola de Engenharia de Porto Alegre e compartilhava das mesmas ideias fundadas na tradição positivista. Foi Inspetor regional do ensino

⁵⁹ FONSECA, C. S. (1961). História do ensino industrial no Brasil (Vol. 1). Rio de Janeiro, RJ: ETN. FONSECA, C. S. (1962). História do ensino industrial no Brasil (Vol. 2). Rio de Janeiro, RJ: ETN.

⁶⁰ Essa obra foi originalmente publicada em dois volumes no ano de 1961. Em 1986 foi publicada a 2ª edição em cinco volumes. C.f. Ciavatta; Silveira (2010).

industrial do Ministério da Educação no Nordeste. Conforme Weinstein (2000, p. 17), era muito próximo de Gustavo Capanema, atuando como um “guia intelectual” que iluminava as discussões sobre formação profissional no governo do Presidente Vargas.

Nesse sentido, a autora afirma que Fuchs, em 1935, escreveu um relatório apontando a necessidade de “treinamento racional e metódico”, observando o exemplo dos operários da Ford, nos EUA. Participou do V Congresso Internacional do Ensino Profissional, em Berlim, juntamente com Lourenço Filho, Leon Renault, Góes Filho, Horácio da Silveira e Francisco Montojos, aproveitando a viagem pela Alemanha e França para visitar escolas técnicas e conhecer mais de perto a organização do ensino profissional dos países mais avançados da Europa.

Sobre a viagem para o Congresso de Berlim, o Jornal do Brasil de 15 de julho de 1938, informava a partida em Recife, e em 07 de agosto do mesmo ano, o Diário de Pernambuco publicou uma longa matéria escrita pelo próprio Rodolfo Fuchs em que discorreu sobre o congresso. Dois meses depois, o mesmo jornal publicaria outra matéria escrita por Fuchs sobre a organização do ensino profissional da França e da Alemanha.

Entre os educadores da rede, cuja atuação vinculava-se diretamente às influências da Escola Nova e tinham formação pedagógica específica, destacamos Lourenço Filho, Leon Renault e Góes Filho.

Manoel Bergstrom Lourenço Filho nasceu em 10 de março de 1897, na cidade de Porto Ferreira (SP). Foi um dos intelectuais que atuaram na constituição do ensino industrial, era oriundo das Ciências Jurídicas e Sociais. Segundo Pedrosa e Duenhas (2019), o Dicionário de autores paulistas (1954), o caracteriza como “pedagogo, sociólogo, crítico, ensaísta, biógrafo, cronista, historiador, jornalista”. Destacou-se como intelectual, cujo pensamento combinava os temas da psicologia da aprendizagem com a formação de professores. A afinidade com esses temas deveu-se a sua formação na Escola Normal de Pirassununga, onde começou o curso, e da Escola Normal da Praça da República em São Paulo, onde concluiu e tornou-se professor.

Na sua trajetória profissional, além da docência, atuou também na prática administrativa e organizacional. Dirigiu a reforma da instrução pública no Ceará (1922-1923) e em São Paulo (1931-1932). Na década de 30, transferiu-se para o Rio de Janeiro, exercendo funções de chefe de gabinete do ministro da Educação, Francisco

Campos. Durante a gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal, dirigiu o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Foi diretor da Escola de Professores no Distrito Federal e do INEP, que então denominava-se Instituto Nacional de Pedagogia.

Como pedagogo e intelectual, desenvolveu diversas obras de orientação, como, cartilhas destinadas a auxiliar os professores no ensino da escrita e na didática de sala de aula. Foi um dos precursores no estudo e publicações no âmbito da Escola Nova, com o livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*, no fim da década de 1930. Como docente lecionou disciplinas ligadas à Psicologia e à Pedagogia.

Sua história diferencia-se um pouco de outros intelectuais da educação de sua geração, dada a sua origem operária. Além disso, no “ambiente de pensadores da educação profissional dominado por engenheiros industrialistas, Lourenço Filho era o único formador de professores e porta voz da aprendizagem (Pedrosa; Duenhas, 2019, p. 02). Participou intensamente do processo constituinte do ensino técnico industrial brasileiro, de 1934 a 1941. Nesse período, viajou para Roma juntamente com Leon Renault, Montojos, Roquette Pinto para participar do Congresso Internacional de Ensino Profissional, em 1936, e em 1938, fez parte da Comissão do Plano Geral do Ensino Profissional composta por Mange, León Renault, Góes Filho, Horácio da Silveira, Francisco Montojos e Rodolfo Fuchs.

Conforme Pedrosa e Duenhas (2019), Lourenço Filho, assim como Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, foi um articulador do movimento da Escola Nova no Brasil, entre as décadas de 1940 e 1950, colaborando com a circulação das ideias escolanovistas, no contexto de aproximação da psicologia da aprendizagem com a formação de professores para a educação profissional, conforme veremos na seção seguinte.

Leon Renault foi diretor do Instituto João Pinheiro de Belo Horizonte e um dos delegados brasileiros no Congresso Internacional de Ensino em Roma. O referido Congresso foi organizado *pelo Bureau International de l'enseignement technique*.

Naqueles anos da década de 1930, principalmente após a chegada de Gustavo Capanema e sua equipe ao ministério da Educação, considerando as notas dos jornais de ampla circulação, vê-se indícios para acreditar que o debate sobre a educação, sobretudo a educação profissional, era algo novo e estava cada vez mais presente nas notas jornalísticas. Não era tanto, mas parece um indício do que estava sendo construído no âmbito mais geral da gestão Capanema. De qualquer modo, era

uma visibilidade que o ensino técnico profissional não tinha antes. A título de ilustração, seguem alguns registros da imprensa a respeito da participação de Leon Renault e os demais delegados brasileiros no congresso de Roma.

Em 11 de dezembro de 1936, uma reportagem no *Jornal do Commercio*, exaltava o convite recebido pelo governo brasileiro para participar do congresso que iniciaria em 28 de dezembro de 1936, e destacava os representantes brasileiros a se fazerem presentes no referido evento. Afirmava ainda que a delegação, após o evento, visitaria alguns países como Alemanha, Bélgica, Suíça e Áustria, com a incumbência de contratar técnicos de diversas atividades profissionais com o objetivo de ministrarem aulas para capacitar professores que dariam aulas nas escolas já existentes, e que seriam completamente remodeladas, conforme o plano organizado por uma comissão de técnicos que, à época, trabalhavam num projeto sob a supervisão do ministro Gustavo Capanema.

A reportagem ainda destacou que o Dr. Leon Renault estaria levando uma mensagem dos cegos de Minas Gerais aos cegos do Instituto de Milão e que este ainda faria duas conferências no congresso onde versaria sobre o Ensino Profissional e a Assistência à Infância Desvalida.

Em 25 de dezembro de 1936, o *Jornal do Brasil* publicou uma pequena nota divulgando o embarque da delegação brasileira em Gênova, a caminho de Roma. A nota relatava quem eram os delegados e seus respectivos cargos no ensino técnico no Brasil: Francisco Montojos, diretor da Superintendência do Ensino Industrial; Manoel Bergstrom Lourenço Filho, diretor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro; Roquette Pinto, diretor do Instituto Brasileiro do Cinema Educativo e Leon Renault, diretor do Liceu de Artes e Ofícios de Belo Horizonte.

Dois dias depois, no dia 27 de dezembro de 1936, o mesmo jornal publicou outra nota. Além de outras presenças ilustres, o jornal dá destaque especial aos professores brasileiros, informando o comparecimento dos congressistas brasileiros a um jantar oferecido pelo embaixador do Brasil no Vaticano, senhor e senhora Luís Guimarães. Além de outras presenças ilustres, o jornal destaca a presença dos professores brasileiros.

Outros tantos personagens estiveram envolvidos no processo de organização do ensino técnico profissional e deram sua contribuição voluntária ou involuntária e também fizeram parte dessa rede de sociabilidades. Ao longo desse estudo, eles irão aparecendo à medida que a materialização do processo for sendo explicitada.

Os referidos personagens pelos cargos e posições que ocuparam, viagens e eventos que participaram, pela competência técnica, por traços de personalidade ou pelo conjunto desses fatores, desenvolveram relações entre si e com outros sujeitos secundários que integravam o mesmo círculo social e profissional. Essas relações se configuram como redes de sociabilidades no âmbito pessoal e, sobretudo, como uma rede de intelectuais, gestores, políticos, empresários e educadores que atuaram para a configuração do ensino técnico industrial.

PARTE II

4 DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL AO ENSINO TÉCNICO INDUSTRIAL (1909-1943): A ORGANIZAÇÃO DA ESTRUTURA TÉCNICA E JURÍDICA

Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia
(Guimarães Rosa)

O ensino voltado à formação profissional, outrora chamado de ensino de ofícios, existira no Brasil desde os tempos coloniais e foi passando por mudanças e adaptações conforme a ação do tempo e as necessidades socioeconômicas e arranjos produtivos o exigiram. E nesse processo de mudanças, o ensino profissional se assume técnico, para formar técnicos no âmbito de uma sociedade que também se transformava. Essa transformação deve ser explicada numa perspectiva filosófica, pois esta precede as demais, ou seja, é preciso percorrer a trajetória do ensino de ofícios até o ponto que ele se tornou ensino técnico.

Sobre o ensino técnico, convém lembrar Cunha (2005), que discute o significado da expressão técnico que, segundo ele, quase sempre é empregada de forma equivocada, definindo, ora uma pessoa que desempenha uma função determinada, ora é usada para distinguir tipos de ensino (acadêmico ou técnico) ou para indicar a existência ou não de habilidades específicas no ocupante de um cargo.

Utiliza-se, nesse estudo, a expressão técnico para definir pessoas que concluíram estudos em escola que forme técnicos e que possa utilizar os conhecimentos teóricos e práticos para desempenhar funções produtivas no mundo do trabalho. Portanto, o ensino técnico a que nos referimos nesta tese é o que o governo brasileiro, os empresários da indústria, os trabalhadores, os sindicatos buscavam construir no Brasil, nas décadas de 1920, 1930 e 1940, ou seja, um ensino técnico profissional com ênfase no ramo industrial. A esse propósito, as viagens pedagógicas dos professores, engenheiros educadores e políticos, sobretudo nas décadas de 1930 e 1940, serviram: buscar referências para o ensino técnico e industrial a ser oferecido no Brasil, de uma forma que atendessem as demandas econômicas e políticas do Brasil num contexto diverso.

4.1 O ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL NO BRASIL: ENTRE O ASSISTENCIAL E O PROFISSIONAL

O ensino industrial no Brasil se efetivou, de fato sintonizado com as necessidades demandadas pela indústria Brasileira, mais ou menos, a partir da década de 1940 do século XX, momento em que a economia brasileira se alinhava rumo à expansão industrial. Não que, antes, não tivesse havido iniciativas no sentido de alavancar a indústria brasileira ou que não houvesse instituições e até ações do estado e da sociedade dispostas a ensinar os ofícios da indústria.

O que afirmamos aqui, é que antes do período citado tudo isso se dava sem que houvesse um objetivo ou um planejamento, ou mesmo um conhecimento técnico e pedagógico que possibilitasse um direcionamento do ensino de ofícios para a indústria, visto que a indústria como a concebemos também não existia no Brasil, uma vez que a mesma se estabeleceu aqui a um custo muito elevado no que diz respeito às resistências postas pela nossa própria natureza econômica, política e social.

Para compreendermos as ideias que ampararam a estruturação do ensino técnico industrial e os processos desencadeados para esse fim, propomos um breve retrospecto da evolução do ensino de ofícios aqui no Brasil, no período antecedente.

A fim de favorecer a compreensão do processo histórico (resumidamente), apresentado nesse retrospecto, dividimo-lo em dois recortes temporais: o primeiro abrange o ensino de ofícios desde os seus primórdios, no Brasil⁶¹; passando pela criação das Escolas de Aprendizes Artífices e se estendendo até 1934; o segundo inicia-se com a assunção de Gustavo Capanema na gestão do MESP, enfatiza os esforços dessa pasta para a realização da Reforma Educacional inclusa a do Ensino Profissional. Os recortes, cuja finalidade é apenas didática, não comprometem a compreensão do processo em sua totalidade.

4.1.1 O ensino técnico profissional (re) formando o ensino de ofícios para as indústrias

Fonseca (1961) afirma que o ensino de ofícios, no Brasil Colonial, surgiu dissociado da educação formal, para atender as necessidades dos colonos

⁶¹ Este não é o marco temporal da pesquisa, mas consideramos incluir este período como um suporte para uma melhor compreensão do processo.

portugueses que precisaram ensinar aos índios e seus escravos o manejo das ferramentas para a realização de serviços considerados penosos, mas muito necessários à sobrevivência das atividades econômicas, sobretudo no fabrico do açúcar e outros produtos que precisassem passar por algum tipo de beneficiamento artesanal. O objetivo dos que ensinavam estava vinculado às suas necessidades imediatas e não revelava interesse em instruir profissionalmente, principalmente se considerarmos que os escravos africanos ou indígenas não eram vistos como profissionais.

As missões jesuíticas, onde eram ensinados os chamados “ofícios úteis” aos índios, sequer tinham planos pedagógicos para esse tipo de ensino que fazia parte do esforço dos jesuítas e da coroa portuguesa para pacificar os nativos, disciplinando-os, docilizando seus corpos e mentes através do trabalho e da fé cristã. O ensino de base humanística oferecido nas escolas jesuítas destinava-se aos filhos dos colonizadores. Assim, a dualidade que forjaria a mentalidade educacional vai se configurando na colônia: ofícios que exigissem muito esforço físico, repetição, exaustão, trabalhos pesados, portanto humilhantes e desprezíveis, associados aos saberes da prática para os escravos e índios, enquanto o trabalho intelectual associado aos saberes teóricos e academicistas, portanto, necessários ao exercício ao poder político e econômico, para os ricos, bem-nascidos, brancos.

De acordo com Fonseca (1961), embora alguns ofícios altamente especializados fossem exercidos e confiados apenas a pessoas das camadas mais elevadas na esfera social, essas exceções não impediram que se enraizasse na população um desprezo pelo ensino de ofícios. Essa concepção que colocava a aprendizagem de ofícios como algo dissociado da educação formal continuou e chegou ao século XIX quando,

em 1819, o ensino de ofícios passou a ser oferecido a ser destinado, também, aos órfãos, aos pobres, aos deserdados da fortuna [...] Daí por diante generalizou-se a ideia e os asilos ou orfanatos que se inauguravam incluíam no seu campo de ação aquela espécie de ensino (Fonseca, 1961. p. 651).

Essa filosofia prevaleceu no período imperial quando o ensino de ofícios passou a ser ofertado em estabelecimentos como as Casas de Educandos Artífices, em praticamente todas as províncias do império, agora já como parte do conjunto geral da instrução pública, mas num grau abaixo do primário e visto como um parente

indesejado que sequer aparecia nos relatórios governamentais como escolas, mas como obras de caridade. Isso mostra que para a filosofia da época, tal instrução era considerada assistencial e não, propriamente, educacional.

O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, seguido de outros em várias províncias, inaugurou no Brasil, uma concepção de que este ensino era importante para as indústrias. Atentemos ao fato de que a segunda metade do século XIX, período em que se situa o surgimento dos referidos Liceus, corresponde ao primeiro momento de expansão das atividades industriais no Brasil⁶². A esse respeito, Fonseca (1961, p. 653-654) assevera que

[...] sendo o Liceu destinado a todas as classes sociais, representava uma reação contra a secular concepção do desprezo pelo trabalho das mãos. Suas lutas, suas dificuldades, e, principalmente, sua projeção no tempo e no espaço, atestam que principiava a surgir uma mentalidade nova que tendia a modificar os velhos conceitos e a alterar a antiga maneira de encarar o problema. a. A multiplicação ele Liceus de Artes e Ofícios por algumas Províncias, como Pernambuco, Bahia, São Paulo, Alagoas, Amazonas e Santa Catarina, demonstra que, além do Rio de Janeiro, também no resto do país começaram a surgir outras ideias a respeito do ensino necessário a indústria.

Devemos considerar que a mudança de mentalidade sobre a valorização do ensino de ofícios não se consolidou rapidamente, mas sem dúvida os Liceus de Artes e Ofícios foram responsáveis por mudar a imagem e a utilidade do ensino de Ofícios que deixaria de ser visto como assistencial.

No mundo lá fora, especialmente Europa e EUA, os efeitos da Segunda Revolução Industrial se fazia sentir em todos os níveis, especialmente na supremacia do trabalho assalariado e da produção mecânica. O Brasil caminhava gradualmente para abolir a escravidão e substituir, definitivamente, o trabalho escravo por outros arranjos produtivos em que a mão de obra predominante fosse a assalariada, o que ocorreu finalmente em 1888, seguido de perto pela Proclamação da República (1889). Tais eventos políticos se relacionam e aceleraram a renovação das ideias que deveriam dar suporte a essa transição, tanto no plano político e social, como no econômico.

⁶² Cf. Fausto (2006), tal expansão foi favorecida por eventos como: o fim do tráfico negreiro e o conseqüente deslocamento dos capitais dessa atividade para outros empreendimentos; o crescimento do mercado consumidor com a chegada dos imigrantes e, sobretudo os capitais provenientes da economia cafeeira que financiaram boa parte dos empreendimentos industriais do período.

Ainda assim, quando em 1909, as Escolas de Aprendizes Artífices foram criadas, por decreto do então presidente da república Nilo Peçanha, “em cada Estado da União ainda o fazia destinando-as aos deserdados da fortuna, numa demonstração clara de ter seu luminoso espírito ainda preso às antigas fórmulas” (Fonseca, 1961, p. 655). Apesar disso, aos poucos e nos anos subseqüentes, algumas mudanças foram construindo uma nova filosofia para o ensino industrial. As escolas continuavam destinadas essencialmente aos pobres, mas começavam a ser vistas como capazes de formar trabalhadores que pudessem desempenhar diversas funções nas indústrias.

A organização do ensino técnico profissional brasileiro nos anos de 1920 e 1930, foi favorecida por circunstâncias específicas, já explicitadas anteriormente. Embora as Escolas de Aprendizes Artífices, sejam consideradas relevantes nesse processo, foram as ações decorrentes de sua existência e funcionamento que possibilitaram o debate em torno daquele que seria definido como um dos seus ramos: o ensino técnico industrial.

Algumas mudanças implementadas na década de 1920 foram importantes para a consolidação do ensino técnico profissional, ou pelo menos para que fosse visto com mais atenção pelo Estado e pela sociedade. Destacam-se, especialmente a criação da Comissão de Remodelação em 1921⁶³, a lei Fidélis Reis, a criação da Inspeção do Ensino Profissional em 1923⁶⁴, e a criação da Escola Profissional de Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios, onde o professor Roberto Mange passou a adotar a aplicação de testes psicotécnicos na seleção de alunos, bem como a Reforma Fernando de Azevêdo (1928), que apresentou uma concepção mais ampla do ensino profissional, distanciando-o um pouco mais da feição meramente assistencialista através da articulação entre os ramos de ensino.

Fonseca (1961) considera a introdução da aplicação de testes psicotécnicos na seleção de alunos para se matricular na Escola Profissional de Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo em 1924, por Roberto Mange, um marco importante na medida que “dava ao ensino de ofícios um largo passo para seu prestígio e sua

⁶³ Cf. Fonseca (1961). A Comissão de Remodelação era composta por técnicos especializados no assunto para examinar o funcionamento das escolas e propor medidas que remodelassem o ensino profissional, tornando-o mais eficiente. A chefia da comissão foi entregue ao Engenheiro João Luderitz, então diretor do Instituto Parobé que era tido como modelo de eficiência entre as escolas de ensino profissional à época.

⁶⁴ Criada em substituição à antiga Comissão de Remodelação, em 1934 foi transformada em Superintendência do Ensino Industrial, e previa a colaboração das associações industriais com as escolas profissionais. C. f. Schwartzman; Bomeny e Costa (2000).

elevação no conjunto geral da educação” (p.658). Já não seriam apenas os desvalidos e desprotegidos da sorte e da fortuna que preencheriam as vagas do ensino de ofícios, mas, entre estes, os mais capazes, mais aptos para aprendizagem e posterior utilização de seu trabalho nas fábricas. O autor dá a entender que com essa nova organização, o ensino técnico, possivelmente atrairia jovens oriundos das camadas médias da sociedade, dando-lhe uma feição um pouco mais acadêmica. E daí sairiam os técnicos mais preparados para o exercício das funções que a economia brasileira precisava.

Essa visão parece um pouco equivocada, na medida que de certa forma induz o leitor a atribuir o fracasso do ensino de ofícios, em formar adequadamente os jovens aprendizes, a eles próprios que não seriam os mais capazes e mais aptos. É importante lembrar que tal modalidade não contava com as condições objetivas para funcionar no que se refere à formação docente, estrutura organizacional e planos de ensino compatíveis com as demandas socioeconômicas, denotando o seu objetivo assistencialista e caritativo. Essa forma de encarar o ensino técnico profissional mudaria lentamente, a partir da criação da Comissão de Remodelação do Ensino Técnico, e nos anos subsequentes.

Nessa perspectiva, em 1928, a Reforma Fernando de Azevêdo apresentou uma concepção mais ampla do ensino de ofícios, agora chamado de profissional, ao dar

uma interpretação nova aos seus fins, pois, além de o destinar ao conhecimento de um ofício, procurava elevar o nível moral e intelectual do operário, despertando-lhe a consciência de suas responsabilidades e significado social de sua arte (Fonsêca, 1961, p. 659).

Na visão do autor, os egressos do ensino de ofícios seriam vistos com outro olhar e, conseqüentemente, a profissão adquirida teria mais valor econômico e social. Dito de outro modo, é como se o ensino de ofícios, finalmente tivesse outro destino que não apenas o controle social.

4.1.2 O ensino técnico profissional, mudanças organizacionais e formação de trabalhadores industriais

As mudanças citadas abriram o caminho para - que, no recorte temporal que compreende os anos de 1930 até 1943, marcada como um misto de modernização e

autoritarismo que caracterizava a sociedade brasileira naquele momento - as reformas educacionais implementadas nos anos seguintes, incluíssem as preocupações com o ensino profissional. Antes de discutirmos a reforma educacional direcionada ao ensino profissional, faz-se necessário observarmos o caráter contraditório da referida reforma, levando-se em conta o perfil da sociedade brasileira à época.

A filosofia que norteou as ações direcionadas ao ensino profissional durante a primeira metade do século XX, no Brasil, refletiu as transformações e as contradições da sociedade brasileira. O ensino profissional era visto como algo destinado a atender apenas uma massa de deserdados da fortuna e da sorte, cujo caráter assistencialista se sobrepunha ao caráter educacional, formativo e profissionalizante. Isso se refletia na qualidade do que era ensinado e aprendido, como também denotava a transição de uma sociedade que há bem pouco tempo fora agroexportadora e escravocrata para uma sociedade urbana e industrial.

Em decorrência das circunstâncias, a formação para o trabalho passou a se concentrar em atender as demandas da crescente economia industrial, num contexto em que a produção industrial crescia para atender as demandas internas, principalmente, em decorrência das duas guerras mundiais.

A elite industrial, aparentemente, tinha uma íntima relação com engenheiros, administradores de empresas, com vistas ao desenvolvimento e progresso material do país. O próprio desenvolvimento da engenharia e da indústria brasileira andaram juntas desde o século XIX. Engenheiros e industriais, nesse período, “confundiam-se numa mesma classe social em que caracterizavam a burguesia industrial nascente no conjunto da sociedade brasileira (Turazzi, 1989, p. 16).

Nesse contexto, utilizando-se da imprensa, da participação em conselhos, comissões estatais, elaboração e divulgação de manifestos, conferências e exposições diversas, as lideranças industriais foram tentando legitimar seus interesses junto à sociedade, ao mesmo tempo que reforçavam a ideia de que a organização do trabalho industrial e o controle social eram essenciais para o progresso de toda sociedade. Dessa forma, “a burguesia foi assentando o seu domínio para além do universo privado das relações entre capital e trabalho, estendendo-o à sociedade como um todo” (Turazzi, 1989, p. 16).

Turazzi (1989) afirma que a virada do século demarcou historicamente, no Brasil, a gênese das estratégias do capital para controlar o processo do trabalho industrial com a imposição de sua autoridade sobre os trabalhadores. Nos anos de

1920, os sinais da introdução do taylorismo chegaram com a regulamentação de uma legislação econômico social e, conseqüentemente, a transformação do papel dirigente do patronato nas relações de produção e mudança na organização do trabalho industrial.

Sinais claros da subordinação que o capital industrial intentava estabelecer sobre os trabalhadores no momento em que emergiam novas relações sociais no país, marcado pela expectativa positiva em relação ao progresso e à modernização. Assistia-se à construção de uma nova ordem social necessária ao exercício do domínio da elite industrial, associada ao aparelho estatal, sobre a sociedade. Esta, herdeira de uma tradição positivista adepta da ideia da “harmonia social” entre o capital e o trabalho, e a defesa da propriedade como condição para o progresso humano. Tal harmonia seria obtida, incorporando-se o proletariado na sociedade moderna.

Assim, assistiu-se, no início do século XX, a emergência de novas relações de produção que impuseram uma profunda transformação na sociedade, sob uma ideologia positivista que influenciava as ações de engenheiros e empresários industriais, traduzindo-se nas contradições entre os discursos e as práticas da classe empresarial e do governo que, preconizavam a expansão da atividade industrial capitalista, transferindo parte da instrução, treinamento e disciplina da força de trabalho, submetendo-a a um paternalismo patronal e ou estatal em que o empresário, intelectual do processo produtivo e agente organizador da divisão social do trabalho, cujo discurso buscou legitimar e reforçar a dominação dos trabalhadores sob a égide das relações de produção capitalistas, em expansão no Brasil.

A alegada modernização conservadora apresentava-se envolta na contradição mais explícita: desenvolvimento das forças produtivas com o mínimo avanço das forças sociais, controladas e subsumidas. Nesse contexto, as dificuldades para a realização de uma reforma educacional que, de fato, contemplasse as reais necessidades do ensino técnico profissional, parecem compreensíveis, uma vez que esse segmento, apesar da progressiva necessidade de trabalhadores qualificados para atender a urgência das indústrias, ainda era visto como um apêndice da educação básica.

Em relação às reformas educacionais do período, a primeira que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos (1931), estabeleceu a modernização e organicidade no ensino secundário brasileiro, garantindo a seriação do currículo, a

frequência obrigatória dos alunos às aulas e o aumento no número de anos do curso secundário em dois ciclos, mas no nível profissionalizante, a reforma cuidou apenas do ensino comercial.

Um dos méritos da referida Reforma⁶⁵ seria a articulação entre os ramos de ensino e assim, o ensino profissional seria articulado com o ensino primário por meio dos cursos vocacionais complementares. Essa articulação com o nível de ensino secundário, após 1932, modificou o ensino nos cursos profissionais, uma vez que ao invés de ensinar apenas o manejo de máquinas e ferramentas e técnicas superficiais para facilitar a obtenção de uma profissão, as escolas secundárias técnicas não se preocupavam mais em ensinar uma profissão, e sim, facilitar a escolha de uma, através do aprendizado de fundamentos técnicos e educativos.

Vê-se que o Ensino Industrial, que até àquele momento, fora visto essencialmente como assistencialista, começava a tomar um significado mais abrangente. De acordo com Schwartzman; Bomeny e Costa (2000) outras concepções acerca do referido ensino ganharam espaço, ensejando disputas e conflitos no seio do governo de Getúlio Vargas, protagonizados pelo Ministério da Educação e Saúde e o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio.

Importante ressaltar, que durante a década de 1930, muitas medidas com vistas a modificar o ensino profissional foram adotadas, denotando a preocupação do governo e da sociedade, sobretudo da burguesia nacional, com essa problemática. Assim, conforme Amorim (2013), foi criada a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, ligada ao também recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1931, que passou a controlar as Escolas de Aprendizes Artífices.

A Inspetoria foi transformada em Superintendência do Ensino Profissional, em 1934, com o objetivo de expansão e organização desse tipo de ensino. Nesse mesmo ano, foi criada, pelos ministérios do Trabalho e da Educação, uma Comissão Interministerial com o objetivo de elaborar um projeto para a formação profissional.

Com o crescimento interno da indústria e a economia de guerra, ocorre a passagem do governo constitucionalista (1934-1937) para o Estado Novo (1937-1945), período em que houve mudanças políticas importantes na sociedade brasileira, que buscava construir uma identidade nacional nos moldes autoritários e, como consequência disso no âmbito educacional, ocorreu a Reforma Capanema –

⁶⁵ O alcance dessa reforma circunscrevia-se ao município do Distrito Federal (Rio de Janeiro) e este não ofertava ensino profissional no nível secundário, o que só ocorreu a partir de 1932.

segunda reforma da Era Vargas –, ocorrida no ano de 1942. É nessa reforma, que a educação propedêutica e a profissional são direcionadas para caminhos diferentes, impossibilitando a ascensão educacional e, conseqüentemente, a social da classe trabalhadora por se concentrar para este público, ou seja, uma educação profissional voltada para o trabalho manual.

E é esse intervalo de tempo, entre 1934 e 1942, que se concentra o olhar sobre a configuração do ensino técnico industrial, partindo da análise de documentos oficiais (relatórios, ofícios, cartas) disponíveis no acervo do CPDOC e relacionados à gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde Pública. Procura-se analisar o caminho que levou à constituição do Ensino Técnico Industrial inserido no contexto mais amplo do Ensino Profissional, quando este passou a ter uma identidade própria, se descolando do caráter assistencialista e, portanto, passando a reivindicar o status de uma modalidade de ensino.

A Superintendência do Ensino Profissional, por sua vez, foi extinta em 1937 e substituída pela Divisão do Ensino Industrial, subordinada ao Departamento Nacional de Educação. Também as Escolas de Aprendizes Artífices passaram à denominação de Liceus Industriais.

O ensino industrial era uma preocupação do governo, tanto que aparece em vários de seus discursos e, conseqüentemente, na Constituição outorgada de 1937, um de seus artigos estabelece que

o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos desse tipo de ensino e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (Apud Fonseca, 1961, v. 1, p. 210).

Coerente com isso, os recursos financeiros destinados a essa finalidade que já vinham aumentando gradativamente, desde 1932, praticamente duplicaram em 1937 e continuaram crescendo até 1940. Junto ao aumento dos recursos, aumentaram também as matrículas. A expansão das matrículas era fruto da preocupação e dos investimentos públicos nessa modalidade de ensino, e respondia à expansão industrial, embora ainda fosse insuficiente para suprir a demanda interna por mão de obra para as indústrias.

De acordo com Fonseca (1961), com a Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942), o ensino profissional passou a ser ofertado no nível secundário e articulado com as escolas de engenharia para as quais os alunos concluintes desses cursos técnicos poderiam ingressar. Dessa forma, o ensino profissional seria chamado de ensino industrial, deixando de ser desconectado do restante do sistema educacional e principalmente deixando de ser destinado apenas aos desvalidos e órfãos, despreendendo-se da velha filosofia que o atrelava mais à caridade que à formação técnica.

4.2 DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL AO ENSINO TÉCNICO INDUSTRIAL: DEFINIÇÕES e PROBLEMATIZAÇÕES

As comissões, as viagens ao exterior, os estudos, a criação de cargos e nomeações vinculados ao ensino profissional indicavam que este estava a ocupar um espaço no planejamento estatal no que se referia à educação para o trabalho, especialmente a partir de 1934, início da gestão Capanema.

O estudo desse período revela uma inconstância no que se refere ao uso dos termos, nos documentos oficiais, a serem utilizados para denominar a formação para o trabalho. Para a compreensão desse processo, faz-se necessário retroceder a 1909 e ao exame de documentos relacionados à criação das Escolas de Aprendizes Artífices e seu funcionamento nos anos subsequentes.

A confusa definição do termo ensino técnico industrial, a qual depara-se essa pesquisa, coincide com as indefinições das políticas públicas para a educação para o trabalho, vista, inicialmente, como algo dissociado da educação geral, destinado às pessoas pobres e, portanto, com um caráter mais caritativo que formativo. À medida que o olhar do estado vai se direcionando para as necessidades de uma formação mais eficiente em atender as demandas econômicas do país, uma sucessão de leis e decretos, órgãos públicos e cargos específicos vão sendo criados, e nesse processo, o ensino técnico industrial (ainda não nomeado dessa forma) vai se configurando.

Dentro de um recorte temporal, mais ou menos específico, que vai da criação das Escolas de Aprendizes Artífices (1909) até a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942), seguida de outras leis complementares, tenta-se mostrar como o encadeamento dessas ações foram alterando a forma como a visibilidade/dizibilidade do ensino técnico industrial foi se constituindo.

A análise dos documentos oficiais produzidos no período, indica que estes ao se referir ao tipo de ensino praticado nas escolas profissionais (públicas ou privadas), não demonstravam clareza se o ensino era técnico industrial (restrito às atividades industriais) ou técnico profissional (abrangendo uma maior diversidade de atividades laborais).

Com a elaboração do Plano do Ensino Profissional (1936) que apresentou o ensino profissional e seus respectivos ramos (industrial, comercial, doméstico, normal, agrícola, artístico), a organização do ensino técnico profissional apresentou-se com maior clareza, pelo menos nos documentos oficiais. Isso indica que estava em curso uma construção imagética/discursiva sobre o ensino profissional e suas implicações nas políticas a serem aplicadas pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, sob a gestão do ministro Gustavo Capanema em conformidade com os interesses políticos e econômicos do governo federal. Eis alguns exemplos dessa confusão discursiva.

O decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909 criou as Escolas de Aprendizizes Artífices (EAAs), oficializando o ensino profissional no Brasil, afirmando a necessidade de preparo técnico intelectual para os “desfavorecidos de fortuna” e estabelecendo critérios para organização e instalação das escolas. Sucederam-se outros decretos nos anos seguintes, que trataram da legislação do ensino a ser ofertado nas referidas escolas.⁶⁶

Num relatório⁶⁷ sobre a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, esta é apresentada no decreto de sua criação⁶⁸ como um estabelecimento de ensino técnico industrial, destinado a “preparar professores, mestres e contramestres para o ensino profissional e professores de trabalhos manuais para as escolas primárias”.

Em 1921, o Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Ildefonso Simões Lopes “reconhecendo a importância do ensino industrial” criou a comissão de técnicos especializados para a remodelação do ensino profissional e examinar as condições de funcionamento das EAAs. A comissão chefiada pelo Dr. Luderitz, além de propor um projeto completo de reforma das escolas, pediu a criação da Inspetoria de Ensino

⁶⁶ No relatório apresentado pelo arquiteto Carlos Porto, sobre os terrenos das AAAs, intitulado o Ensino Profissional no Brasil, em alusão aos decretos de 1911 e 1912 refere-se ao ensino como industrial.

⁶⁷ O relatório foi apresentado à Divisão de Ensino Industrial em 1939 juntamente com relatórios de todas as escolas de ensino profissional sob a gestão federal, talvez por isso a referência ensino técnico industrial.

⁶⁸ Decreto Legislativo da Prefeitura do Distrito Federal nº 1.800, de 11 de agosto de 1917 e regulamentado pelo Decreto Municipal nº 1.283, de 7 de novembro de 1918.

Profissional. A remodelação não foi realizada pelos governos subsequentes, mas a comissão foi mantida.

Com a Lei Fidélis Reis decreto nº 5.421 de 22 de agosto de 1927, o ensino profissional foi tornado obrigatório nos estabelecimentos de ensino primário e secundário, com exigência de provas de habilitação profissional para obtenção do certificado de conclusão e concessão de vantagens para aqueles que houvessem feito o curso profissional.

Pelo Decreto nº 21.553 de 3 de maio de 1932, foi aprovado o regulamento que instituiu a Inspeção do Ensino Profissional Técnico em substituição à Comissão de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, já extinta em 1930. Para tanto, foram criados, por decreto, os cargos de Inspetor Geral e Inspectores Regionais e traçadas as normas para a direção, orientação e fiscalização do ensino industrial. Dois anos depois, em 1934, pelo Decreto nº 24.558, a Inspeção foi transformada em Superintendência do Ensino Industrial.

O novo órgão já trazia em seu nome, e não só por isso, uma indicação de que o ensino industrial já ocupava o centro das preocupações da gestão do Ministério da Educação e Saúde Pública, no que se referia ao ensino técnico profissional. O decreto continha providências relevantes para o desenvolvimento do ensino industrial como: a anexação às escolas profissionais da União de seções de especialização para as indústrias regionais e a instalação de outras escolas industriais que atendessem às necessidades das indústrias locais, além de reconhecimento dos estabelecimentos congêneres estaduais, municipais e particulares, que fossem fiscalizados.

No referido decreto, foi prevista a colaboração das associações industriais, no sentido de melhor adaptação dos métodos educativos aplicados às indústrias, bem como a criação de bolsas escolares para facilitar a frequência dos candidatos aprendizes, oriundos do interior dos Estados.

Pela lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937, em função de uma reforma no Ministério da Educação e Saúde Pública, foi extinta a Superintendência do Ensino Industrial, cujas atribuições passaram para a Divisão do Ensino Industrial do Departamento Nacional de Educação.

Apesar do ensino industrial ser apenas um dos ramos do ensino profissional, vê-se que o termo foi se impondo a ponto das pessoas se referirem a todos os ofícios como industriais. Isso talvez se deva ao fato de que o vocábulo indústria seja um termo

amplo que vai além da fábrica. Oficinas artesanais, também eram indústrias. Isso, de certa forma, justificaria a adoção do termo ensino industrial.

Àquele momento, como veremos, as EAAs já se tinham transformado em Liceus Industriais, possivelmente contribuindo para generalizar a ideia de que o ensino técnico era, necessariamente, industrial.

4.3 A CONFIGURAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO INDUSTRIAL (1934-1943) NO CONTEXTO DA REFORMA EDUCACIONAL

Ao longo da década de 1930, paralela às outras questões que iam engendrando as relações socioeconômicas e políticas, no campo educacional, e num cenário de intensas disputas, as reformas do ensino foram tomando forma. Movido pela necessidade de sistematizar e organizar o ensino profissional num contexto de expansão industrial, o Estado tomou uma série de medidas no sentido de impulsionar o ensino técnico profissional, como a criação da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, em 1931, e sua substituição pela Superintendência do Ensino Profissional, em 1934, com o objetivo de expansão e organização desse ramo de ensino.

Em janeiro de 1936, o Conselho Nacional de Educação⁶⁹ foi reestruturado, por proposta de Capanema, visando adequá-lo à sua nova função de elaborar o Plano Nacional de Educação⁷⁰, que lhe fora atribuída pela Constituição de 1934 (Lei nº 174, de 3/1/ 1936). Na sessão de instalação dos trabalhos do novo Conselho, convocado pelo ministro, este pronunciou um discurso no qual traçou as linhas gerais da tarefa a ser realizada pelos conselheiros, afirmando que seria uma tarefa difícil, já que pela primeira vez o país faria uma lei que abrangia todo o conjunto da educação.

Em nota datada de 13 de junho de 1936, assinada pelo presidente Getúlio Vargas⁷¹, este afirmava que para o seu governo, aquele seria o ano da educação, pois além da elaboração do Plano Nacional de Educação, seriam iniciados, ao mesmo tempo, importantes trabalhos destinados a remodelar, ampliar e melhorar todo o sistema educativo da União. Destacava o desejo de ampliar a colaboração do governo

⁶⁹ O Conselho Nacional de Educação (CNE) foi criado em 1931 por ocasião da Reforma Educacional do Ministro Francisco Campos e reestruturado por proposta de Capanema a fim de torna-lo apto à tarefa de elaborar o Plano Nacional de Educação. Cf. Horta (2010).

⁷⁰ Plano Nacional de Educação; projeto de lei enviado ao poder legislativo pelo presidente da República, que o recebeu do ministro da Educação a 18 de maio de 1937. Arquivo do Conselho Nacional de Educação do acervo do Conselho Federal de Educação, Brasília.

⁷¹ Cf. Correspondência oficial do arquivo GC/Capanema. G. 1934.05.19. p. 19.

federal com os serviços de educação mantidos pelos governos locais e instituições de caráter privado, uma vez que

o sistema educacional brasileiro deverá ter em vista, principalmente, a elevação do nível intelectual de todas as camadas sociais e o desenvolvimento do ensino técnico profissional, preparando o homem para o trabalho, modelando-lhe o caráter, dando-lhe consciência moral e tornando-o útil e capaz de atuar como fator eficiente do engrandecimento da nacionalidade (Vargas, 1936)⁷².

Um ano antes, o governo federal, em articulação com os governos estaduais, empenhara-se em recolher sugestões para a elaboração do PNE que seria submetido ao poder legislativo, inclusive solicitando a formação de comissões de especialistas de todos os ramos de ensino: comum, primário, secundário, bem como das diversas modalidades do ensino especializado desde os cursos profissionais até os cursos superiores que tomariam a seu cargo o estudo das matérias a serem contempladas no Plano.

Na correspondência enviada aos estados, orientava que depois de formadas as comissões estaduais, o MESP deveria ser informado para então proceder ao envio de um questionário sobre as teses e problemas que interessavam ao inquérito nacional, previsto para ser realizado nos três meses seguintes. Uma das perguntas principais do inquérito era sobre quais princípios de ordem geral deveriam orientar a educação no Brasil.

A propósito, em relação ao ensino profissional, considerou-se modificar o questionário⁷³. Verificou-se a pertinência de separá-lo do ensino superior, ambos constituindo duas partes distintas do ensino especializado por suas características. O ensino profissional seria distribuído em vários cursos com graduações diversas. Nesse aspecto, é pertinente destacar as seções do Inquérito referentes às duas modalidades.

Na Seção III – Do Ensino Especializado, a subseção I trazia, em linhas gerais as seguintes questões:

48 – Que é o ensino especializado? Quais as suas finalidades?

49 – De quantos graus pode ser o ensino especializado? Não será conveniente, para o efeito da graduação do ensino especializado, dividi-lo preliminarmente

⁷² Disponível em: Correspondência oficial do arquivo GC/Capanema.

⁷³ Nota a 2ª edição – palavras de Gustavo Capanema em 10 de fevereiro de 1937. Cf. G.C. g 1934. 05. 19, p. 38/313.

em duas partes: ensino profissional e ensino superior? Que outra divisão se poderia fazer?

50 – Qual o critério para distinguir os cursos pertencentes ao ensino profissional dos cursos pertencentes ao ensino superior? Este critério será de quantidade ou da espécie do ensino ministrado? Ou será o exigido para a matrícula?

51 – Em que proporção deve ser ministrado o ensino teórico e o ensino prático nos cursos profissionais e superiores?

52 – Como articular o ensino especializado com o ensino comum?

A subseção II – Do ensino profissional trazia as questões:

53 – Que é o ensino profissional? Como caracterizá-lo?

54 – Quais os vários ramos do ensino profissional?

55 – Como organizar cada um dos cursos profissionais, no que diz respeito ao seu funcionamento (duração, seriação); às condições de matrícula (idade, preparo, saúde); à conveniência do estabelecimento de internato, externato ou semi-internato; à coeducação; às técnicas de ensino; às regalias conferidas pelos certificados?

56 – Onde devem ser localizadas as várias espécies de escolas profissionais?

57 – Como deve ser feita a administração interna das escolas profissionais?

Em outras seções seguem questionamentos acerca da formação docente e da manutenção das escolas, mas é evidente que não davam conta da complexidade do ensino profissional e essa, entre outras razões levaram o ministro Capanema a se decidir pela elaboração do Plano do Ensino Profissional.

4.3.1 O Plano do Ensino Profissional (1936)

No documento intitulado Plano Nacional de Educação – Concorrência e educação profissional⁷⁴, o ministro afirmava que um dos objetivos do PNE seria o desenvolvimento da educação técnico-profissional do brasileiro, especialmente das populações rurais. Para ele, esse seria um dos temas de maior relevância a ser atendido numa reforma do sistema educativo. Em discurso proferido na posse da presidência da Sociedade de Ciências da Educação, o ministro já elencara as suas razões.

⁷⁴ GC/Capanema g. 1934. 05.19, p. 218.

Segundo Capanema, o desenvolvimento da educação profissional seria essencial ao PNE, sob pena do Brasil ficar para trás diante dos grandes povos: Alemanha, Inglaterra, França, Estados Unidos e, possivelmente, o Japão. No Plano Nacional, a educação técnica não poderia ter o sentido limitado do ensino de ofícios manuais (todos, em regra, de caráter urbano e urbanizante).

O ponto capital deste plano e para onde deveriam ir os maiores esforços, conforme o ministro, era para o ensino das modernas técnicas agrícolas, isto é, a moderna educação técnico-profissional do agricultor em suas várias modalidades e visado particularmente o aperfeiçoamento técnico-profissional dos que cultivam produtos de exportação, sujeitos à concorrência dos similares provenientes das “colônias tropicais” dos grandes povos modernos.

Referia-se aos métodos inovadores que deveriam abranger toda a nossa tecnologia agrícola e pastoril, falando da necessidade de corrigir falhas, abolir preconceitos, praxes, usos, rotinas, remover com urgência, pois estes estariam nos colocando em situação economicamente inferior com outros povos que teriam culturas análogas às nossas, e que estariam nos vencendo nos mercados do mundo, um problema vital para nossa nacionalidade.

Seria preciso esclarecer que esse acervo de tradições rotineiras e erros seculares, teriam que ser removidos pelo esforço sistematizado da ação do Estado e de particulares através do PNE.

Numa correspondência oficial enviada ao presidente⁷⁵, o ministro justificava a necessidade de uma Lei, criando uma Comissão para elaborar o Plano Nacional do Ensino Profissional⁷⁶. Segundo ele, os Liceus Industriais⁷⁷ estavam sendo construídos pelo governo federal e seria necessário um plano que organizasse o ensino profissional, que até então estava contido no Plano Nacional de Educação. A Constituição previa a ampliação da formação do trabalhador brasileiro em colaboração com as indústrias, portanto era urgente que a União traçasse diretrizes que tornassem eficientes as exigências constitucionais.

⁷⁵ GC/Capanema. G.1934. 11. 28. p. 164 a 171. Acesso em 05 de janeiro de 2022. Disponível em: https://docvirt.com/DocReader.net/DocReaderMobile.aspx?bib=arq_gc_g&PagFis=10944&

⁷⁶ A Lei que criou essa comissão foi constituída de 14 artigos contendo todas as prerrogativas da Comissão e, de modo sintético, as demandas do Plano.

⁷⁷ A Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 transformou as escolas de aprendizes e artífices mantidas pela União em liceus industriais e instituiu novos liceus, para propagação nacional “do ensino profissional, de todos os ramos e graus” (Art. 37).

Para tanto, seria necessário a colaboração de todas as pessoas responsáveis pela administração desse ramo de ensino, além da participação de industriais, comerciantes, agricultores, técnicos de diversas áreas para a organização de um plano que servisse às necessidades da educação e aos interesses da vida econômica do Brasil, e que não destoasse das iniciativas e realizações de alguns estados e do Distrito Federal, nesse aspecto.

Dada a limitação dos quadros do Conselho Nacional de Educação que não comportava a colaboração de um número grande de técnicos especializados, exigidos pela complexidade do assunto, seria necessária a nomeação de uma comissão especial. O Plano, depois de organizado, seria encaminhado a um parecer do Conselho Nacional de Educação, última instância do terreno educacional.

De acordo com o ministro, também planejava-se aproveitar os resultados dos Congressos Internacionais do Ensino Profissional, realizados em Roma e Berlim, bem como as observações feitas pelos delegados brasileiros sobre a organização desse ramo de ensino, nos países mais avançados da Europa.

Em ofício, o ministro Capanema assegurava seu empenho e de seu gabinete em resolver o problema do ensino profissional em todas as suas modalidades, visto como “um dos aspectos mais belos do pensamento político” do presidente. Destacava as partes essenciais do problema que, segundo ele, seriam: a lei, a escola e o professor.

Apontava dificuldades para a elaboração de um projeto de lei que permitisse ao ensino profissional entrar, como um capítulo, no Plano Nacional de Educação, justificando que a legislação brasileira sobre esse ramo do ensino era desordenada e incompleta.

Em relação ao plano das escolas, este já estava elaborado como um ponto de partida, e a depender da concordância do Executivo, seria enviado ao Poder Legislativo para posterior aprovação, iniciando-se as obras previstas para ocorrer ainda no ano de 1936 e continuarem nos anos de 1937 e 1938.

Quanto aos professores, o plano deveria ser executado em dois pontos essenciais: o preparo dos futuros professores e dos professores já em atuação. Para o primeiro caso, o anteprojeto de lei previa a criação de cursos para a formação de professores. Para o segundo caso seria necessário capacitar os professores em exercício com cursos intensivos ou enviá-los para viagens a países estrangeiros, para

conhecer o funcionamento das suas escolas profissionais⁷⁸. Essas ações seriam complementadas com a contratação de técnicos estrangeiros de várias especialidades, muitas das quais não havia em solo brasileiro. Para tanto, avaliava-se a despesa anual em Cr\$ 1.080.000.000 (Um milhão e oitenta mil cruzeiros).

Em outra correspondência,⁷⁹ para o chefe do executivo, Capanema relatou, resumidamente, os trabalhos da comissão que, sob sua presidência, estudou o ensino profissional com vista a elaboração do Plano do Ensino Profissional. A Comissão foi formada pelo Dr. João Luderitz; pelo Prof.^o Horácio da Silveira (Superintendente da Educação Profissional e Doméstica de São Paulo); Prof.^o Léon Renault (Diretor do Patronato Agrícola João Pinheiro); e pelo Dr. Francisco Montojos (Superintendente do Ensino Industrial), auxiliados pelos engenheiros Gabriel Azambuja, Ney Armando, Rodolfo Fuchs e Artur Seixas, inspetores regionais do ensino industrial.

O estudo abordou os ramos do ensino profissional: industrial, agrícola, comercial, doméstico, em todos os seus graus, desde a formação do operário ao técnico especializado e outras modalidades de formação profissional, como o ensino ferroviário, o transviário, telefonistas, pescadores, motoristas, músicos, dançarinos e várias outras especialidades, que nas palavras do ministro “não se enquadravam bem em nenhum dos ramos mencionados, mas habilitavam o homem a uma profissão”.

O trabalho da comissão, com algumas pequenas modificações, seria aproveitado pelo Conselho Nacional de Educação, constando no anteprojeto de lei do Plano Nacional de Educação, apresentado pelo governo ao Poder legislativo. Em maio de 1936, a comissão apresentou o Plano para o Ensino Profissional que estabelecia como finalidade, dessa modalidade de ensino, ministrar conhecimentos de uma arte ou ofício que habilitem o indivíduo a obter sua subsistência, cooperando com o desenvolvimento da economia do país

O Ensino Profissional distribuía-se nos ramos Industrial, Agrícola, Comercial, Normal, Artístico e, especialidades diversas. O Plano previa que as “escolas-padrão” do ensino industrial teriam três graus: o 1º grau seria destinado a ministrar conhecimentos para a prática dos ofícios, ou seja, a formação de operários; o 2º grau

⁷⁸ Embora tenham sido propostas, as despesas dessas viagens sequer foram orçadas, visto que o próprio ministro não via sua viabilidade para aquele ano. C.f. GC/ Capanema G. 1934. 11. 28. p. 169. Acesso em 05 de janeiro de 2022. Disponível em:

https://docvirt.com/DocReader.net/DocReaderMobile.aspx?bib=arq_gc_g&PagFis=10944&

⁷⁹ C.f. GC/Capanema G. 1934. 11. 28. p. 172. Acesso em 05 de janeiro de 2022. Disponível em: https://docvirt.com/DocReader.net/DocReaderMobile.aspx?bib=arq_gc_g&PagFis=10944&

formaria profissionais aptos na direção dos serviços como capatazes, chefes de oficinas, condutores de serviços e o 3º grau seria destinado à formação de mestres aptos a ministrar o ensino nas escolas deste gênero.

De modo geral, a oferta de disciplinas dos cursos, no Ensino Profissional, dava-se conforme uma dada organização e eram distribuídas de maneira hierarquizada em 1º, 2º e 3º graus. A depender do curso, o currículo podia variar, mas todos tinham uma base comum, como demonstrado no quadro 3.

Quadro 3 - Currículo básico comum aos cursos no Ensino Profissional

Graus	Série/ano	Disciplinas ministradas
1º Grau	1ª	Português, Aritmética e Geometria, História do Brasil, Geografia, Rudimentos de Ciências Físicas e Naturais, Desenho, Modelagem e Educação Física.
1º Grau	2ª	Português, Noções de Álgebra e Trigonometria, Noções de Química e Física, Tecnologia, Desenho e Educação Física.
1º Grau	3ª	Português, Noções de Mecânica, Higiene, Tecnologia, Desenho e Educação Física.
1º Grau	4º	Português, Higiene, Aplicações Industriais de Química e Física, Tecnologia, Desenho e Educação Física
2º Grau	1ª e 2ª	Português, Inglês ou Alemão, Matemática, Física e Química Aplicadas, Organização e Legislação do Trabalho, Tecnologia e Desenho.
3º Grau	*****	Pedagogia Aplicada aos Ofícios, Organização de Orçamentos e Projetos.

Fonte: Elaboração própria em 2022 com base no Plano do Ensino Profissional - CPDOC.

Sobre os ramos do Ensino Profissional, apresenta-se uma síntese do que preconizava o Plano do Ensino Profissional para além de outras formações e especializações apresentadas. Nas linhas a seguir, apresentamos, resumidamente, o que a Comissão propunha no que concerne à organização curricular e oferta de cada ramo de ensino e seus respectivos graus, bem como um esboço da formação proposta para cada.

O Ensino industrial, no 1º grau, compreenderia cursos de trabalhos de madeira, trabalhos de metal, construções civis, cerâmica, trabalhos em pedra, artes gráficas, indústrias têxteis, trabalhos em couro, feitura de vestuário, eletrotécnica, trabalhos de joalheria e relojoaria e aplicações industriais da Química. Nas duas primeiras séries,

os alunos passavam por todas as oficinas e nas duas últimas, escolhia o ofício que desejasse se especializar⁸⁰.

Em relação às Escolas Industriais Femininas, o plano estabelecia que elas deveriam ministrar, além das disciplinas de cultura geral e às relacionadas à formação técnica específica dos cursos, também deveriam ministrar o que se considerava, à época, conhecimentos “indispensáveis” à formação da mulher como educação doméstica e puericultura, por exemplo. O restante do Currículo seguia a orientação geral com a formação dividida em 1º, 2º e 3º graus.

O Ensino Agrícola em suas escolas-padrão ofereceria o ensino profissional em três graus: o 1º grau destinado a ministrar conhecimentos para a prática do trabalho rural mais primário; o 2º grau destinado à formação de capatazes e técnicos rurais, e o 3º grau destinado à formação de chefes de cultura e mestres capazes de ministrar o ensino agrícola nas escolas desse gênero. A oferta das disciplinas seguia uma base comum aos demais ramos de ensino, acrescidas das disciplinas de formação técnica, como, por exemplo, Contabilidade Agrícola ou Rudimentos de Zootecnia, a serem ministradas ao longo das séries que compreendiam os graus de ensino⁸¹.

No Ensino Comercial, em suas escolas-padrão, o ensino profissional também compreenderia três graus, sendo o 1º destinado a ministrar conhecimentos para a prática comercial; o 2º grau destinado à formação de guarda-livros e agentes de casas comerciais, e o 3º grau ofereceria a formação de atuários e peritos contadores. As disciplinas oferecidas, além das comuns aos outros cursos, objetivavam atender as demandas específicas desse ramo de ensino, como a Caligrafia, a Estenografia, Estenodatilografia, Noções de Estatística e Práticas de Escritório no decorrer das quatro séries do 1º grau. Outras disciplinas específicas e técnicas também deveriam ser cursadas nos graus subsequentes, como Legislação Fiscal, Noções de Direito comercial e Matemática Comercial e Propaganda Comercial no 2º grau. No 3º grau, os cursos de Atuário e Perito Contador ministravam conhecimentos específicos de

⁸⁰ O Plano do Ensino Industrial apresenta todos os cursos e ofícios, bem como suas especificidades e especialidades, incluindo todas as disciplinas que deveriam ser ministradas na formação considerando-se os diferentes graus. Para mais detalhes consulte-se: https://docvirt.com/DocReader.net/DocReaderMobile.aspx?bib=arq_gc_g&PagFis=10852&Pesq=%22Francisco%20Montojos%22

⁸¹ https://docvirt.com/DocReader.net/DocReaderMobile.aspx?bib=arq_gc_g&PagFis=10849&Pesq=%22Francisco%20Montojos%22. GC/Capanema G. 1934.11.28, p. 88 a 93. Acesso em 03 de janeiro de 2022.

cada área, como por exemplo, Contabilidade de Seguros e Cálculo Atuarial no primeiro e Contabilidade Industrial, Agrícola e Bancária no segundo curso.

O ensino nas Escolas Domésticas teria por finalidade preparar as mulheres para o eficiente desempenho das funções no lar e compreenderia 2 graus: o 1º grau, constituído de 3 séries anuais, prepararia a dona de casa, sendo-lhes oferecidas disciplinas comuns à formação geral e disciplinas específicas como contabilidade doméstica, canto orfeônico e orientação social entre outras. No 2º grau, constituído de 2 séries anuais, a mulher seria preparada para ser professora doméstica, em que cursaria além das disciplinas de formação geral, como Português, Línguas estrangeiras e Educação Física, por exemplo, cursaria também disciplinas específicas como Química Alimentar Aplicada, Legislação Social e Atividade Doméstica. Esta última incluía atividades domésticas, práticas de enfermagem, horticultura, jardinagens e outras.

De acordo com o Plano, as Escolas de Músicos e Cantores tinha por finalidade formar instrumentistas, músicos de orquestra e cantores de coros como profissionais aptos a exercerem suas atividades profissionais nesse ramo de atividade. As escolas teriam dois graus, com um curso básico de música e um de especialização de instrumentistas e cantores. O 1º grau constituía-se de cinco séries anuais em que os alunos aprenderiam as disciplinas específicas para a formação musical, além de língua portuguesa, línguas estrangeiras, como francês e italiano. O 2º grau era formado por duas séries anuais, sendo as turmas divididas entre cantores e instrumentistas que estudariam conhecimentos relacionados a sua especialidade. Em todas as séries do 1º e 2º graus previa espaço na carga horária para as práticas de aprendizagem, que eram os exercícios com os instrumentos escolhidos pelos alunos, prática de orquestra e de canto coral.

A Escola de Dança tinha o objetivo de formar professores de Ginástica Rítmica, além de formar dançarinos (as) profissionais, coristas e solistas. O curso deveria ser feito em três séries anuais, em que os (as) alunos (as) aprenderiam as disciplinas e práticas de aprendizagem necessárias à profissionalização em Dança, bem como conhecimentos da formação geral como Português, Francês, Geometria, Noções de ciências físicas e naturais, História da Dança, entre outras.

As Escolas para Motoristas ofereceriam um curso com o objetivo de formar condutores de veículos de tração mecânica e elétrica, com duração de dois anos, seria composta de disciplinas da formação geral, disciplinas específicas teóricas e práticas,

e aprendizagem (práticas de condução e montagem e desmontagem e reparação de peças de veículos).

As Escolas de Administração Pública tinham uma orientação muito semelhante às de ensino comercial, tendo por finalidade capacitar os candidatos para ocuparem cargos públicos ou similares, nas empresas privadas. Os cursos oferecidos eram: o Curso Fundamental com três séries anuais; o de Especialização para Bibliotecários (acrescido das 4ª e 5ª séries com disciplinas correlatas a essa atividade); Especialização para Preparadores de Museus (acrescido das 4ª e 5ª séries com disciplinas correlatas a essa atividade); e Especialização para Almojarifes e Arquivistas (acrescido das 4ª e 5ª séries com disciplinas correlatas a essa atividade).

As Escolas de Pesca, de acordo com o Plano, destinavam-se à educação profissional. Compreenderiam três graus; O 1º grau com duas séries anuais, destinava-se à formação de profissionais aptos para a pesca e trabalhos manuais; o 2º grau, com quatro séries anuais, era destinado à formação de profissionais aptos à direção dos serviços de pesca, navegação e pequenas construções navais; e, o 3º grau, com uma série anual, objetivava formar os patrões de pequenas e grandes embarcações de pesca. No decorrer do curso, os alunos estudariam algumas matérias da formação geral e outras, teóricas e práticas, relacionadas à formação técnica como, por exemplo, a de Noções práticas de hydrobiologia marinha, Trabalhos práticos de mar e navegação e Trabalhos práticos de Terra, no 1º grau e outras disciplinas correlatas nos seguintes.

O Curso para Transviários visava formar condutores e motoneiros de tramcars, ou bondes elétricos. Para o curso de motoneiro, com duração de seis meses, os candidatos a uma vaga deveriam ter, no mínimo, o curso primário completo e idade mínima de 20 anos, além de apresentar exames médicos e aptidão assegurada por exame psicotécnico. Para o curso de condutor, com duração de três meses, o candidato deveria ter o curso primário completo e idade mínima de 17 anos, exames médicos atestando boa saúde e nenhum problema oftalmológico.

O Curso de Telefonia tinha por finalidade a formação de operários habilitados a prestar serviços na rede telefônica e era constituído de dois graus: o 1º, duas séries anuais, formaria instaladores, guarda-fios, reparadores e cabistas. O 2º grau, com uma série anual, formaria inspetores de tráfego, inspetores de linhas, conservador de mesas telefônicas e chefes de estação. Além de Português e Aritmética, todas as disciplinas do curso eram relacionadas à formação técnica e à prática profissional.

Para a matrícula no 1º grau exigia-se o curso primário completo e exames médicos que comprovem a boa saúde física e mental. Para o 2º grau, exigia-se o certificado de conclusão do 1º.

O Plano previa também um curso de telefonista, preferencialmente para mulheres, para atender demandas das centrais telefônicas. O mesmo teria apenas o 1º grau, composto por dois semestres. Para a matrícula na Escola de Telefonistas, as candidatas deveriam ter o curso primário completo, idade entre 17 e 24 anos, apresentar exames médicos atestando boa saúde, altura mínima de 1,29 metros sentada e 1,47 metros em pé, audição e dicção perfeitas, acuidade visual e atenção mnemônica (memória) apurada.

A Escola de Polícia, tinha por fim a formação de quadros da polícia técnica, composta de dois graus: no 1º grau, seriam formados os suboficiais, teria três séries anuais; no 2º grau, com duas séries anuais, seriam formados os oficiais subintendentes. Para a matrícula no 1º grau exigia-se do candidato o curso primário completo, idade mínima de 18 anos, exames médicos atestando boa saúde física (incluindo audição perfeita, acuidade visual, boa dentição e robustez), além do exame psicotécnico. Para a matrícula no 2º grau, o candidato apresentaria o certificado de conclusão do primeiro.

Para além do que propunha para o funcionamento dos cursos e dos diversos ramos do ensino profissional, o Plano concebia algumas orientações dispostas em vários artigos, que aqui procuramos expor sinteticamente:

- Os cursos profissionais seriam oferecidos em três graus: os dois primeiros corresponderiam à prática de ofícios correlatos e no terceiro grau, à especialização em um ou mais ofícios;
- Os cursos fundamentais ou vocacionais teriam como objetivo despertar no educando a aptidão para alguma profissão;
- A formação cultural nos cursos teóricos seria intensiva;
- O ensino experimental seria baseado na investigação, observação direta, classificação de problemas e se daria nas aulas, laboratórios e oficinas;
- Os trabalhos executados deveriam ter aproveitamento imediato, sem prejuízo da finalidade educativa;

- No curso fundamental, as matérias deveriam ser ministradas objetivando uma formação sólida e com vistas a preparar os educandos para a vida prática;
- Após concluírem os cursos os alunos teriam direito a certificados das respectivas habilitações profissionais; preferência para colocação nos estabelecimentos públicos, conforme a formação e o cargo pleiteado e os alunos que concluíssem o curso de 3º grau, teriam direito ao diploma de professor e mestre, e preferência para cargos de docência nas escolas oficiais.

Em relação aos estabelecimentos, o Ministério de Educação recomendava que funcionassem em regime de internato de assistência e subvencionando as escolas oficiais e exigindo das instituições privadas a observância do regulamento. As condições dos internatos deveriam obedecer rigorosamente aos preceitos pedagógicos e de higiene, aproximando-os o máximo de condições de vida normais. A frequência dos alunos às aulas e às atividades práticas deveria ser obrigatória e os cursos deveriam, além das disciplinas de cultura geral, desenvolver igualmente a tecnologia e o preparo artístico da profissão.

Em dois de junho de 1936, num documento enviado à Comissão que discutia o Plano Nacional de Educação, Horácio da Silveira emitiu um parecer a respeito de um questionário que fora respondido por Rodolfo Fuchs, também membro da referida Comissão. No parecer, ele expõe algumas divergências pontuais em relação às respostas de Fuchs, mas nada que comprometesse a totalidade do documento, apenas corrigindo o que considerava serem pequenas distorções. Isso demonstra a dinâmica do trabalho realizado pela comissão.

Sobre a constituição da referida comissão, documentos indicam que os membros relacionados, a princípio, pelo ministro em documento escrito de próprio punho, para sua composição eram:

1. Prof. Roberto Mange - organizador do CFESP e professor da Politécnica de São Paulo;
2. Prof. Lourenço Filho – Diretor do Instituto de Estudos Pedagógicos;
3. Prof. Léon Renault – Diretor do Patronato Agrícola João Pinheiro;
4. Prof. Joaquim Faria Góes Filho – Superintendente da Educação Secundária Geral e Técnica do Distrito Federal;

5. Prof. Horácio, da Silveira – Superintendente da Educação Profissional e Doméstica de São Paulo;
6. Dr. Artur Torres Filho – Diretor do Serviço de Economia Rural;
7. Dr. Francisco Montojos – Superintendente do Ensino Industrial;
8. Dr. Lafaiete Belfort Garcia – Diretor da Divisão do Ensino Comercial;
9. Dr. Rodolfo Fuchs – Inspetor do Ensino Industrial.

Alguns meses depois, quando os trabalhos da comissão tinham se encerrado, o ministro relatou que os estudos que antecederam à elaboração do Plano deram-se sob sua presidência, e contou com a Comissão formada pelo Dr. João Luderitz; pelo Prof.^o Horácio da Silveira (Superintendente da Educação Profissional e Doméstica de São Paulo); Prof.^o Léon Renault (Diretor do Patronato Agrícola João Pinheiro); e pelo Dr. Francisco Montojos (Superintendente do Ensino Industrial), auxiliados pelos engenheiros Gabriel Azambuja, Ney Armando, Rodolfo Fuchs e Artur Seixas, inspetores regionais do ensino industrial.

No processo de construção do plano, há indícios de que foram constituídas subcomissões para auxiliar os titulares da comissão principal, visto que num documento de abril de 1936,⁸² consta a entrega de um plano do ensino profissional, apresentado por uma comissão composta pela professora e psicóloga, Helena Antipoff, pelo padre, Alcides Lanna Cotta e pelo professor Léon Renault (relator).

Sobre o Código da Educação Nacional, este constituiria o início das ações para a adoção de um rumo para a educação profissional do país. Os Liceus deveriam ministrar, de acordo com as necessidades de cada região, o ensino profissional dos vários ramos e graus. Além do aparelhamento, as escolas teriam que manter contato permanente com o mundo extramuros, que adotassem programas simples, mas seguros e métodos pedagógicos racionais. Para tanto seria preciso dispor de um corpo docente moral e tecnicamente capaz. A pretensão do governo federal, exposta no Código era preparar as metas do ensino profissional, o que considerava de grande significação.

Isso incluía buscar no exterior, os modelos de formação, inclusive facilitando-lhes viagens a países estrangeiros para frequentar escolas profissionais de boa qualidade. O documento evidencia a pretensão do governo de mandar vir do exterior

⁸² Ensino Profissional – manuscrito por membros a referida comissão datado de abril de 1936. GC/Capanema, G. 1934 11.28, p. 125. Acesso em 10 de janeiro de 2022. Disponível em: https://docvirt.com/DocReader.net/DocReaderMobile.aspx?bib=arq_gc_g&Pa6s=10942&Pesq=

(não diz de qual país), no começo de 1938, a princípio, uma turma de mestres especializados de várias técnicas a fim de utilizá-los por vários anos, na tarefa de preparação dos futuros professores e aperfeiçoamento dos atuais em serviço. Reconhecia que seria preciso fazer um grande esforço para que o país pudesse dispor de um quadro exemplar de professores para o ensino profissional.

Por fim, conclui-se, que três ordens de providências deveriam constituir o programa federal de ensino profissional:

- 1) Elaborar e decretar o Código da Educação Nacional, contando em um de seus capítulos, em termos amplos e precisos a organização do ensino profissional de todos os ramos e graus, a ser observado em todo o país;
- 2) Montar uma rede ou sistema dos estabelecimentos federais de ensino profissional, alcançando todo o território nacional, abrangendo o ensino de vários ramos e graus, constituindo a estrutura da educação profissional no país, sendo complementada pelos estabelecimentos estaduais, municipais e particulares;
- 3) Preparar um grande quadro de mestres de todas as modalidades profissionais dotados de modernos e seguros conhecimentos técnicos, a fim de que dessem adequada aplicação à legislação federal do ensino profissional, e dotando o funcionamento das escolas da máxima eficiência.

Considerando os fatos subsequentes, constata-se que a elaboração do Código, bem como os esforços para que as suas metas fossem alcançadas, mostram o interesse institucional em organizar a educação nacional conforme o que vinha sendo planejado. Nessa perspectiva, o ensino técnico profissional também seria contemplado com as proposições de sistematização no rumo de sua organização e funcionamento.

4.3.2 O Código da Educação Nacional e os caminhos propostos para o ensino profissional no Brasil entre 1934 e 1943

Conforme o Código da Educação Nacional,⁸³ o ensino profissional era de grande amplitude técnica e pedagógica e, junto com o ensino superior, fazia parte do

⁸³ GC/Capanema, G. 1934 11.28, p. 174. Acesso em 17 de janeiro de 2022. Disponível em: https://docvirt.com/DocReader.net/DocReaderMobile.aspx?bib=arq_gc_g&PagFis=10951&Pesq

chamado ensino especializado abrangendo o ensino de todas as técnicas (artes, ofícios e especializações diversas), que, à época, não precisava ter como base o ensino secundário completo.

Por sua complexidade, encampava modalidades distantes e diferentes umas das outras como, por exemplo, o ensino da pesca, da marcenaria, da enfermagem, da dança, etc. Não havia uma classificação completa e precisa, mas de modo geral, apresentava-se sob as seguintes denominações, ou ramos:

- Industrial;
- Agrícola;
- Comercial;
- Doméstico;
- Artístico.

O Código, segundo seus autores, seria o primeiro passo para a fixação dos rumos que seriam necessários imprimir à educação profissional do país, o que, provavelmente, facilitaria sua organização e planejamento. O ensino profissional seria ministrado nos Liceus ou escolas e oficinas, e constaria de quatro cursos (graus, modalidades), gradativamente entrosados, conforme o quadro a seguir.

Quadro 4 - Organização/oferta dos Cursos nos Liceus conforme o CEN

Cursos	Objetivos	Duração	Idade Mínima	Outros requisitos
Curso Fundamental	Instrução primária e orientação para a escolha do curso (estágio)	2 anos	12 anos	
Curso de Ofícios	Qualificar operários para indústria, comércio, agricultura e trabalho doméstico	3 anos	14 anos	Ter certificado do grau anterior ou equivalência por exame.
Curso de Condutor de Trabalho	Formar contramestres, condutores e trabalhos diversos e outras atividades mais especializadas	2 anos	17 anos	Certificado de curso/grau anterior e exame de seleção

Cursos Técnicos	Formar mestres, técnicos e condutores de vários ramos da indústria, agricultura e comércio	3 anos	17 anos	Certificado de curso de condutor ou curso secundário
-----------------	--	--------	---------	--

Fonte: Elaboração própria em 2022, conforme documento do arquivo CPDOC.⁸⁴

O currículo dos Curso era definido de acordo com a formação profissional escolhida, dada a abrangência dos diferentes ramos do ensino técnico profissional.

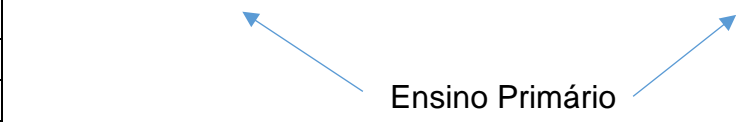
No caso de o estudante desejar fazer a migração do Ensino Secundário para o Ensino Profissional ou ascender ao Ensino Superior, as possibilidades eram um tanto limitadas, principalmente para o Ensino Superior, em razão das limitações impostas para a escolha da carreira: no primeiro caso, o aluno após concluir o curso fundamental, poderia, mediante um exame de seleção, entrar em um curso técnico; no segundo caso, após concluir o curso técnico, o aluno faria o curso complementar e só então estaria apto a fazer o curso superior de Engenharia, Comércio ou Agricultura. (Ver quadro 5).

Na prática, os estudantes que almejavam o ingresso no Curso Superior, dificilmente optaria por fazer um curso técnico, preferindo seguir no Curso Secundário que lhe daria mais possibilidades. Restando os cursos técnicos profissionais como opção para os estudantes trabalhadores, que dificilmente, por razões objetivas, verticalizavam sua formação para o Ensino Superior. A Lei Orgânica do Ensino Industrial e a Reforma do Ensino de 1942 corrigiria algumas dessas distorções.

Quadro 5 - Projeto do Ensino Profissional no Brasil – Código da Educação Nacional (CEN)

Idades	Ensino Profissional	Possibilidades de migração	Carreiras no Ensino Superior para egressos do Ensino Profissional
24	Curso Técnico		Ensino Superior: Especializações da Engenharia, Comércio ou Agricultura
23			
22			
21			
20			
19			

⁸⁴ GC. g.1934.11.28 (3) p. 282. Relatório emitido em 08 de julho de 1939.

18	Curso de Contramestre		Curso Complementar
17			Curso Fundamental
16	Curso Profissional		
15			
14			
13	Curso Pré- Vocacional		
12			
11	 Ensino Primário		
10			
09			
08			
07			

Fonte: Elaboração e adaptação própria em 2022 baseada em gráfico constante em documento do arquivo CPDOC ⁸⁵

A fim de atacar o problema do ensino profissional de maneira direta, isto é, instalando, mantendo e dirigindo estabelecimentos de ensino por todo o território nacional, a primeira coisa a ser feita seria um mapeamento dos estabelecimentos mantidos pela União, considerando-se que estavam sob a gestão de diferentes ministérios, a saber:

1. Ministério da Educação e Saúde – 19 Escolas de Aprendizizes Artífices; 1 Escola Normal de Artes e Ofícios (Escola Wenceslau Braz); 1 Escola de Enfermagem (Escola Ana Nery) e 2 Escolas para alunos com necessidades especiais (à época denominados de anormais) que eram o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Surdos Mudos, ambos no Distrito Federal.
2. Ministério da Agricultura – 9 Aprendizados Agrícolas (Acre, Pará, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Minas Gerais e Rio Grande do Sul) e a Escola Agrícola de Barbacena em Minas Gerais.
3. Ministério da Justiça – 5 Escolas Profissionais, sendo 3 no Distrito Federal e 2 em Minas Gerais.

Após o mapeamento, o Código previa as seguintes providências:

- a) Reunir todos os estabelecimentos sob a gestão do Ministério da Educação e Saúde Pública a fim de organizar o sistema federal de ensino profissional que pudesse satisfazer as necessidades de cada região do país, conforme a verificação da população escolar e das matrículas;

⁸⁵ Consulte-se Arquivo Capanema GC. G. 1934.11.28 p. 282.

- b) Remodelar os prédios em condições regulares e transformá-los em Liceus;
- c) Extinguir os que, pela precariedade de seus prédios, não comportassem uma remodelação apropriada;
- d) Construir novos prédios para a instalação eficiente da rede em todo o país.

A partir do documento⁸⁶, infere-se que as obras nos Liceus, iniciaram-se em 1937 e se estenderam nos anos seguintes. Em ofício de 1939, enviado por Rodolfo Fuchs, Inspetor Regional do Ensino Industrial, ao Gabinete do Ministério da Educação e Saúde Pública, com encaminhamento para Francisco Montojos, Diretor da Divisão do Ensino Industrial, o assunto tratado era a mudança das Escolas de Aprendizes Artífices para Liceus Industriais.

Fuchs expressava a preocupação com a necessidade de adotar algumas medidas para que os Liceus, a exemplo do de Recife, se aproximassem o mais possível de uma verdadeira escola profissional, e se distanciasse do caráter assistencialista das Escolas de Aprendizes Artífices. Ele cita como exemplo a construção de novas escolas dentro de um plano geral, a necessidade de reduzir as matrículas das turmas de alfabetização e passasse a priorizar a recepção dos alunos com instrução primária completa para ocuparem as vagas de matrículas em cursos profissionais.

Também atentava para a necessidade de ampliação das oficinas existentes e a construção de novas dentro de um plano de expansão, lembrando ao Ministro que o governo de Pernambuco cedera os terrenos para a construção e ainda apresenta um esboço do projeto e uma estimativa de custos (cerca de 500 contos)⁸⁷ para a construção das oficinas, enfatizando que a realização completa do plano levaria cerca de 10 anos para ser concluído.

Em 1941, Francisco Montojos, por meio de carta ao ministro Capanema, sugeriu quais as escolas que, por suas condições materiais (edifícios, aparelhamento, etc.) poderiam ser transformadas em Liceus e Escolas Técnicas Industriais:

- As Escolas do Amazonas, Maranhão, Espírito Santo, Distrito Federal (Rio de Janeiro), Goiânia e Pelotas seriam Liceus;

⁸⁶ O Código da Educação Nacional, a que se refere o texto, está disponível para consulta em GC/Capanema, G. 1934 11.28, p. 174-181. Acesso em 17 de janeiro de 2022. https://docvirt.com/DocReader.net/DocReaderMobile.aspx?bib=arq_gc.

⁸⁷ Numa conversão hipotética, considerando-se que um conto de réis teria o valor aproximado de R\$ 123.000,00 em valores atuais, estima-se que o custo estimado d referida obra seria de R\$ 61.500.000,00. Consulte-se: <https://www.diniznumismatica.com/2015/11/conversao-hipotetica-dos-reis-para-o.html>

- Os Liceus de Pernambuco e Paraná poderiam se transformar em Escolas Técnicas, caso houvesse o aumento de suas instalações, uma vez que dispunham de terrenos contíguos aos atuais edifícios;
- Os Liceus do Pará, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas, Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina, Minas Gerais e Mato grosso poderiam funcionar como Escolas Industriais.

Montojos concluiu a correspondência, alertando que os estados de Minas Gerais e São Paulo, pelas suas condições econômicas e progresso industrial, exigiam escolas técnicas, mas a localização e aparelhamento das mesmas não permitiam uma transformação imediata, sendo necessário projetos para a construção de edifícios. Ao mesmo tempo, adiantava que tais projetos já estavam em estudo.

Cerca de um ano depois, em ofício enviado ao ministro Capanema, Montojos informava que o exame dos relatórios das escolas de 10 estados e do Distrito Federal dava conta: da não existência do ensino industrial oficial em 8 escolas; 2 escolas (de Minas Gerais e Maranhão) sequer tinham enviado o relatório; e, as escolas de Sergipe e Pernambuco haviam pedido equiparação como escolas industriais, mas com dados incompletos.

A partir de janeiro de 1943, as escolas técnicas industriais mantidas pela União enviaram seus planos de trabalho ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Os referidos planos davam conta do financiamento regular dos cursos industriais e de mestria, bem como dos cursos técnicos que estivessem em conformidade com o Regulamento dos Quadros dos Cursos de Ensino Industrial criado pelo Decreto nº 8.673 de 3 de fevereiro de 1942.

Os cursos de Mestria e Industriais estavam divididos em seções: trabalhos de metal, indústria mecânica, artes industriais, eletrotécnica, indústria de construções, artes gráficas, entre outras.

Já os cursos técnicos previstos para funcionar no ano de 1943, estavam distribuídos nas seções de indústria mecânica, eletrotécnica, indústria de construções e artes industriais.

A análise dos planos de trabalho e de outros documentos (ofícios) permite inferir que, apesar da Lei Orgânica do Ensino Industrial e das mudanças delas decorrentes, no sentido de mudar a denominação, algumas escolas industriais

(antigos Liceus), demoraram um tempo para assumir a mudança definitiva de nome para Escolas Técnicas.

A dificuldade de aceitação das mudanças, especialmente do nome, indica que tais escolas tinham construído uma cultura de escola própria, o que é compreensível diante das circunstâncias em que essas mudanças estavam sendo propostas.

As escolas, conforme seus planos de trabalho e suas nomenclaturas, ainda se apresentavam divididas em escolas técnicas e escolas industriais.

Quadro 6 - Nomenclatura das escolas técnicas em janeiro de 1943

Escolas Técnicas/Estado	Escolas Industriais/Estado
Escola Técnica de Manaus (AM)	Escola Industrial de Teresina (PI)
Escola Técnica de Curitiba (PR)	Escola Industrial de Aracaju (SE)
Escola Técnica de Recife (PE)	Escola Industrial de Campos (RJ)
Escola Técnica de Fortaleza (CE)*	Escola Industrial de Florianópolis (SC)
Escola Técnica de Goiânia (GO)	Escola Industrial de Belo Horizonte (MG)
Escola Técnica de Salvador (BA)	Escola Industrial de Maceió (AL)
Escola Técnica de Vitória (ES)	Escola Industrial de João Pessoa (PB)
Escola Técnica de São Paulo (SP)	Escola Industrial de Cuiabá (MT)
Escola Técnica de Pelotas (RS)	Escola Industrial de Natal (RN)
Escola Técnica de Ouro Preto (MG)**	
Escola Técnica de São Luís (MA)	

Fonte: Elaboração própria em 2022 e adaptado de Arquivo Gustavo Capanema – CPDOC.

*No relatório a escola técnica de Fortaleza incluiu um pedido de atenção para a situação das condições insalubres do prédio e a necessidade de reformas e construções do prédio.

**A escola técnica de Ouro Preto informa que funcionava, inicialmente, em um anexo da Escola Nacional de Minas e Energia.

O ensino industrial era uma preocupação do governo, tanto que aparecia em vários de seus discursos e, conseqüentemente, na Constituição outorgada de 1937, um de seus artigos estabelecia que “o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado”. Para cumprir essa obrigação, o governo deveria dar suporte financeiro às escolas existentes e criar escolas, além de subsidiar “os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais”. Os registros do andamento das obras das escolas indicam o esforço para atingir esses objetivos.

A esse respeito, apresentamos um resumo do andamento das obras nas escolas pelo Brasil, num relatório apresentado no ano de 1943.

1) A Escola Técnica Nacional do Distrito Federal:

- Início das obras – 1937Custo estimado – Cr\$⁸⁸ 7.140.630,00 (ainda não tinha sido concluída e o valor gasto pode ter sido maior).
- O que já estava pronto em 1943 – pavilhão para administração e salas de aulas; pavilhão para trabalhos femininos; internato masculino; oficinas (serralheria, carpintaria, eletrotécnica, artes gráficas, fundição); ginásio e almoxarifado.
- Obras em andamento em 1943 – oficinas (cerâmica e construção civil); ampliação das oficinas existentes; dependências para salas de leitura e higiene industrial; campos de esporte.
- Obras previstas para serem realizadas em 1943 – biblioteca para 150 alunos e 3.000 volumes; gabinete de psicotécnica; alfaiataria e salas de aulas.

2) Escola Técnica de São Paulo – em 1943 tinha orçamento de Cr\$ 12.945.536,00, mas não tinha sido iniciada a construção.

3) Escola Técnica de São Luís – iniciado em 1937 e concluído em 1941, com despesas de Cr\$ 2.471.180,00. Em alguns edifícios tinham residência para o diretor e zelador.

4) Escola Técnica de Vitória – obras iniciadas em 1938 e concluídas em 1942, com despesa de Cr\$ 3.036.419,80.

5) Escola Técnica de Manaus – início em 1937 e término previsto para 1939 com despesa de Cr\$ 2.541.600,00. Em 1943 estava sendo feita uma obra complementar orçada em Cr\$ 650.871,00, mas o documento datado de 07 de outubro de 1943 informava que só um terço da obra tinha sido concluída.

6) Escola Técnica de Goiânia – início em 1939 e término em 1941 com orçamento de Cr\$ 3.287.031,20. As despesas de Cr\$ 2.939.000,00, apresentadas inicialmente, foram acrescidas depois com Cr\$ 470.000,00 indo para Cr\$ 3.409.000,00 e extrapolando o custo inicial da obra. Posteriormente, houve um

⁸⁸ Em 1942, pelo Decreto-lei nº 4.791 de 5 de outubro, com a intenção de controlar a inflação acentuada pela Segunda Guerra Mundial, o governo mudou a moeda para Cruzeiro que passou a ter o valor de 1.000 réis. Cf. Ramos (2015).

gasto de Cr\$ 4.446.753,00 com as instalações. A escola era dividida em: edifício central (2 pavimentos); ala direita (2 pavimentos); oficinas e residências diversas.

- 7) Escola Técnica de Pelotas⁸⁹ – início em 1938 e término em 1941 com orçamento previsto de Cr\$ 4.081.546,00 e gasto efetivo de Cr\$ 4.347.481,50. Além disso, o gasto com as instalações⁹⁰ foi estimado em Cr\$ 4.144.869,50, com um custo total de Cr\$ 8.492.351,00.
- 8) Escola Técnica de Belo Horizonte – iniciada em 1943 com orçamento de Cr\$ 9.699.958,00. A Escola Técnica |Modelo foi construída num terreno permutado com o governo do estado que ficou com o antigo prédio.

Coerente com os propósitos do Ministério da Educação e Saúde Pública, os recursos financeiros destinados às reformas, ampliação e construção de escolas de ensino profissional, que vinham aumentando gradativamente desde 1932, praticamente duplicaram em 1937 e continuaram crescendo até 1940. Junto ao aumento dos recursos, aumentaram também as matrículas. No entanto, as observações referentes às escolas de Fortaleza e Ouro Preto, descritas acima, indicavam que as construções de edifícios e ampliação dos Liceus Industriais, pretendida pelo Ministério da Educação e iniciadas em 1937, ainda estava longe de serem concluídas, apesar de alguns avanços significativos.

Enquanto o processo de constituição e organização do ensino técnico industrial se desenvolvia, especialmente no lapso temporal das décadas de 1920, 1930 e 1940, desenvolveram-se as ações que possibilitaram a sua materialização, como a criação de cargos de gestão do ensino industrial; as viagens para participar de congressos e conhecer o ensino técnico industrial em outros países; a formação de comissões que discutiram medidas administrativas e as mudanças na legislação. Tal processo foi sendo permeado por ideias e referências pedagógicas oriundas de diferentes fontes e difundidas entre os sujeitos históricos ativos do referido processo.

⁸⁹ Essa escola, pode ser vista como padrão, no que se refere a construção dos prédios e instalações cuja descrição aparece no arquivo, na pág. 223 GC/Capanema G. 1934.00.00/1. Disponível em Arquivo Gustavo Capanema - Ministério da Educação e Saúde - Educação e Cultura - DocReader Web (docvirt.com).

⁹⁰ A obra foi recebida por Francisco Montojos em 19 de fevereiro de 1941. Em abril de 1943, a obra, que ainda não havia sido inaugurada, recebeu outra visita de Montojos numa viagem de inspeção que este fizera ao Rio Grande do Sul. A mesma foi construída conforme o projeto da Divisão Industrial.

5 IDEIAS PEDAGÓGICAS E REFERÊNCIAS DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL INDUSTRIAL CIRCULANTES NO BRASIL

Ideias e referências do ensino técnico profissional, especialmente do ramo industrial, circularam no Brasil e contribuíram para sedimentar as concepções que nortearam a constituição do ensino técnico industrial no Brasil, tanto no aspecto teórico quanto no prático.

Considerando a importância dessas referências, essa seção discute, a partir de documentos do arquivo Capanema e das contribuições da pesquisa bibliográfica, as formas como os educadores brasileiros envolvidos com o ensino técnico profissional importaram, se apropriaram, reelaboraram e, na medida do possível, aplicaram essas referências na organização do ensino técnico profissional no contexto da formação das redes de ensino técnico profissional: escolas técnicas federais e escolas do SENAI

O ano de 1936 corresponde ao início efetivo das discussões que levaram à elaboração do Plano Nacional de Educação e, como parte dele, o Plano do Ensino Profissional que estabeleceu a formação docente como uma das prioridades a ser considerada como objetivo para o envolvimento e ampliação do ensino técnico profissional no Brasil.

Como parte da formação, previa-se a participação dos professores em congressos, conferências, exposições e visitas técnicas para conhecer e aprender sobre o ensino técnico industrial em países da Europa e nos Estados Unidos. A ida dos professores em formação para essas viagens, não pôde se concretizar, por falta de orçamento entre outras razões, mas as ideias e referências pedagógicas estrangeiras chegaram e circularam no Brasil através das delegações brasileiras que compareceram aos eventos, visitaram escolas e produziram relatórios sobre o que viram.

Membros dessas delegações, em geral, ocupavam cargos de gestão estatal ou empresarial, muitas vezes tinham concepções pedagógicas e ideológicas divergentes, mas tinham em comum o desejo de implantar no país, uma educação profissional amparada em ideias racionais e modernas. É perceptível que exerceram influência na elaboração e execução de projetos direcionados à organização das escolas, dos currículos e da legislação referente ao ensino técnico profissional.

O encontro dos intelectuais e educadores brasileiros ligados ao ensino técnico industrial com as referências pedagógicas estrangeiras, tanto europeias quanto norte-americanas, foi propiciado pela própria urgência de se construir um ensino técnico profissional que respondesse à necessidade premente de mão de obra para as indústrias, num contexto político e econômico relativamente favorável.

A abordagem de redes considera as relações entre os indivíduos, organizações ou instituições, identificando padrões que eles seguem, estudando seus impactos nos processos. De acordo com Roldán Vera e Fuchs (2021), duas metodologias específicas são usadas para operacionalizar o conceito de redes usados no estudo do fenômeno transnacional de educação:

a primeira considera que relações sociais são articuladas em redes de pessoas e objetos que se espalham através do espaço, não obstante as fronteiras políticas; tanto pessoas quanto objetos constantemente interagem entre si e afetam um ao outro, e, nesse sentido, possuem agência no interior da rede [...]; a segunda visualiza as relações sociais como uma rede de ligações (amizade, relações econômicas, fluxos de informação, entre outros) entre indivíduos e organizações, e, baseada nisso, identifica a estrutura da rede de vínculos (seu grau de centralidade, densidade, mediação) e os padrões de relações existentes entre os atores como proximidade, mediação, conectividade, transitividade (Vera; Fuchs, 2021, p. 15).

O presente estudo utiliza-se da segunda metodologia, a da análise das redes, para entender os fluxos de difusão das ideias e modelos educacionais, bem como as relações entre os atores nesse processo levando-se em consideração os padrões dessas relações e a circulação entre os educadores dos discursos, práticas, modelos pedagógicos e concepções de educação que mobilizaram as transformações no contexto da reforma educacional. Considera-se também a trajetória da formação da rede e a circulação dessas ideias vinculadas à Escola Nova, num período anterior à efetivação da referida reforma.

Nesse sentido as relações desenvolvidas pela rede de educadores - nos ministérios, nas escolas e faculdades, nas empresas, nas representações de classes e em outros espaços de atuação em que esses intelectuais, educadores, gestores e empresários se moviam - possibilitaram o compartilhamento e adesão das referências pedagógicas trazidas das viagens e intercâmbios no exterior.

5.1 APROXIMAÇÕES E APROPRIAÇÕES DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS DOS EDUCADORES ESTRANGEIROS NA REDE: A PSICOLOGIA, A PSICOTÉCNICA E OS MÉTODOS ESTATÍSTICOS

As ideias da Escola Nova, de acordo com Pedrosa e Santos (2014), influenciaram as discussões sobre o ensino profissional, embora seus próceres, como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira não tenham participado diretamente das comissões e processos de elaboração dos projetos e planos da reforma do ensino técnico industrial.

A aproximação dessas ideias também se deu através de educadores ligados ao Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), como: Roberto Simonsen, Américo Gianetti, Roberto Mange; e ao movimento escola novista, como: Lourenço Filho, Horácio da Silveira, Góes Filho, exemplos de educadores que atuaram na rede, como elos dessa corrente de circulação das ideias vinculadas ao americanismo. Nesse sentido, abrimos um parêntese para destacarmos as contribuições mais específicas do educador brasileiro Lourenço Filho, como um articulador; e dos educadores estrangeiros Léon Walther, com seus estudos sobre psicotécnica e, Omer Buyse com suas análises dos métodos americanos de educação.

5.1.1 Lourenço Filho, educador e gestor: “semeou ideias e transmitiu convicções”

Assim Josué Montello referiu-se a Lourenço Filho, em 1962, numa homenagem a um educador e intelectual que ocupou postos de poder nos níveis estadual, municipal e federal, desempenhando um papel fundamental na reorientação dos rumos da educação no século XX, tendo sido um dos expoentes da “geração de 1920”, cujos intelectuais optaram pela educação pública como um caminho para construção de um Brasil moderno (Monarcha, 2010). A alguns intelectuais dessa geração, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevêdo e o próprio Lourenço Filho, “devemos creditar também, tanto no discurso oficial quanto no pensamento social, do anseio generalizado de uma educação pública científica, moderna, nacional e, principalmente, universalizada” (Monarcha, 2010, p. 16).

A Escola Nova reside nas fundações da moderna tradição educacional brasileira e, para Lourenço Filho, caberia à escola pública exercer uma ação social

purificadora ao eliminar o fardo do analfabetismo. Como professor de Escolas Normais, nos componentes curriculares de Psicologia, Pedagogia e Prática Pedagógica na Escola Normal de Piracicaba, participou como colaborador de Sampaio Dória na gestão deste como Diretor de Instrução do governo de Washington Luís, enquanto governador de São Paulo.

Publicou vários artigos sobre pedagogia experimental e prática de ensino, cuja experiência adquirira lecionando psicologia na Escola Normal de Piracicaba e num colégio particular mantido por uma fundação norte-americana. Aí tomou contato com livros de psicologia educacional procedentes dos EUA, passando a realizar pesquisas com o emprego de testes, os quais publicaria os resultados em 1921.

A Reforma de 1920, em São Paulo, foi vista mais tarde como o marco inicial das reformas educacionais nos estados, movidas pelos propósitos da renovação dos métodos e processos de ensino e finalidades sociais da educação como a Escola Nova/Escola Ativa de John Dewey.

Entre abril de 1922 e dezembro de 1923, lecionou na Escola Normal Pedro II de Fortaleza, assumindo também o cargo de Diretor de Instrução Pública, incumbido de executar um plano de reforma do ensino. Nesse ínterim, criou a Escola Modelo, anexa à Escola Normal Pedro II, introduzindo novas práticas escolares (cálculo concreto, leitura analítica, ensino simultâneo de leitura e escrita, desenho natural, sloyd, cartografia, ginástica sueca); curso de férias para os professores; e, inspeção médica escolar.

A diretoria de instrução foi transformada em órgão coordenador, dotado de poder legislador, administrativo e pedagógico. A reforma cearense culminou com a edição do Regulamento da Instrução Pública que contém vários indícios da influência da Escola Ativa e a marca de Lourenço Filho.

Entre 1925 e 1931, lecionou na Escola Normal da Praça, no Rio de Janeiro, dedicando-se às pesquisas e experimentações da pedagogia biopsicossocial e métodos ativos de ensino, imprimindo uma orientação experimental à disciplina de psicologia e pedagogia, destacando a ordem didática e científica a fim de propagar a teoria da aprendizagem com base no condicionamento e programas de ensino de natureza genética. Paralelo à docência, desenvolvia investigações no gabinete de Antropologia Social e Psicologia Experimental da Escola Normal da Praça.

Lourenço Filho tornou-se uma figura integradora de um círculo de professores, alguns dos quais se tornariam expoentes de uma geração de técnicos de educação

em diferentes ramos de ensino. Sua concepção psicobiológica de educação articulava o princípio do interesse do aluno com a noção de atividade, a fim de motivar a aprendizagem e modificar o comportamento do aluno.

Prosseguindo os estudos com testes escolares na Escola Modelo, em 1927, participou de curso e conferências, com aulas práticas de técnica psicológica que, transcritos, foram publicados no Volume Psicologia e Psicotécnica. O curso fora desenvolvido e ministrado pelos psicólogos franceses Henri Piéron e Madame Piéron.

Em seguida, em 1929, outro renomado psicólogo, Léon Walther, patrocinado pela Associação Comercial de São Paulo, realizou um ciclo de conferências sobre administração científica do trabalho, sensibilizando parcelas do empresariado e de professores para as questões de eficiência e rendimento no trabalho e no ensino. A partir daí, Léon Walther intensificaria seus estudos experimentais num contexto em que a pedagogia experimental ganhava visibilidade e status de ciência social. Alguns educadores (as) influentes que se dedicavam aos estudos da psicologia experimental em diferentes escolas de formação docente no Brasil, como Heléne Antipoff, por exemplo, juntavam-se a Léon Walther nos estudos dos testes de aprendizagem escolar. Tais estudos compunham uma onda movimentada pela orientação médica, higiênica, biológica, psicológica e sociológica e credenciavam a pedagogia experimental como ciência capaz de solucionar os problemas de aprendizagem e os males sociais.

Ao lado de Anísio Teixeira, participou da reforma do ministro Francisco Campos e ajudou a redigir o Manifesto dos Pioneiros, tendo estado nos Estados Unidos, visitando, estudando e convivendo com expoentes da Escola Ativa como John Dewey e Kilpatrick, na Teacher College da Universidade de Colúmbia.

Dirigiu o Instituto de Educação e participou da comissão especial de redação do documento preliminar da Carta Constitucional de 1934, da qual saíram importantes conquistas educacionais como: o Conselho Nacional de Educação, do qual foi membro; o percentual fixo para o financiamento da educação; a elaboração do Plano Nacional de Educação; e a educação como um direito de todos.

Com a instauração do Estado Novo, em novembro de 1937, em termos político e social, completava-se a obra iniciada na Revolução de 1930: a organização socioeconômica e a produção cultural passavam inteiramente à regulação de um Estado interventor, autoritário e centralizador. Nesse contexto, diversas agências

técnicas e órgãos de controle foram criadas ou reformuladas no intuito de planejar as ações do Estado. No âmbito do MESP, o ministro Gustavo Capanema estruturou uma rede de agências técnicas e científicas para coordenar as ações do ministério. Ao mesmo tempo, que reunia em torno de si uma diversificada rede de sociabilidade intelectual que ocupou cargos em seu ministério, da qual Lourenço Filho fazia parte, passando a organizar e dirigir o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), um cargo relevante na esfera de poder nacional.

Nesse ponto, de acordo com Monarcha (2010), Lourenço Filho deslocava seu interesse reformista, outrora no âmbito estadual, para o plano nacional, com o cuidado de ajustar os interesses individuais e suas crenças de reformador às finalidades do Estado, concebido como instituidor e garantidor da sociedade. Em conferência, afirmou:

Em termos mais amplos, o problema da educação nacional é substancialmente político-social. A compreensão histórica, a feição do Estado e a concepção da economia em que se apoie a organização administrativa, as aspirações, os métodos e formas de vida comum do povo – tudo nele importará. O Estado não educa hoje apenas com as instituições a que explicitamente chamamos educativas, mas, sim, com toda sua configuração político-social, os ideais que façam viver no povo, interpretando-lhe sentimentos, acentuando-lhe a unidade, tornando sensível a todos seu espírito e seu destino (Lourenço Filho, 1942, p. 47 *apud* Monarcha, 2010, p. 87).

Nesse período, o Brasil vivia um período muito importante de sua formação social com a centralização do poder político, a imposição de um modelo antiliberal e o desenvolvimento urbano-industrial. Paralelo a isso, Lourenço Filho envolvia-se cada vez mais com a psicologia, a psicotécnica e os métodos estatísticos. Ao tempo que, desempenhava suas funções administrativas de relevância e amplitude nacionais, renovava sua confiança na efetividade das aplicações práticas da psicologia.

5.1.2 Léon Walther, a psicologia técnica e as interconexões com a rede de educadores e empresários brasileiros

Léon Walther, de nacionalidade russa, diplomou-se em Letras pela Faculdade de São Petersburgo, tornando-se professor. Veio para a Suíça em 1914, onde doutorou-se em Direito, em Genebra, dois anos depois. Entre 1917 e 1918, estudou

psicopedagogia no Instituto Jean Jacques Rousseau. Não podendo regressar ao seu pai; por razões políticas, foi trabalhar numa fábrica de relógios.

Os conhecimentos práticos da indústria mecânica junto aos de psicologia lhe permitiram obter resultados extraordinários com os processos de trabalho, utilizando modificações simples (disposição dos operários, gestos executados, seleção e distribuição por lugares em correspondência com as suas aptidões), com aplicação da ciência na organização do trabalho de todos os operários. Ressalte-se que Walther afirma que a “organização do trabalho se deu, naquele momento, sem aparelhos psicológicos complicados ou dispendiosos, sem experimentação fatigante ou pretensiosa; apenas por meio de processos muito simples e elementares” (WALTHER, 1929, p. 8). E sem impor mais fadiga aos operários.

Um mérito dos ensinamentos de Walther foi inculcar a ideia de harmonia entre o trabalho e o capital tendo compreendido que estimular a solidariedade entre os interesses de ambos seria benéfica ao princípio da racionalização do trabalho que dependeria da simpatia dos operários.

A psicologia técnica, portanto, contribuiria para a resolução do problema da redução da jornada de trabalho, para elevar a dignidade do operário, aumentando-lhe o tempo de vida social. Obviamente, a racionalização do trabalho seria mais útil, tanto mais aumentasse a produção, reduzissem preços e aumentassem os lucros, principalmente se considerarmos o cenário econômico do período entreguerras. Evidentemente, Claparède⁹¹ reconhece a impossibilidade e a contradição, mas defendia a tecno psicologia como um contributo à resolução da questão social.

Walther defendia a junção da ciência psicológica com suas pesquisas teóricas, com a indústria, e suas pesquisas empíricas e tentativas de organização do trabalho. Disso decorreria a instalação de laboratórios de aprendizagem, nas fábricas onde os homens de ciência pudessem, unindo a ciência, técnica e prática, apresentar soluções para o problema da racionalização e organização do trabalho.

Sendo a adaptação do operário ao trabalho, uma condição essencial para a organização do trabalho, o primeiro passo seria do ponto de vista da psicologia, a

⁹¹ Edouard Claparède foi um médico, educador e psicólogo suíço, contemporâneo de Léon Walther. Suas pesquisas experimentais no campo da psicologia infantil tiveram grande influência na criação da pedagogia moderna, que incentiva a atitude participante da criança. Foi o fundador do IJJR (Instituto Jean Jacques Rousseau), em 1912, para o estudo da psicologia infantil e sua aplicação na educação. Cf. Só Pedagogia. Virtuosa Tecnologia da Informação, 2008-2023. Acesso em 29/05/2023. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/biografia/>.

verificação das aptidões, ou seja, a seleção profissional; ou seja, direcionar cada operário aos postos de trabalho onde pudessem dar o máximo rendimento com o mínimo esforço. Isso satisfaz tanto a empresa quanto o operário.

Walther (1929), observa que até então, as indústrias experimentavam processos de seleção sem muita ênfase. Nesse sentido, a seleção operária com base psicológica dependeria da orientação profissional e da seleção dos operários cujos esforços tem o mesmo fim: organizar a divisão do trabalho conforme as aptidões de cada operário. Como métodos científicos, ambos supunham o conhecimento aprofundado do indivíduo e das profissões. A seleção científica destinava-se a, em conhecendo ofício ou profissão, escolher candidatos capazes de exercer tais ofícios convenientemente.

O selecionador precisaria conhecer bem o ofício que seleciona, portanto mais simples. O orientador profissional precisaria conhecer todas as profissões, tê-las estudado do ponto de vista psicológico. O domínio da seleção possibilita resultados mais satisfatórios. Suas bases científicas seriam: a análise do trabalho industrial, a elaboração de provas e testes e a verificação científica dos resultados obtidos pelos testes.

Além da seleção profissional, Walther (1929), afirmava que depois de selecionado, o trabalhador precisaria ser instruído formalmente, e tal formação deveria se dar com base na psicologia. Esta, vinha desempenhando um papel importante na pedagogia moderna. Com base em Claparède, sustentava que a psicologia experimental muito contribuía para transformar o espírito do regime escolar, criando uma concepção funcional da educação e do ensino, cujo objetivo seria preparar o educando para a ação. No que diz respeito à formação profissional dos operários, deveria ser funcional, ou seja, o indivíduo em formação deveria ser posto em contato com a realidade do trabalho a ser realizado na sua profissão, desde os primeiros momentos de formação.

Outro ponto da defesa do autor era a adaptação psicofisiológica do trabalho ao operário, sendo a divisão do trabalho, o terceiro elemento a se juntar à seleção e à formação profissional. Uma vez que a diversidade das aptidões humanas, dificulta a organização do trabalho fabril, justamente pela falta de critério seguro para verificação dos operários. A psicologia individual, nesse caso, faria o papel do árbitro imparcial na divisão do trabalho conforme as aptidões individuais, sendo necessário considerar:

- a aplicação do estudo dos movimentos aos trabalhos executados pela fábrica;
- o estudo da cronometragem do tempo – muito utilizado em indústrias da América e Alemanha;
- a adaptação dos instrumentos ao operário considerando-se as posições do trabalho e sua adaptação ao operário;
- métodos mais favoráveis à adaptação do instrumental ao operário;
- estudo da fadiga profissional sob o ponto de vista psicológico;
- métodos favoráveis à verificação da fadiga e meios de preveni-la;
- treino capaz de diminuir a fadiga;
- o ritmo do trabalho profissional como importante aliado do desempenho;
- a monotonia como fator de automatização e aumento da produtividade.

Os estudos de Léon Walther (1929), contribuíram para desfazer o mito de que o aumento das horas do dia de trabalho aumentaria a produtividade, mas ao fim, ele alerta que qualquer sociedade que tenha como objetivo possibilitar à maior parte da população o compartilhamento de suas riquezas materiais, será forçada a maximizar a divisão do trabalho. Isso significando mais produtividade com menos esforço e, conseqüentemente, a diminuição do dia de trabalho e maior intensificação do labor e da produção. Assim, haveria mais tempo para o operário fruir dos bens da civilização para a qual terá cooperado com o seu trabalho. Isso seria para o autor “um dever do nosso tempo”, se realmente a civilização cria valores dignos desse nome.

Em 1929, o livro de Léon Walther, prefaciado por Edouard Claparède e traduzido por Lourenço Filho, foi publicado no Brasil. Na ocasião, o docente do Instituto Jean Jacques Rousseau e da Universidade de Genebra, veio ao Brasil para ministrar um curso especial na Universidade de Minas Gerais. Além desse compromisso, também foi convidado para uma conferência na sede da Associação Brasileira de Educação (ABE), onde defendeu a criação do Bureau Internacional da Educação que, serviria de “centro de informações sobre tudo que se refere à educação”. O Jornal do Brasil de 23 de fevereiro de 1929 noticiou a conferência, assim como outros jornais também a mencionaram. O professor Walther permaneceu no Brasil algum tempo, sendo possível encontrar menção a sua presença, através das notas publicadas nos jornais da época, a respeito do nobre visitante.

5.1.3 Omer Buyse, a aproximação com as diretrizes da Escola Nova e a influência dos métodos americanos de educação

Anísio Teixeira é o mais expressivo deweyano no Brasil, o primeiro e maior divulgador da pedagogia do John Dewey. Seu primeiro contato com Dewey se deu em 1924, através da obra *Métodos Americanos de Educação Geral* (1908) de Omer Buyse, considerada como avançada e reformadora para seu tempo. Convencido pela leitura de Buyse sobre as maravilhas da educação nos Estados Unidos e das ideias de Dewey, Anísio Teixeira foi, pessoalmente, conhecer as escolas norte-americanas em 1927.

No retorno ao Brasil, traduziu a obra de Buyse e escreveu um relatório, *Aspectos Americanos de Educação*, onde apresenta, resumidamente, as ideias de Dewey, além de visitas e contatos feitos nos EUA. Esse texto, possivelmente, seja “exposição sistematizada das ideias de John Dewey, produzida no Brasil” (Ward, 2020, p. 315).

No mesmo período, em 06 de outubro de 1924, o jornal *O Paiz* trazia uma reportagem sob o título *A Remodelação do Ensino Profissional*, na qual o professor João Luderitz discorria sobre o que estava sendo feito em relação à formação do operário no Brasil. Ele afirmava que estava sendo seguida, no Brasil, uma diretriz baseada nos ensinamentos do educador belga Omer Buyse, que viajara aos EUA, em missão, para estudar a educação do operariado técnico e, conseqüentemente, fundara a Universidade do Trabalho em Charleroi, na Bélgica.

Na matéria, João Luderitz enfatizava a necessidade de os docentes do ensino técnico reunir, segundo ele, duas qualidades: a do professor e a do mestre de oficinas, uma vez que não se devia separar o conhecimento geral do conhecimento técnico, sob pena de recair ou no simples ensino complementar ou avançar em cursos técnicos acadêmicos de pouca valia para a vida prática.

Em sua obra, *Métodos Americanos de Educação*, Omer Buyse analisa os preceitos da educação americana afirmando que “os Estados Unidos revelaram métodos audaciosos que transformam as regras clássicas de fabricação e do comércio e ameaçam atentar contra a predominância econômica do Velho Mundo” (Buyse, 1927, p. 01), referindo-se ao desenvolvimento prodigioso que os norte-americanos alcançaram nos anos que antecederam a primeira guerra.

O autor nomeia as qualidades que, para ele, seriam responsáveis por tal prosperidade: espírito empreendedor, gênio organizador, sobriedade, otimismo, confiança, além do que a educação familiar e educacional norte-americana apresentaria um tipo de vigor em que o ato de ensinar, desde as séries iniciais, deveria unir esforço físico muscular com a apreensão das ideias. O ensino secundário, por sua vez, seguiria a mesma premissa, ou seja, promover o sistema de instrução pela ordem (Buyse, 1927).

Nesse sentido, o papel do professor seria gradativamente reduzido em benefício de uma maior responsabilidade do educando pelo seu aprendizado. A finalidade da educação seria “libertar o pensamento e o sentimento de toda tutela” (idem). Teorias, abstrações e definições já feitas por outrem, devem ser desprezadas, a não ser que possam ser testadas e experimentadas na prática.

O ensino das ciências (puras ou aplicadas) praticado nos laboratórios, precedidas por lições nas aulas, para confirmar os estudos práticos de laboratórios e ateliers, principais centros de interesse dos institutos de educação, onde as notas obtidas teriam uma importância maior do que as sabatinas orais.

Nas Escolas e Institutos de Ensino Superior, a iniciativa e o esforço, aliados às experiências feitas pelos alunos, constituindo-se como base dos estudos. O professor age como um guia das individualidades sem as subjugar, esperando que as aspirações, inteligências e aptidões manifestem-se por si mesmas, uma vez que “o ensino nos laboratórios e o ensino nos trabalhos manuais são similares como instrumentos de educação que visam o indivíduo (Buyse, 1927, p. 6).

O autor refere-se ao fato de a experimentação prática ser extremamente utilizada pela escola industrial e profissional na educação operária, afirmando que o operário americano seria uma espécie de modelo para o operário europeu num futuro próximo.

Dessa forma, a escola americana procuraria incutir no operário uma ideia de execução, de finitude da tarefa, formando o profissional, mas também o homem no sentido de completude, a partir da assimilação de uma cultura profissional geral dotando-o de condições para reagir à monotonia provocada pela divisão extrema do trabalho concernente à fabricação em série.

Ao considerar o poder criador do trabalho americano e o aperfeiçoamento do instrumental que o serve, Buyse (1927), via a educação técnica americana como bastante eficaz, afirmando que haveria uma cultura do trabalho, uma satisfação

peçoal na realização de tarefas, sejam simples ou complexas, como se cada americano guardasse dentro de si um operário.

Sua recomendação era de que seria necessário aprender agindo com o espírito essencial dos métodos escolares americanos, combinando uma mentalidade em que pensamento e ação seriam inseparáveis, com especial apreço por profissões manuais, onde o trabalho manual não fosse humilhante ou desonroso e algumas profissões ditas braçais fossem melhor remuneradas que outras, como escriturários, por exemplo. Ou seja, valor social não se sobreporia ao valor econômico.

Assim, seria impossível e desnecessário copiar ou transplantar sistemas (educacionais, culturais) de um meio para outro, visto que os regimes de instrução de uma sociedade são dominados pelas influências sociais, econômicas e históricas, se apoiando nos costumes e tradições dessa mesma sociedade. Dessa forma, seria suficiente conhecer, compreender a fisionomia e o caráter da instrução nos Estados Unidos, e na medida do possível, extrair dele os seus pontos fortes, que, conforme algumas observações de Buyse (1927), seriam:

- a gratuidade da escola pública para todos(as);
- a dignidade pessoal decorrente da igualdade de tratamento;
- espontaneidade, variedade e organização;
- soluções práticas mais do que teóricas (sem excluí-las) na resolução de problemas;
- escola como reflexo das situações políticas e econômicas da organização social.

As escolas industriais e profissionais americanas dependiam dos Departamentos de Trabalho que não possuíam poder executivo. Ocupavam-se em incentivar o aperfeiçoamento da instrução técnica sem impor sistemas e métodos. Estes deviam ser responsabilidade dos promotores, protetores e professores de regular seu ensino de acordo com as necessidades locais e regionais. “A espontaneidade, a variedade e a riqueza de ideias dos métodos de ensino geral e técnico são extraordinários” (BUYSE, 1927, p.13).

Apesar da intensa multiplicação dos meios de comunicação e da mobilidade populacional nos Estados Unidos, seus habitantes e suas escolas não se definiam por generalidades. Não se encontravam à época, escolas ou cidades, cujos programas ou métodos de ensino fossem idênticos.

Cabe-nos, no entanto, alertar o leitor para as condições econômico-político-sociais vividas pela sociedade americana naquele período em que o autor apresenta sua análise. Tratava-se de um país em franco desenvolvimento econômico, despontando como uma locomotiva do progresso industrial e desenvolvimento social, com um modelo político (república federativa liberal e pretensamente democrática), que exibia múltiplas contradições étnicas e sociais, sendo a escola uma espécie de elemento responsável por suavizá-las ao tempo que moldava a sociedade, apresentando-a como um modelo viável e um contraponto à suposta decadência do velho mundo à beira de duas grandes guerras.

O autor demonstra uma visão romantizada, dos métodos educativos americanos, corroborando, de certa forma, a imagem que os próprios americanos projetavam de si. Evidentemente, isso não tira o valor da grande contribuição de sua obra e nem dos próprios métodos americanos, aparentemente muito eficazes, àquele momento.

Ainda assim, o ensino técnico profissional brasileiro, em processo de estruturação, se apropriou, em muitos aspectos, dos métodos americanos de educação. Obviamente não se tratou de mera reprodução, uma vez que as condições estruturais das escolas e do ensino não permitiam tal feito, mesmo que houvesse essa intenção. Mas a essência do que veio a se desenvolver desde então, não deixa dúvidas quanto a importância das referências das escolas norte americanas e de suas ideias pedagógicas em circulação aqui, sobretudo no ensino técnico profissional

5.1.4 Entre convergências e divergências, a consolidação da presença anglo-americana no ensino técnico profissional

A circulação das ideias da Escola Nova foi, de certo modo, favorecida pelas viagens de educadores brasileiros, como Lourenço Filho e Anísio Teixeira, aos Estados Unidos e pelo encantamento destes com a civilização norte-americana e com a superação do dualismo que teria dado outro sentido à educação.

Os métodos americanos de educação, apresentados por Omer Buyse, influenciaram Anísio Teixeira, bem antes dele conhecer a pedagogia e o sistema público de educação norte-americano, nas viagens que fizera àquele país. Influenciado por John Dewey, Teixeira aderira à concepção de educação pública, cuja formação geral voltava-se para a preparação para o trabalho sem que os estudantes

tivessem que, rigorosamente, atrelar suas escolhas profissionais às necessidades do regime industrial.

Além dos educadores citados, pode-se atribuir essa circulação a outros educadores, especialmente envolvidos com o ensino técnico profissional e ou com as empresas ferroviárias e indústrias. Citamos o engenheiro Celso Suckow da Fonseca, admirador da racionalidade técnica para impulsionar o desenvolvimento e da união da escola ao mundo do trabalho. No processo de organização do ensino industrial, não compôs nenhuma comissão, mas circulava entre os membros das referidas comissões com quem compartilhava suas ideias.

A esse respeito, é oportuno destacarmos a importância do engenheiro Roberto Simonsen como um divulgador do americanismo industrialista, tanto pelas ideias quanto pelas ações. Nos ambientes que frequentou, nos círculos empresariais e políticos, nas empresas que criou e dirigiu e na influência que exerceu no Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio no contexto, do processo de industrialização e estruturação das redes de ensino industrial, especialmente, a partir da Lei Orgânica do Ensino Industrial e criação do SENAI.

Como ele, alguns engenheiros e educadores participaram como membros ativos das comissões criadas para pensar o ensino industrial. Para Pedrosa (2021, p. 4), eram agentes do industrialismo que

[...] tinham em seu imaginário a formação de um Brasil industrial, urbano e de massas e com uma cultura empresarial orientada pela administração científica da produção e do trabalho, típica do modelo anglo-americano (p. 03). Como um desses agentes, Simonsen é citado como um industrialista anglo americanista, um intelectual orgânico, “uma figura importante na (re) formação de trabalhadores e empresários para a indústria brasileira, ou seja, na preparação do novo homem para o industrialismo urbano e da massa”.

Assim como Simonsen, outros intelectuais que viam as referências americanas como apropriadas à cultura, à produção, o trabalho e à educação, atuaram para que tais ideias circulassem nos meios políticos e empresariais, notadamente, os princípios e as práticas de administração científica da produção e do trabalho.

Essa presença anglo-americana na política e na educação brasileira intensificou-se nas primeiras décadas do século XX, período em que identificamos alguns viajantes, já citados anteriormente, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roberto Simonsen, Américo Gianetti que conheceram de perto a filosofia e a

psicologia aplicadas nas escolas, como dos dois primeiros, e a administração científica nas empresas como os dois últimos.

Gestores como Francisco Montojos e Rodolfo Fuchs se encantaram com as ideias importadas, por Anísio Teixeira, dos Estados Unidos, buscando aproximá-las daquilo que ambos defendiam para o Ensino Técnico profissional. Para Fuchs, o americanismo e sua proposta para o ensino profissional traziam semelhanças com as escolas técnicas secundárias criadas por Anísio Teixeira no Distrito Federal, na década de 1930.

Embora existissem muitas convergências de ideias, é possível perceber as divergências, mesmo entre aqueles mais próximos no universo da rede. Sobre isso, destaca-se aqui o exemplo de Anísio Teixeira e Góes Filho. Amaral (2017), afirma que ambos tiveram trajetórias acadêmicas semelhantes, mas ideias distintas quanto ao Ensino Secundário e Técnico. Anísio Teixeira atuava na defesa de uma escola unitária, integrada, que unisse teoria e prática. Ao ser substituído por Góes Filho na Secretaria de Educação do Distrito Federal, este propôs separar as escolas técnicas das escolas de formação geral, insistindo num ensino técnico com formação específica para o trabalho e destinado apenas às classes populares. Nesse ponto, vê-se Góes Filho distanciando-se das ideias pedagógicas de Anísio Teixeira e aproximando-se da racionalidade técnica de Roberto Mange de quem se tornaria cada vez mais próximo.

Essas divergências são lembradas por Cunha (2005), quando este se refere à demissão de Teixeira da Secretaria, afirmando que houve uma retomada da dualidade nos cursos secundários, cabendo ao seu antigo discípulo e colaborador adaptar o projeto de Teixeira nos moldes da estrutura dual que mais se coadunava com a aprendizagem industrial sistemática. Conforme Amaral (2017), isso qualificou Góes Filho a ser lembrado e inserido como uma referência na rede de sociabilidades da qual faziam parte outros sujeitos atuantes no IDORT e mais tarde no SENAI, ambientes onde o mesmo circulou e ocupou cargos importantes.

Apesar do interesse pelas concepções da Escola Nova e também pela forma que as escolas americanas funcionavam, a despeito das influências de Anísio Teixeira e seus “discípulos” sobre os debates, comissões, planos e outras ações com vistas a estruturação do ensino profissional e técnico industrial, as mudanças mais efetivas, embora pensadas, elaboradas e gestadas na década de 1930, só tomaram forma, efetivamente, na década de 1940.

E nesse ínterim, outros modelos de ensino profissional começaram a ser conhecidos pelos educadores brasileiros, muito por conta das inserções dos mesmos nos congressos internacionais que alguns deles participaram e, dessa forma, novas ideias pedagógicas e concepções de ensino profissional passaram a circular no Brasil, especialmente através da rede de educadores nos seus espaços de atuação.

Em relação aos modelos pedagógicos, sabe-se que não havia um direcionamento sobre este ou aquele que deveria ser seguido. Havia, claramente, uma abertura para vários países a depender das mudanças impostas pelo cenário político estabelecido pela Segunda Guerra. Buscou-se, a princípio, conhecer os modelos pedagógicos europeus, até pela tradição educacional e cultural brasileira de se referenciar pelos modelos desses países: Alemanha, Bélgica, França, Itália e Suíça.

Ocorre que na década de 1940 as circunstâncias históricas como o totalitarismo e a decadência econômica trazidas pela guerra na Europa, bem como a recuperação da crise econômica de 1929 sem sacrificar a democracia liberal dos Estados Unidos, encaminharam os educadores e gestores do ensino profissional a uma aproximação maior com o modelo de ensino técnico praticado nas escolas americanas. Naquele momento, os Estados Unidos demonstravam força, tanto pela forma como reagia aos ataques inimigos e sua posterior entrada na Segunda Guerra, como pelo forte espírito industrial em formação.

De acordo com Pedrosa e Santos (2014), tal espírito era mais que produção de mercadorias. Era um estilo de vida a permear a existência do povo americano. Seus modelos de escolas industriais foram, de certo modo, adaptados às escolas de ensino industrial no Brasil com a importação das séries metódicas, oficinas, disciplina, psicotécnica e psicologia do ensino industrial. Enfim, era a “industrialização da escola” (Pedrosa e Santos, 2014).

Embora o Brasil tenha importado referências, estruturas, métodos, técnicas, professores e mestres de outros países, as referências norte-americanas se consolidaram aqui, ocupando o maior espaço a partir da década de 1940.

O modelo pedagógico do qual se apropriou o Brasil para sua reforma, continha elementos como racionalidade, modernidade, otimização da produção, sem que isso significasse uma opção por um projeto ideológico. Ou seja, tal escolha traduzia um pouco do pragmatismo e ambiguidade do cenário político incerto, mas também adequava-se perfeitamente aos interesses da elite empresarial brasileira que via o

modelo americano como mais adequado aos seus intentos de formação profissional e controle social.

Pedrosa (2014), infere que o relatório produzido pela Comissão Interministerial (1939), assinado por Góes Filho, indicava uma preferência pelo modelo americano, cujas escolas técnicas de nível médio poderiam servir de referência para o ensino industrial no país.

Havia significativa admiração pelo modelo alemão de ensino industrial, mas as circunstâncias com a iminência da guerra na Europa, juntamente com a exuberância da indústria americana, aliada à estrutura e resultados de suas escolas técnicas, justificavam uma possível adesão aos seus modelos de formação geral e técnica para o ensino técnico industrial a ser desenvolvido nos Liceus Industriais e escolas técnicas no Brasil.

Posteriormente, a aproximação do Brasil com os EUA, tanto do ponto de vista político, quanto econômico, encaminharam os gestores do Ministério da Educação e Saúde Pública a fazerem opção pelo modelo americano. Conforme Pedrosa e Santos (2014), as tratativas nesse sentido foram fortalecidas, nos anos seguintes à reforma educacional, com a criação da CBAI.

5.2 CONGRESSOS, CONFERÊNCIAS E VISITAS TÉCNICAS COMO CAMINHOS À CIRCULAÇÃO DE IDEIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL

O Plano do Ensino Profissional apontava como uma necessidade a capacitação dos professores através de cursos rápidos, mas também de viagens a países estrangeiros para conhecer o funcionamento das suas escolas profissionais, complementadas com a contratação de técnicos estrangeiros de várias especialidades; além disso, planejava-se aproveitar os resultados dos Congressos Internacionais do Ensino Profissional, realizados em Roma e Berlim, assim como outras participações de delegados brasileiros em eventos no Brasil e no exterior que possibilitassem o conhecimento sobre a organização do ensino técnico profissional, nos países mais avançados da Europa.

A esse respeito, destacam-se as informações obtidas em relatórios sobre as viagens realizadas para participação de congressos e conferências no exterior, entre os anos de 1936 e 1941, enumeradas cronologicamente nas linhas a seguir.

No Congresso de Roma, ocorrido no final do ano de 1936, intitulado Congresso Internacional de Ensino Técnico patrocinado pelo *Bureau International de L'enseignement Technique*, os representantes do Brasil (Lourenço Filho, Léon Renault e Francisco Montojos) tomaram parte ativa, como observadores, em todos os atos do evento. A pedido do ministro⁹², também foram incumbidos de estudar as condições do ensino técnico na Europa, bem como as possibilidades de futuras contratações de técnicos para o ensino dos principais ofícios. Posteriormente, visitaram a França, Alemanha e Suíça, onde visitaram vários estabelecimentos, inteirando-se de tudo que puderam sobre o ensino profissional, retornando ao Brasil em fevereiro de 1937.

O ensino profissional brasileiro, na ótica de seus gestores, apresentava sérias dificuldades que precisavam ser superadas. No intervalo entre o Congresso de Roma e o de Berlim, Rodolfo Fuchs, Inspetor Regional do Ensino Industrial, produziu um documento intitulado de *Os defeitos do ensino profissional brasileiro*⁹³, cujo conteúdo apresenta-se nesse texto como um resumo ilustrativo.

É oportuno informar que o autor ateve seu foco no ensino industrial, considerado por ele como de maior importância para o futuro do Brasil, no progresso material e de paz social e o único que ele se julgava com autoridade para falar. Dessa forma, elencou o que julgou serem seus principais problemas, conforme relato que se segue.

Primeiramente, aponta o alto custo por aluno, que oscilava de estado para estado e incluía as despesas com construções de instalações (novas escolas, oficinas) e não formava a quantidade de aprendizes que a indústria nacional necessitava em comparação ao que ocorria em países como França e Alemanha. De acordo com o autor, o Brasil nunca conseguiria dar o ensino profissional a todos os aprendizes a não ser que modificasse radicalmente o sistema educacional, tornando-o mais barato.

Naquele momento, o Brasil tinha capacidade para, no máximo, 18.000 vagas e, para abrigar todos que precisavam frequentar as escolas profissionais precisaria abrir cerca de 280.000, tendo que construir mais de 600 escolas e para estender o

⁹² Relatório ministerial enviado pela Divisão do Ensino Industrial relatando a época, duração, objetivos e realizações da viagem feita à Europa. Disponível no Arquivo Gustavo Capanema - Ministério da Educação e Saúde - Educação e Cultura - DocReader Web (docvirt.com) GC. g. 1934. 11. 28 p. 171. Acesso em: 28 de janeiro de 2022.

⁹³ O documento na íntegra para consulta no Arquivo Gustavo Capanema - Ministério da Educação e Saúde - Educação e Cultura – DocReader Web (docvirt.com). GC. g. 1934. 11. 28 p. 200-241. Acesso em 05 de julho de 2022.

sistema industrial a todos os adolescentes que se destinavam às artes e os ofícios, seria preciso dispendir anualmente 280.000 contos para a manutenção e 128.000 contos para a instalação das escolas industriais necessárias. Para Fuchs, seria necessário que o Brasil, o mais rápido possível, trilhasse o caminho das nações industriais da Europa e dos Estados Unidos.

Oportunamente, é preciso lembrar que, acerca dessa problemática das condições do ensino técnico oferecido no Brasil, os professores João Luderitz e Omar Buyse foram incumbidos anteriormente (março de 1934) pelo então governo provisório e fizeram estudos nesse sentido. Entre as críticas relatadas, sobre a deficiência do ensino ministrado nas EAAs, estava o excessivo número de alunos, cerca de 50 para cada professor ou mestre, visto pelos autores do estudo como antipedagógico. Embora a Comissão de Remodelação já tivesse traçado um plano de ação para sanar parte dessas deficiências, pouco fora feito até então, dados os obstáculos encontrados. Mesmo assim, um programa de reformas e construção de prédios para abrigar as escolas e aumentar a oferta já estaria em andamento na ocasião do estudo de Rodolfo Fuchs⁹⁴.

O segundo problema apontado era a organização didática, pois o regulamento de 1918 permitia a entrada dos alunos a partir dos 10 anos, que, sem ter completado o ensino primário, não poderiam frequentar com proveito as aulas e as oficinas de uma escola profissional, já que muitos deles não sabiam ler e nem escrever. De modo que poucos alunos conseguiam concluir o curso. Havia um decréscimo brutal das matrículas à medida que o curso avançava. Ele tomou como exemplo a escola de Recife⁹⁵, apresentando os seguintes números: no 1º ano com 190 matriculados; no 2º ano com 140 matriculados; no 3º ano com 130 matriculados; no 4º ano com 57 matriculados; no 5º ano com 22 matriculados; e no 6º ano com apenas 14 matriculados, sendo que o número de concluintes foi de apenas 3% desse quantitativo.

Conforme Fuchs, (1937), o programa teórico seria um dos responsáveis pelo abandono escolar. Os ensinamentos dessas matérias aproximavam os alunos do curso

⁹⁴ Cf. ofício enviado por Francisco Montojos, superintendente do ensino industrial, ao ministro Gustavo Capanema no qual apresenta um esboço histórico das EAAs nos 25 anos de sua fundação. Disponível em: https://docvirt.com/docreader.net/arq_gc_g/70?pesq. Acesso em 11 de julho de 2022.

⁹⁵ Os dados de matrícula do período que antecede o estudo apresentados antes da participação de Rodolfo Fuchs no Congresso de Berlim encontram-se disponíveis em: https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=arq_gc_g&Pesq=%22Jo%c3%a3o%20L%c3%bcderitz%22&pagfis=10984. Acesso em 08 de julho de 2022.

secundário e muitos migravam para este com a intenção de progredirem para o Ensino Superior. Poucos alunos sobriam para a indústria. Em resumo, em virtude da organização didática das escolas profissionais mantidas pela União, a maior parte dos alunos só obtinham a instrução primária e do restante, apenas uma pequena parte concluía o curso.

O terceiro problema apresentado no relatório era a aprendizagem estranha à vida industrial, pois as escolas não preparavam os alunos para o ambiente hostil das fábricas, tornando sua ambientação no mundo do trabalho muito difícil. Ou seja, faltava conexão e colaboração entre as indústrias e as escolas.

Em quarto lugar, a industrialização das oficinas não conseguia proporcionar aos aprendizes artífices uma aprendizagem próxima da realidade industrial, tangenciando os problemas pedagógicos, fazendo com que a administração escolar se ocupasse mais com problemas comerciais, além de tomar o tempo dos mestres que deveriam apenas se dedicar ao ensino e não à produção.

O quinto problema era a formação do corpo docente, pois o ensino profissional no Brasil não formava seus professores com as qualidades técnicas e pedagógicas exigidas para o exercício do cargo. Entre os professores formados para essa função, o abandono da carreira era maior do que dos aprendizes. Dentre as razões, uma delas é que, por considerarem a carreira de professor do ensino profissional modesta, preferiam ingressar nos cursos superiores.

A falta de obrigatoriedade do ensino profissional foi apontada como o sexto problema, uma vez que não havia na legislação, nenhum dispositivo que tornasse compulsória a frequência da escola profissional para todos os adolescentes que trabalhavam, para que estes pudessem, de fato, beneficiarem-se das vantagens da educação profissional, caso esta fosse assegurada pelo governo, como alguns países mais desenvolvidos nesse aspecto já o faziam.

A reorganização do ensino profissional seria o sétimo problema apontado pelo relatório, e para que este ensino pudesse satisfazer às necessidades que a vida industrial e as aspirações do povo brasileiro exigiam dele, o estudo de Fuchs sugeria que seria preciso adaptar o ensino industrial às suas finalidades sem destruir o que já possuía de bom, aproveitando a base já construída para elevar a construção de um novo sistema condicionado às necessidades da sociedade brasileira à época.

Não obstante as críticas recebidas pela defesa de apropriação de modelos estrangeiros, afirmava que as sugestões oferecidas no estudo, foram obtidas por

empréstimo de experiências acumuladas por países industriais em relação aos seus sistemas de ensino profissional, e que as escolhas feitas nesses países, não se davam por questões de nacionalidade (ou ideológicas), mas como consequência da fase industrial que tais países atravessavam no seu processo produtivo e civilizatório. Para ilustrar seu pensamento, referia-se à França e à Alemanha, que orientava seus sistemas de ensino pelos mesmos princípios, embora estivessem, aparentemente, em lados opostos, do ponto de vista ideológico.

Outrossim, os interesses em torno do estudo sobre os problemas do ensino profissional eram representados por diversas autoridades e defensores de pontos de vistas variados. Algumas empresas, como a de transporte ferroviário, já estariam orientando o ensino profissional que ministravam aos seus aprendizes conforme as referências estrangeiras.

Uma orientação era que o aluno concluinte do curso primário deveria ter clareza da carreira que poderia escolher. Os jovens trabalhadores das indústrias deveriam ser incentivados a frequentar o curso profissional dos 14 aos 18 anos, com uma legislação que garantisse a dispensa de 8 horas semanais remuneradas para serem ocupadas com a formação. O tempo escolar seria preenchido pelo ensino teórico (reduzido ao indispensável, formação física e cívico-moral). A aprendizagem prática ficaria a cargo do empregador que deveria disponibilizar um espaço na fábrica para tal. A aprendizagem das técnicas fundamentais do ofício seria feita, metodicamente, e de acordo com planos de trabalho elaborados em conjunto pelas indústrias e dirigentes de ensino.

A vantagem desse modelo é que seria possível formar um grande número de aprendizes com um custo baixo, sendo o aluno remunerado pelas fábricas onde trabalhavam/estudavam.

Por fim, Fuchs (1937. p. 237), sustentava que o sucesso dessa educação estaria na mão do professor que “sendo um homem de correção e de caráter, conquistaria facilmente a amizade e a confiança dos seus alunos, e poderia transmitir-lhes uma educação moral como melhor não se pode imaginar.”

Vê-se que a intenção do autor era ampliar a formação técnica, reduzindo os custos para o Estado e a formação geral para o aluno. Ao mesmo tempo que o custo da empreitada iria para as indústrias, a responsabilidade pela aprendizagem e sucesso dos alunos seria dos docentes, numa flagrante contradição, diante do que afirmara sobre a escassez e ineficiente formação docente para o ensino profissional.

Paralelamente, as Escolas de Aprendizes Artífices continuariam a oferecer a formação técnica profissional para os alunos que não precisassem trabalhar durante o curso. Assim, o documento reforçava a permanência da dualidade que seria corroborada mais tarde com a Lei Orgânica do Ensino Industrial e a criação do SENAI, ambos em 1942. É certo que a Constituição já assegurava uma boa parte do que Fuchs apregoava, no seu artigo 129, onde diz que

[...] é dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizagem destinados aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (Brasil, 1937).

Obviamente, para concretização do que preconizava o artigo constitucional, e o próprio autor do documento reconhecia isso, seria necessário que leis complementares que possibilitassem destravar as questões relacionadas com a permissão do trabalho de aprendizes menores e com o financiamento das despesas que os industriais teriam para manter a remuneração das 8 horas destinadas ao comparecimento dos aprendizes nas aulas teóricas, além das despesas com a estruturação das escolas das fábricas.

O Brasil participou do Congresso Internacional do Ensino Profissional de Berlim, realizado entre 25 e 29 de julho de 1938, como membro efetivo do *Bureau International de L'enseignement Technique*. A delegação brasileira não apresentou nenhuma tese, mas Rodolfo Fuchs, em artigo publicado pelo jornal Diário de Pernambuco⁹⁶ do dia 01 de agosto de 1938, fez uma explanação pertinente sobre a importância do congresso, sobretudo da educação profissional alemã e suas impressões do evento e como o ensino profissional do Brasil poderia se beneficiar com as experiências bem-sucedidas do ensino profissional alemão.

No texto do artigo, Rodolfo Fuchs relatou ter se impressionado com a capacidade, organização e desenvolvimento do ensino técnico profissional da Alemanha, vista na exposição organizada pelo Ministério de Educação Alemã e que, como tudo que o governo alemão da época fazia, tinha a intenção de impressionar pela grandiosidade e eficiência, impactando os visitantes com sua pretensa superioridade. Destacou o esforço alemão para “adestrar” os trabalhadores, fazendo-

⁹⁶ Consulte-se fonte do Diário de Pernambuco. Ano 1938 – Edição 00187 (1). Disponível em http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033_11&pesq=%22Rodolfo%20Fuchs%22&pasta=ano%20193&pagfis=29940, Acesso em 28 de janeiro de 2022.

os produzir com eficiência e o mínimo de desperdício e, ao mesmo tempo, fazer o operário retomar o seu valor humano, tanto no terreno material quanto no moral e, nesse aspecto, a educação profissional alemã visaria proporcionar a todos, não só um lugar de trabalho, mas a cada um o seu lugar adequado, despertando no operário uma compreensão das necessidades políticas e morais da sua nacionalidade.

Era evidente na escrita de Fuchs o seu fascínio pelo projeto alemão de educação profissional, resumido em dois objetivos: a demonstração da eficiência profissional e a preocupação em tornar acessível aos estrangeiros a sua organização complexa e os resultados extraordinários que já exibia aos olhos do mundo. Para ele, os resultados daquela exposição seriam mais importantes para o futuro do ensino profissional do que as teses debatidas no Congresso, porque neste foram apresentadas concepções ideológicas e conclusões teóricas, enquanto na exposição, foram apresentados resultados práticos, fruto do trabalho e experiência de longos anos.

A exposição demonstrara a pujança da economia alemã, com o renascimento das indústrias em crise, desenvolvimento de outras e aperfeiçoamento da mão de obra obtido através dos cursos para mestres e o entrosamento das indústrias com o ensino profissional.

Fuchs observou que os alemães preferiam usar o termo educação profissional, e não simplesmente ensino profissional, como parte do quadro educacional, com estrutura específica da importância qualitativa e quantitativa, tendo como centro o programa educacional das fábricas. E, para finalizar o artigo, ele resumiu os resultados do congresso a partir das teses apresentadas:

- O trabalho e o homem;
- Formação profissional – Economia – Povo;
- Organização metódica da aprendizagem na Indústria e no Artesanato;
- Profissões técnico-comerciais;
- Recrutamento do pessoal dirigente das escolas profissionais;
- Formação complementar ao adulto;
- O papel da imprensa – vários assuntos.

Cerca de 90 comunicações foram apresentadas, sendo que a Alemanha (11) e a França (09) foram as nações que se sobressaíram com mais apresentações. O Brasil não fez nenhuma apresentação e seus delegados se limitaram a assistir e

escrever relatórios com os resultados do que viram para apresentar ao governo brasileiro, que através do Ministério da Educação tinha custeado as suas participações.

Na XXV Conferência Internacional do Trabalho em Genebra, os participantes da delegação brasileira puderam constatar que a legislação brasileira tinha avançado, na comparação com os países mais desenvolvidos, mas a aprendizagem nas escolas profissionais, precisava avançar, sendo que o modelo das escolas de Pernambuco poderia ser utilizado, mas um plano para todo o país deveria ser elaborado.

Sobre as viagens de Roberto Mange, para contratação de técnicos estrangeiros, em duas cartas trocadas com o diretor da Divisão do Ensino Industrial, Francisco Montojos, identificam-se detalhes relevantes como:

- a) Na Carta 1 - Mange é informado sobre sua autorização por parte do presidente da república para sua viagem de navio, explicando-lhe detalhes da data de partida e o crédito de 77.765 Cr\$ 800 para o custo da viagem, acrescido de um valor extra de 30 contos para a viagem aos Estados Unidos a ser enviado por via diplomática⁹⁷;
- b) Na Carta 2 - Montojos comunica ao ministro a chegada ao Brasil, a relação dos contratados, o contrato, o salário, as especialidades, cargos e funções, conforme o que dispunha o Decreto-lei nº 3.297 de 22 de maio de 1941. Do grupo de suíços contratados, 2 se encontravam residindo na Argentina. Uma parte dos contratados iriam para as escolas e a outra parte iria para as indústrias. No total foram 29 suíços e 08 americanos que chegaram naquele ano⁹⁸.

Assim, a análise documental vai possibilitando a percepção de uma conexão entre os resultados da participação nas conferências, congressos e visitas técnicas e o andamento da construção de uma estrutura técnica (reforma e ampliação das escolas, contratação e capacitação de professores), amparada na tessitura de uma legislação apropriada para o ensino técnico profissional (Plano do ensino profissional, decretos e leis orgânicas), que integraram a reforma educacional mais ampla - a Reforma Capanema.

⁹⁷ Ofício datado de 13 de dezembro de 1940. Disponível em: GC. G. 1936. 05.26/2. Pág. 144. https://docvirt.com/docreader.net/arq_gc_g/40579. Acesso em 31 de janeiro de 2022.

⁹⁸ Correspondência enviada em 02 de julho de 1941. GC. G. 1936. 05. 26/2 (19), Pág. 82 Disponível em: https://docvirt.com/docreader.net/arq_gc_g/40515. Acesso em 31 de janeiro de 2022.

5.3 LEIS ORGÂNICAS DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL: ENTRE INTERESSES EDUCACIONAIS E EMPRESARIAIS, A REFORMA POSSÍVEL

A expansão das matrículas era fruto da preocupação e dos investimentos públicos nessa modalidade de ensino, e respondia à expansão industrial, embora ainda fosse insuficiente para suprir a demanda interna por mão de obra para as indústrias.

Uma nova filosofia procurava “conciliar as velhas e opostas correntes filosóficas que davam àquele tipo de ensino ora uma finalidade social ora um fim pessoal” (FONSECA, 1961, p. 663). E talvez, por isso, seus conceitos fundamentais nos pareçam, de certo modo, contraditórios, conforme esclarece o autor ao afirmar que a mesma

era individualista quando afirmava ser o ensino industrial voltado para os interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana. Ao mesmo tempo, definia também, a sua feição social quando declarava visar aos interesses das empresas industriais e da Nação, preparando, para as primeiras a mão-de-obra necessária ao seu desenvolvimento e, para a segunda, os elementos indispensáveis à construção de sua economia e cultura (Fonseca, 1961, p. 663).

A Lei Orgânica do Ensino Industrial foi transformada em Decreto-Lei pelo presidente Vargas em 30 de janeiro de 1942. Nesse documento, conforme Horta (2010), o ensino industrial tinha por objetivos: atender aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana; aos interesses das empresas, atendendo, suas necessidades de suficiente e adequada mão de obra, e aos anseios nacionais, promovendo continuamente o crescimento de sua economia e cultura.

Esses objetivos seriam reafirmados por Capanema no discurso pronunciado na Confederação Nacional da Indústria, em agosto de 1942, por ocasião da assinatura do Decreto-Lei n. 4.048 que criou o SENAI.

Toda a educação industrial deve ter em mira a preparação profissional e a formação humana do trabalhador. Isto quer dizer que é necessário que a educação industrial não se preocupe apenas em preparar o lado técnico do trabalhador, mas, também, o seu lado humano, isto é, o seu lado espiritual, o seu lado moral, o seu lado cívico e patriótico, o que quer dizer que o principal critério da formação do trabalhador nacional

tem que ser precisamente este – o de atingir, a um só tempo, a sua formação técnica e a sua formação humana [...]. O trabalhador não se transformará em máquina, uma vez que nós tentemos realizar, a um tempo, os dois objetivos – sua preparação técnica e sua formação humana (Capanema, 1942 *apud* Souza, 2013, p. 137).

O ensino profissional, na visão de Capanema, não poderia prescindir da formação humana, tanto quanto não poderia negligenciar sua formação cívica e moral. O trabalho mais que um meio de prover a existência, era uma condição para o exercício da cidadania. Na sua ótica, um programa nacional de educação profissional era, no contexto do Estado Novo, tão importante quanto a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho).⁹⁹

As disputas travadas no interior do governo sobre que tipo de ensino profissional seria mais viável, vinha se dando muito antes da promulgação da Lei Orgânica. Os agentes dessa disputa eram: de um lado, o grupo ligado ao Ministério da Educação e Saúde, capitaneado por Capanema, com a defesa de que o ensino profissional não poderia prescindir da formação humana. De outro lado, os empresários ligados ao Ministério do Trabalho, defendiam a implantação de

[...] um sistema de aprendizagem industrial mais diretamente ligado à indústria e suas necessidades práticas. Esta corrente encontrava apoio da Federação das Indústrias de São Paulo, e tinha por base as experiências bem-sucedidas da Escola Profissional Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo e do Serviço de Ensino e Seleção Profissional da Estrada de Ferro Sorocabana, que deu origem ao Centro Ferroviário de Ensino de Seleção Profissional do Estado. (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000, p. 250-251).

Percebe-se que aos empresários interessava um ensino profissional que atendesse a urgência das suas demandas e tomaram para si a tarefa, através da criação do SENAI, de conduzir uma formação mais aligeirada dos operários, a fim de atender as demandas emergenciais do setor industrial. Convém mencionar o interesse dos empresários em estratégias para garantir a paz social e os princípios de racionalização do trabalho.

Esses interesses convergiam com os do governo. Isso aparece na Lei Orgânica, cuja concepção para as escolas técnicas (antigos Liceus Industriais) era

⁹⁹ Cf. Fausto (2006) O projeto nacional de desenvolvimento posto pelo Estado Novo (período correspondente à ditadura varguista de 1937 a 1945) previa um crescimento extraordinário da industrialização pautada na criação de grandes empresas estatais ao mesmo tempo em que mantinha sob forte controle os trabalhadores e suas representações sindicais. Em 1939 foi criada a Justiça do Trabalho, cuja origem eram as Juntas de Conciliação e Julgamento. Nesse contexto, a sistematização e ampliação da legislação trabalhista se deu com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) que instituíam direitos e deveres para os trabalhadores e empregadores sob a mediação do Estado.

“serem formadoras de uma elite de técnicos necessários para a indústria, com formação direcionada para sua disciplinarização, com vistas à paz social pretendida pelo Estado Novo, sem prescindir de princípios da racionalização científica” (Amorim, 2013, p. 129).

Fonseca (1961) observa que os cursos de aprendizagem do SENAI não se articulavam com os outros ramos do ensino o que impossibilitava os aprendizes da indústria de continuarem os estudos. Para o autor, isso reaproximava o ensino industrial da filosofia anterior à existência da Lei Orgânica, ou seja, inferiorizava esse tipo de formação em relação aos outros ramos do ensino. A partir da Lei Orgânica do Ensino Industrial, “os alunos do secundário poderiam inscrever-se em cursos do último ciclo do ensino regulado por aquela Lei, porém a recíproca ainda não era verdadeira. Aos egressos do primeiro ciclo industrial não era dado matricular-se nos cursos científicos (Fonseca, 1961, p. 66).

Era evidente que havia por parte do Ministro Capanema, um interesse em fundar um “grande número de escolas profissionais especializadas que pudessem atender às exigências industriais das regiões do país” (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000, p. 251). No entanto, outra corrente, formada por empresários ligados à Federação das Indústrias de São Paulo, tinha objetivos mais urgentes e pensavam a formação imediata de trabalhadores e para tanto, baseavam-se experiências bem-sucedidas como a da Escola Profissional Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, por exemplo.

Havia, claramente, um conflito de orientações dos dois ministérios: o do Trabalho, Indústria e Comércio e o da Educação e Saúde. Ambos tinham perspectivas diferentes acerca do ensino industrial. Um fato revelador desse conflito é a assinatura do Decreto nº 6.029, de 26 de julho de 1940, que regulamentava os cursos profissionais. A assinatura desse decreto foi antecedida por uma verdadeira trama de bastidores, envolvendo os titulares das pastas dos dois ministérios, tendo cada um enviado um projeto ao presidente Vargas que optou por aprovar o projeto oriundo do Ministério do Trabalho, apesar dos protestos do Ministro Capanema que mostrava-se preocupado com o controle e a supervisão do ensino profissional, que segundo ele deveria ficar com “Estado ordenador e orientado para fins supostamente mais nobres, e não à mercê dos interesses mais imediatistas dos industriais” (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000, p. 253).

As diferenças entre os projetos dos dois ministérios, entre outras coisas, relacionavam-se às questões de financiamento e de contratações posteriores dos aprendizes. Enquanto o decreto assinado pelo presidente

previa que apenas estabelecimentos com mais de 500 empregados ficavam obrigados ao ensino profissional, no projeto do Ministério da Educação eram incluídos todos os estabelecimentos industriais, empresas de serviço público, de mineração, estaleiros, empresas de transporte etc., qualquer que fosse o número de empregados. Por outro lado, no entanto, o Ministério da Educação restringia este ensino a aprendizes entre 14 e 18 anos, e obrigava a indústria a contratar parte deles; o projeto do Ministério do Trabalho ampliava os participantes a todos os empregados, filhos, irmãos etc., mas sem obrigação de contrato posterior (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000, p. 253).

Os empresários buscavam uma forma de qualificar a mão de obra que precisava, no menor tempo possível, a um custo modesto e sem muita burocracia. Previam cursos “isolados, sujeitos a instruções gerais, a cargo do Ministério da Educação e das próprias indústrias” (idem). Capanema preferia criar um órgão federal para administrar o sistema de ensino industrial nacional, cujos custos seriam parcialmente bancados pelo governo. Defendia também que

os estabelecimentos oficiais do país passem a dar ensino a seus operários e aprendizes, não um ensino de mera transmissão de processos técnicos rotineiros e inidóneos, mas de real elevação da sua qualidade profissional, força é que sejam obrigados a uma conveniente disciplina pedagógica e recebam orientação técnica de apurado estilo (Capanema *apud* Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000, p. 254).

O impasse entre o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, alinhado com os interesses da burguesia empresarial, e o Ministério da Educação e Saúde não seriam resolvidos com a modificação do Decreto nº 6.029 de julho de 1940, mas com dois novos decretos em 1942: um que criava o Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI) que atendia às aspirações do Ministério do Trabalho; e outro que estabelecia a Lei Orgânica do Ensino Industrial alinhada com as ideias e objetivos do Ministério da Educação. Essa “conciliação” correspondia mais ao estilo do presidente Vargas, principalmente se considerarmos aquele momento histórico específico, as atenções do Brasil voltavam-se para a Segunda Guerra e para as demandas da indústria nacional em desenvolvimento.

Esse arranjo, firmado entre o Estado, o setor industrial e a sociedade, tinha a escola como principal elemento disciplinador das classes mais pobres através do

trabalho e, nesse sentido, o SENAI e a Lei Orgânica do Ensino Industrial foram providenciais.

O ensino profissional, de modo geral não foi contemplado pela Reforma Capanema tanto quanto fora o ensino secundário e superior. Entre as modalidades do ensino profissional, apenas o ensino industrial recebeu mais atenção devido ao desenvolvimento industrial que demandava qualificação da mão de obra para o setor, no período que antecedeu a reforma do ensino.

Em 1942, foram criados dois decretos quase simultâneos: o Decreto-lei nº 4.048, de 22 janeiro de 1942 que criava o Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial (SENAI), atendendo as aspirações da indústria e do Ministério do Trabalho, propondo-se a oferecer uma formação mais pragmática e imediatista; o outro era o Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial) que direcionou-se, prioritariamente, à indústria em expansão, estabelecendo a organização do ensino industrial como um sistema, cuja principal motivação foi a necessidade de suprir a crescente demanda por trabalhadores mais qualificados, num contexto econômico decorrente da Segunda Guerra e de aumento da produção industrial, oferta de empregos, uso racional do trabalho e necessidade de substituição de técnicos importados.

Os técnicos seriam profissionais de grau médio, intermediários entre os operários e os engenheiros, com funções na condução do trabalho e chefia das oficinas, elaboração de desenhos, execução, fiscalização e controle do trabalho.

O SENAI se encarregaria da formação profissional dos aprendizes, e seria delegada à Federação Nacional das Indústrias. Os dois Decretos-leis diferenciavam-se basicamente no que se refere ao financiamento, pois o Decreto-lei nº 4.048, de 22 janeiro de 1942, que criou o Senai, teria como mantenedora a iniciativa privada, representada pelos industriais que selecionavam os melhores alunos (BRASIL, 1942a). Já os investimentos que decorressem do Decreto-lei Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial seriam mantidos pelo Estado

Ainda no ano de 1942, dando seguimento a Reforma Capanema, outros dois decretos seriam criados: o Decreto-lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário), cuja preocupação explícita era a formação das “elites condutoras” (BRASIL, 1942c), ou seja, a educação dos que optassem por prosseguir para um nível mais elevado de ensino: e o Decreto-lei Nº 6.141, de 28 de dezembro

de 1943 (Lei Orgânica do Ensino Comercial), com a finalidade de ofertar cursos direcionados aos empregados do comércio (Brasil, 1943).

Após o fim do governo Vargas, durante o Governo Provisório de José Linhares, foram aprovados outros decretos-leis como a Lei Orgânica do Ensino Primário; A Lei Orgânica do Ensino Normal; a criação do Senac e a do Ensino Agrícola (Brasil, 1946a).

A Lei Orgânica do Ensino Primário estabelecia duas bases de organização dessa modalidade de ensino, suas finalidades, categorias e cursos bem como sua ligação com as outras modalidades. Também tratava da estrutura (elementar, complementar e supletivo), suas orientações gerais e programas, da admissão, avaliação, administração e organização do ensino primário, corpo docente e outras questões (BRASIL, 1946a).

A Lei Orgânica do Ensino Normal estabelecia o ensino normal como um ramo do segundo grau, com as seguintes finalidades: prover a formação de professores para as escolas primárias; habilitar administradores escolares e desenvolver e propagar conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. Estabelecia também os tipos de estabelecimentos e as ofertas, bem como a ligação com outras modalidades. (BRASIL, 1946b).

A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) por meio dos Decretos-leis nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946c) e nº 8.622, de 10 de janeiro d1946 (BRASIL, 1946d), continha como objetivo principal de formar profissionais aptos ao exercício das atividades comerciais, assim como fora com o SENAI no que se refere à indústria A Lei Orgânica Ensino Agrícola pautava sua estrutura na formação técnica/profissional do ensino agrícola com “[...] sua organização baseada em dois ciclos: o básico agrícola de quatro anos e o de mestria, de dois anos, no primeiro ciclo, e vários cursos técnicos de três anos, no segundo ciclo [...]” (Romanelli 1986, p. 156).

Embora isso não estivesse explícito, a existência desses decretos e as disputas travadas no interior do governo, entre os signatários do Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho, sobretudo no tocante ao ensino profissional, indicava a manutenção da dualidade educacional: ensino secundário propedêutico e verticalização da formação em nível superior para as pessoas das camadas superiores, e ensino primário e técnico profissional (industrial, comercial, agrícola ou normal) direcionado às camadas populares. Dessa forma, a educação estaria

cumprindo o seu papel, no sentido de viabilizar o desenvolvimento do país, sendo a “escola mais um espaço contributivo de reprodução social em concordância com a lógica do capital que, contraditoriamente, incorpora as possibilidades e potencialidades humanas” (Marcon, 2017, p. 4).

Em virtude da demanda da ampliação da indústria brasileira e da dualidade da educação, os Decretos-leis originaram o que hoje conhecemos como Sistema S, incluindo-se os atuais: Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Houve uma tendência de se valorizar o conhecimento instrumental básico para atender as urgências do processo produtivo.

As ofertas de formação profissional do referido Sistema foram uma resposta imediata às necessidades de setores importantes da economia brasileira, num momento de transformações significativas nas relações de produção. Ademais, o país via seus centros urbanos crescerem em função do desenvolvimento industrial, mas sem que sua população estivesse dotada das ferramentas educacionais básicas para fazer frente a esse desenvolvimento: educação básica e qualificação para o trabalho. Nesse aspecto, o Sistema S preencheu lacunas importantes no quesito qualificação e treinamento rápido de trabalhadores.

Em contrapartida, ao mesmo tempo que a necessidade de trabalhadores treinados e qualificados para as empresas transformou os cursos técnicos profissionalizantes, possibilitando uma resposta rápida à demanda do mercado, também incutiu nos trabalhadores, a ideia de que o ensino se reduzia apenas aos conhecimentos necessários para a realização do trabalho adequado à elevação dos índices de produtividade e os distanciando ainda mais de uma formação que tivesse outros fins que não fosse apenas a reprodução do capital.

Em conferência, realizada no Instituto Nacional de Ciência Política, em 4 de dezembro de 1943¹⁰⁰, Dr. Luderitz, então diretor do SENAI, discursando sobre o ensino profissional no Brasil, afirmou que a Escola Técnica Nacional, assim como suas coirmãs formaria condutores de serviços e mestres, uma vez que a formação técnica deveria possibilitar o acesso a cargos técnicos nas indústrias, como também a verticalização da formação profissional em cursos técnicos ou obter acesso ao ensino superior especializado.

¹⁰⁰ O documento traz um resgate histórico da trajetória do ensino técnico profissional no Brasil. G.C. G. 1935.10.18/2. Disponível em: https://docvirt.com/docreader.net/arq_gc_g/3104.

Para Luderitz, com a nova legislação (Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942) e a gestão da administração pública, abriu-se um novo horizonte à educação industrial, no sentido de incluí-la no esquema pedagógico, mas excluiu a aprendizagem técnica, ou seja, o ensino sistemático dos ofícios aos aprendizes das indústrias. A aprendizagem dos ofícios ficou sob a responsabilidade da própria indústria, representada pela Confederação Nacional das Indústrias

Em favor da reforma do ministro Capanema, em que pese o seu objetivo de promover uma formação técnica integrada à formação geral, deve-se levar em conta que, não obstante as interferências e os interesses imediatistas do empresariado, o governo federal manteve as instituições de ensino para a formação de técnicos com uma formação mais completa e abrangente. No âmbito da Lei Orgânica do Ensino Industrial; a concepção adotada para as escolas técnicas federais era a de formadoras de uma elite de técnicos necessários para a indústria, com formação direcionada para a disciplinarização e para os princípios da racionalização científica.

As escolas técnicas apresentavam um padrão de formação compatível com os modelos de ensino profissional pretendido pelo Ministério da Educação, mas seu número restrito não dava conta de atender a demanda por esse tipo de formação. Nesse aspecto, o SENAI supria essa lacuna da formação técnica, além de suas escolas funcionarem em sintonia com as aspirações do capital industrial e, até certo ponto, do governo.

A criação do SENAI (Decreto-lei nº 4.048, de 22 janeiro de 1942) e a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942) atenderam as aspirações das indústrias ao oferecer uma formação mais pragmática e imediatista no primeiro caso, ao mesmo tempo que organizou o ensino industrial como um sistema; no segundo caso, atendendo a necessidade de suprir a crescente demanda por trabalhadores mais qualificados, num contexto econômico decorrente da Segunda Guerra e de aumento da produção industrial, oferta de empregos, uso racional do trabalho e necessidade de substituição de técnicos importados.

Como parte substancial da Reforma Capanema, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, imprimiu uma identidade a esse ramo de ensino, à medida que trouxe consequências importantes reportadas a seguir:

- Garantiu, para todo o território nacional, uma unidade de organização para o ensino profissional;

- Definiu, minuciosamente, as bases pedagógicas e as normas gerais de funcionamento das escolas;
- Deixou claro o papel do Ensino Industrial que seria destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria, transportes e pesca;
- Definiu o Ensino Industrial como de Segundo grau e paralelo ao Ensino secundário, permitindo o acesso ao ensino superior (artigo 18, alínea III), sendo o ingresso em escolas superiores, cujos cursos se relacionassem com o diploma do curso técnico do estudante;
- Considerando-se a realidade da sua época, estabeleceu uma nova filosofia, uma concepção mais ampla, mais democrática.

Conforme Ciavatta e Silveira (2010), a referida Lei Orgânica emprestava ao ensino industrial alguns conceitos fundamentais, diferentes, mas harmônicos, a saber:

- Era individualista, na medida que possibilitava ao estudante perseguir, por escolha própria, sua formação profissional e humana;
- Tinha um fim social, na medida que procurava atender os interesses das empresas e da nação, oferecendo à primeira a mão de obra apropriada, componentes do desenvolvimento econômico e cultural da segunda;
- Introdução da orientação educacional que ia além da instrução, com vistas a um acompanhamento geral da formação dos jovens aprendentes;
- A lei preocupava-se com a vida do estudante após a formação, procurando garantir uma formação mais ampla (grupo de ofícios) que permitisse encontrar ocupação nas indústrias com mais facilidade;
- Indicava um esquema de organização geral em dois ciclos: o primeiro com quatro ordens de ensino: industrial, básico, mestria, artesanal e a aprendizagem; e o segundo com duas ordens de ensino: técnico e pedagógico.

Na sequência, fez-se necessário outros decretos e acordos para materializar o que a Lei Orgânica determinava. Um exemplo foi o Decreto 4.127 de 25 de fevereiro de 1942, que estabeleceu as bases da organização da rede federal de estabelecimentos de ensino, instituindo as escolas técnicas e ou industriais em todos os estados da federação.

Outro exemplo foi o acordo que criou a CBAI, em 03 de fevereiro de 1946, firmado entre o Brasil e os Estados Unidos, com a finalidade de estreitar a colaboração entre professores do ensino industrial dos dois países - intercâmbio e treinamento

industrial, e elaboração de métodos racionais de aprendizagem e orientação profissional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre as viagens pedagógicas nos encaminhou para uma trilha com lacunas, que no trajeto, fomos procurando preencher: Os viajantes formaram uma rede? Quais as contribuições efetivas dessas viagens? Quais ideias circulavam entre os integrantes da rede? Como a rede atuou na estruturação e organização técnica e jurídica do ensino técnico profissional? As respostas para tais questionamentos, não estão dispostas necessariamente nessa ordem, mas se interrelacionam em todo o trajeto da pesquisa.

A decisão de construir essa tese nos levou a muitos desafios, alguns deles relacionados às fontes. Por ser um tema ainda pouco explorado, sabíamos das dificuldades que poderíamos enfrentar, mas não contávamos com uma dificuldade adicional e inesperada: a pandemia do Covid 19. Esta nos obrigou a limitar nossas pesquisas ao universo digital (arquivos e fontes, consultas bibliográficas, orientações, interações com colegas pesquisadores, etc.), algo que ainda não tínhamos domínio, e tivemos que aprender na caminhada. Digo isso, apenas para que o leitor compreenda o caminho que percorremos.

A princípio, buscamos leituras relacionadas aos educadores que, na época correspondente ao recorte temporal da pesquisa, atuavam no ensino técnico profissional ou no seu entorno. A partir daí, construímos uma tabela com nomes e atuações dos mesmos, considerando suas conexões e participação em viagens estrangeiras de cunho profissional. No decorrer desse primeiro momento da pesquisa, os nomes de João Luderitz, Francisco Montojos e Roberto Mange foram mais recorrentes. Seguindo seus itinerários e conforme a conjuntura política e econômica do Brasil ia se alterando (especialmente entre as décadas de 1920 e 1940), outros personagens nacionais, como Lourenço Filho, e estrangeiros, como Léon Walther e Omer Buyse, foram surgindo e se entremeando para formar a teia dessa rede de sociabilidades, em grande parte, responsável pelo construto do que assumimos como ensino técnico profissional.

A nossa tese sobre as relações entre as viagens pedagógicas, a formação da rede de intelectuais da educação profissional e a circulação de ideias e referências pedagógicas na organização e estruturação do ensino técnico profissional, na primeira metade do século XX, aparentemente se justificaria por si só: um tema atrativo, ainda pouco estudado e necessário para a produção do conhecimento para a História da

Educação Profissional. À medida que a pesquisa foi se materializando, também foi se revelando maior e mais complexa do que imaginamos. Ao formularmos as questões de pesquisa, considerando as fontes, a cronologia e o contexto no qual o objeto estava inserido, foi possível vislumbrarmos outros elementos de sua complexidade, suscitando outros questionamentos que foram sendo esclarecidos ao longo do texto.

A pesquisa, para a formulação da tese, iniciou-se com o estudo dos dados obtidos pela pesquisa sobre os engenheiros educadores e intelectuais da educação profissional, realizado no pós-doutorado da professora Olívia Morais de Medeiros Neta, que nos forneceu elementos valiosos, coletados nos documentos da Hemeroteca Digital e da Biblioteca Nacional. Estes, juntamente com as consultas bibliográficas (artigos, teses, livros) de pesquisadores brasileiros da temática dos intelectuais orgânicos da educação profissional e da História da Educação e da Educação Profissional, além dos estudos sobre redes de sociabilidades,

nos permitiram construir a escrita da primeira parte da tese (seções II e III). Teceremos nossas considerações, primeiramente, sobre essa parte, na medida que responderemos as questões postas pela pesquisa.

Partimos do mapeamento das viagens e identificação dos viajantes, tendo em vista dois limites: viagens com fins pedagógicos relacionadas ao ensino técnico profissional; e viagens financiadas pelo governo, portanto oficiais.

A identificação dos viajantes indicou que os mesmos cultivavam interações entre si e com outros sujeitos viajantes nos países visitados. Implicitamente, as referidas interações sugeriram duas questões: qual a relevância objetiva dessas viagens para o ensino técnico profissional e se as relações entre os sujeitos viajantes indicavam a formação de uma rede.

Sobre a primeira questão, comprovamos que as viagens referidas nesse estudo de tese, tinham como finalidade a busca pelo conhecimento dos referenciais de educação e formação profissional das escolas dos países visitados e, objetivamente, os ganhos foram muitos, a exemplo das ações que se desenvolveram em consequência das mesmas: discussões; comissões; estudos; elaboração de planos de ação; contratações de quadros do ensino técnico no exterior; convites para que intelectuais estrangeiros da educação profissional, viessem fazer conferências no Brasil; escrita e publicação de relatórios com sugestões que auxiliaram na tomada de decisões por parte da gestão do MESP. A esse respeito selecionamos quatro iniciativas.

A primeira refere-se à criação do CFESP, resultado direto da viagem de Roberto Mange para estudar o processo de aprendizagem dos operários das ferrovias alemãs. A segunda refere-se à seleção e contratação de 29 professores e técnicos suíços e 8 professores norte-americanos para atuação na Escola Técnica Nacional, em 1942 e 1943, por intermédio do próprio Roberto Mange.

A terceira iniciativa, corresponde à formação de uma comissão para levantar os problemas relativos ao ensino industrial brasileiro, que produziu um documento intitulado *Lei Criando Comissão do Plano Geral do Ensino Profissional*, como consequência da participação dos professores brasileiros nos congressos internacionais. Por fim, a quarta iniciativa diz respeito aos acordos de criação da CBAI, fruto das viagens para participação de conferências e acordos entre Brasil e Estados Unidos, das quais participaram o ministro Gustavo Capanema, o diretor do DEI, Francisco Montojos, e o diretor do INEP, Lourenço Filho, dentre outros.

Em relação à segunda questão, a pesquisa nos permitiu afirmar que, realmente, formou-se uma rede de sociabilidades entre os viajantes, favorecida pelos intercâmbios de ideias e afinidades entre os mesmos, embora tenhamos identificado divergências de concepções entre seus integrantes. É importante enfatizarmos que na rede, desenvolviam-se relações afetivas e simbólicas que se cruzavam em muitas direções.

Nas visitas aos países, os integrantes da rede construía nexos com obras e projetos educacionais com os quais se identificavam, reconhecendo semelhanças ou diferenças. Nesse entrecruzamento, alguns personagens ganharam proeminência na narrativa, representando entroncamentos das redes de intelectuais com conexões nacionais e internacionais.

Constatamos uma diversidade significativa entre os integrantes das redes. Além das diferenças de concepções, a heterogeneidade se revelava nas disputas que se travaram em torno da dualidade da formação técnica, no âmbito da Reforma Educacional, cujo centro foi a Lei Orgânica do Ensino Industrial. A referida diversidade advinha dos lugares ocupados pelos sujeitos: como gestores de órgãos estatais, educadores das escolas técnicas, empresários, profissionais liberais, professores estudiosos das questões educacionais, sobretudo sob a ótica dos ideais da Escola Nova.

As áreas de interesse e atuação, bem como os núcleos de formação acadêmica e interação desses indivíduos nos permitiram classificá-los, didaticamente, em três

grupos: o primeiro era formado pelos engenheiros formadores, como Roberto Mange e Rodolfo Fuchs, por exemplo; o segundo grupo era formado pelos engenheiros empreendedores, a exemplo de Roberto Simonsen, que inclusive atuou como docente na Politécnica de São Paulo; e o terceiro grupo, formado pelos professores, advogados e outros profissionais liberais, como Gustavo Capanema e Lourenço Filho, por exemplo.

Observamos também, que alguns personagens influentes na rede não ocupavam cargos no período, mas exerciam influência pelo status acadêmico, experiência como empresários, ou apenas por terem conhecimento do funcionamento do ensino técnico profissional em outros países, como Estados Unidos e países europeus. Outros, não estavam no núcleo central da rede, mas dela participavam, na medida que atuaram em algum momento nos grupos de trabalho, ou assessorando projetos.

Assim, pudemos concluir que a rede era constituída de círculos concêntricos, com seus membros mais influentes ocupando as esferas centrais e os demais, ocupando as esferas periféricas, conforme a relevância de sua atuação. Os círculos formavam uma imensa teia, cujos fios entrelaçados sugerem a obra daqueles que pensaram, planejaram e executaram o que viabilizou a organização técnica e jurídica do ensino técnico profissional no período, no qual se insere a pesquisa que resultou nessa tese. Reconhecemos que os propósitos da formação técnica não se completaram com a Decretação da Lei Orgânica, mas a partir dela o ensino técnico profissional pôde se constituir, formalmente, no Brasil.

Na segunda parte da tese, organizamos os resultados de nosso estudo em duas seções: a seção IV, investigamos o percurso da estruturação técnica e organização jurídica do ensino técnico profissional inserido no recorte temporal da pesquisa, e na seção V, discutimos a importação, circulação, apropriação, reelaboração e aplicação das ideias e referências pedagógicas estrangeiras pelos educadores brasileiros, através das interações com seus pares na rede de sociabilidades, formada no contexto da organização do ensino técnico profissional, especialmente no intervalo entre 1934 e 1942.

Partindo da análise de documentos oficiais (relatórios, ofícios, cartas) disponíveis no acervo do CPDOC e relacionados à gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde Pública, procuramos compreender o caminho que

levou a constituição do Ensino Técnico Industrial inserido no contexto mais amplo do Ensino Profissional.

Algumas questões relacionadas aos objetivos específicos da seção IV se desvelaram à medida que confrontamos os documentos oficiais com as consultas bibliográficas. Isso possibilitou encontrarmos respostas para algumas inquietações já elencadas no corpo do trabalho.

Constatamos que no período pesquisado, deu-se uma transição do ensino assistencial ofertado pelas EAAs para o ensino técnico profissional, num movimento, aparentemente, síncrono com o desenvolvimento das indústrias. Para compreendê-la, propomos um retrospecto histórico aliado a uma análise crítica desse processo, sem perdermos de vista o recorte temporal do objeto. Considerando a filosofia que norteou a condução da formação para o trabalho nos períodos históricos correspondentes, que nos permitiu inferir alguns pontos essenciais nessa discussão.

Primeiramente, a formação técnica e profissional, antes da década de 1930, não estava no planejamento estatal e não tinha visibilidade social, a não ser por seu caráter assistencialista que dava aos assistidos uma formação para a realização de trabalhos manuais. a rede era constituída de círculos concêntricos, com seus membros mais influentes ocupando as esferas centrais e os demais, ocupando as esferas periféricas, conforme a relevância de sua atuação. Os círculos formavam uma imensa teia, cujos fios entrelaçados sugerem a obra daqueles que pensaram, planejaram e executaram o que viabilizou a organização técnica e jurídica do ensino técnico profissional no período, no qual se insere a pesquisa que resultou nessa tese. Reconhecemos que os propósitos da formação técnica não se completaram com a Decretação da Lei Orgânica, mas a partir dela o ensino técnico profissional pôde se constituir, formalmente, no Brasil.

O segundo ponto diz respeito às contradições que nortearam a organização do ensino técnico, traduzidas nos discursos da classe empresarial e do governo que buscavam legitimar e reforçar a dominação dos trabalhadores sob o amparo das relações de produção capitalistas, em expansão. Dito de outro modo, seria preciso modernizar as forças produtivas sem avanço das forças sociais, que deveriam seguir controladas e subsumidas. Outra contradição que observamos foi que, a despeito da maior necessidade de formar para o atendimento da crescente demanda das indústrias, o ensino técnico profissional, continuou como uma parte menos expressiva

da educação básica, apesar das várias medidas adotadas na década de 1930, que denotavam uma relativa preocupação com essa problemática.

O terceiro ponto, refere-se às indefinições em relação à nomeação que aparecia nos documentos (leis, decretos, relatórios), demonstrando não haver clareza sobre que tipo de ensino ofertavam: se técnico industrial ou técnico profissional. No decorrer do estudo, optamos por assumir o termo técnico profissional, dada a abrangência de atividades profissionais que este termo abarcava, em conformidade com a elaboração do PEP (Plano de Ensino Profissional (1936). No entanto, comprovamos que no contexto da reforma educacional, o termo ensino técnico industrial se impôs, tanto que aparecia frequentemente, nos documentos, mesmo quando se referia a outros ofícios. Isso contribuiu para a generalização da ideia de que todo ensino técnico era industrial. Nessa direção, as EAAs se transformaram em Liceus e depois Escolas Técnicas Industriais, como fora previsto na elaboração do Código de Educação Nacional que contemplava o ETP com proposições de sistematização, organização e funcionamento.

Sobre as questões de pesquisa referentes à seção V, recorreremos aos documentos do Arquivo do CPDOC, e às consultas bibliográficas, que nos trouxeram elementos valiosos de como se deram as interações entre os elementos da rede, oportunizadas pelos congressos, conferências, correspondências, relações de amizades e reciprocidades diversas. Dentre aqueles que estabeleceram vínculos mais profícuos e duradouros, destacamos, inicialmente, a relação entre Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Afirmamos que ambos compartilhavam as concepções sobre a educação para o trabalho, relacionadas ao ideário educacional da Escola Nova, sendo que coube a Lourenço Filho promover, entre os educadores, a transposição didática desse ideário para o universo do ensino técnico industrial.

Para tanto, ressaltamos o papel de Lourenço Filho como articulador e mediador das ideias, dos educadores estrangeiros Léon Walther, estudioso da psicotécnica, e Omer Buyse, estudioso dos métodos americanos de educação, na medida que, juntamente com Anísio Teixeira¹⁰¹, atuou para a disseminação dessas ideias nos meios educacionais.

A aproximação dos educadores ligados ao Instituto de Organização e Racionalização do Trabalho (IDORT), como Roberto Simonsen, Américo Gianetti e

¹⁰¹ Lourenço Filho traduziu a obra *Techno-psycologia do trabalho industrial*, de Léon Walther e Anísio Teixeira traduziu a obra *Métodos Americanos de Educação Geral*.

Roberto Mange com os educadores ligados ao movimento da Escola Nova, criou uma corrente de circulação das ideias vinculadas ao americanismo. A divulgação da obra de Buyse entre os educadores foi um contributo importante para a disseminação do americanismo, especialmente, entre aqueles que estavam envolvidos com a formação para o trabalho. Ao defender a experimentação prática utilizadas pelas escolas industriais e profissionais na educação dos operários, Buyse afirmava ser o operário americano, um modelo a ser seguido, reforçando o espírito essencial dos métodos escolares americanos.

Embora não tenha sido possível reproduzir integralmente esse modelo nas escolas brasileiras, as referências e as ideias pedagógicas das escolas americanas circularam no Brasil, entre educadores como Celso Suckow da Fonseca, um notório admirador da racionalidade técnica e Roberto Simonsen, divulgador do americanismo industrialista e influente no MTIC. Juntamente com outros intelectuais agentes do pensamento industrialista, como Roberto Mange e Américo Gianetti, atuaram para que essas ideias circulassem nos meios políticos e empresariais, especialmente, os princípios e práticas da administração científica na produção e no trabalho, influenciando as discussões e as tomadas de decisões.

Concluimos que a circulação de ideias possibilitou mudanças importantes na formação para o trabalho no Brasil; sobretudo, pensadas e planejadas na década de 1930, embora só tenham se concretizado efetivamente, na década de 1940, favorecidas pela Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942 e pelas circunstâncias históricas que direcionaram os educadores e gestores do ensino técnico profissional a uma aproximação maior com o modelo de ensino técnico praticado nas escolas norte-americanas.

Sustentamos que essa opção não significou, necessariamente, uma opção por um projeto ideológico, mas se coadunava com o pragmatismo político e as ambiguidades e contradições do Brasil, naquele cenário político incerto e potencializado pela Segunda Guerra, embora não se tratasse apenas de escolher um lado no conflito e sim concretizar um projeto que impusesse aos trabalhadores uma formação técnica adequada aos interesses do capital. Além disso, a exuberância da indústria americana, as estruturas de suas escolas de formação técnica, bem como os seus resultados justificaram perfeitamente a adesão aos modelos de formação geral e técnica para o ensino a serem desenvolvidos nos Liceus e Escolas Industriais.

A amparar essas conclusões, temos que destacar que a análise dos documentos nos deu a percepção de uma conexão entre os resultados das viagens, para congressos e visitas técnicas, e a construção de uma estrutura técnica e tessitura de uma legislação que integraram a reforma educacional mais ampla.

A referida reforma, por sua vez, resultou do equilíbrio entre os interesses educacionais e empresariais, e entre a conciliação de ideias contraditórias, uma vez que procurava atender os interesses das indústrias (mão de obra necessária) e da Nação (desenvolvimento econômico e sociocultural). Tais interesses foram explicitados, em várias ocasiões, pelo então ministro de Educação Gustavo Capanema

Afirmamos que, apesar dos conflitos de interesses entre MESP e MTIC, foi possível firmar uma espécie de arranjo em que o Estado, o setor industrial e a sociedade parecem ter compreendido a escola, através da formação para o trabalho, como uma poderosa ferramenta de disciplinação, sobretudo das classes mais pobres, e dessa possível compreensão derivaram as atenções para o ensino técnico profissional e sua inclusão na Reforma, embora não tenha sido contemplado tanto quanto o ensino secundário e o ensino superior. Ainda assim, dessa modalidade, o ramo do ensino industrial recebeu mais atenção que os demais ramos (agrícola, comercial, normal e artístico).

Por fim, concluímos que essas leis e decretos, frutos de intensas disputas político-ideológicas, garantiram ao ensino técnico profissional uma estrutura jurídica e organizacional, construída pacientemente como uma teia que envolveu inúmeros atores sociais. Uma rede de sociabilidades que se espalhou pelos ministérios da educação e saúde pública e trabalho, indústria e comércio, pelos liceus e escolas, faculdades, mestres e docentes do ensino técnico profissional, intelectuais da educação, empresários das indústrias.

Enfim, uma rede que se dispôs a pensar a estruturação da formação técnica no país; que viajou ao exterior para aprender nos congressos e visitas técnicas; que procurou compreender os métodos de ensino estrangeiros; que tinha divergências e convergências, mas apostou no progresso e na modernização conservadora de um país cheio de contradições. Esse país, enfim teria uma rede de escolas técnicas e industriais, acordos de cooperação técnica, destinação de recursos, organização curricular e ainda muito o que construir para garantir a educação como um direito

universal. Entre avanços e recuos, continuidades e permanências, no recorte temporal em que se insere esse estudo, o ensino técnico profissional se constituiu no Brasil.

O estudo das viagens pedagógicas dos educadores envolvidos com o ensino técnico profissional e industrial nos desafiou a pensar sobre o intercâmbio de ideias e inovações educacionais, e sobre a aprendizagem e aplicabilidade de práticas, métodos e teorias pedagógicas que os referidos viajantes trouxeram, convertendo-se em agentes da circulação de um ideário pedagógico que se fez presente na constituição/estruturação/organização do ensino técnico profissional e industrial brasileiro, sobretudo nas décadas de 1920, 1930 e 1940. A materialização desse processo viabilizou-se com a tecitura da rede de educadores, técnicos e gestores e suas interações profissionais, acadêmicas, sociais e políticas.

Consideramos que os argumentos expostos nos possibilitam afirmar com segurança, a existência e a importância das relações entre as viagens pedagógicas, a formação da rede de intelectuais da educação profissional e a circulação de ideias e referências pedagógicas na organização e estruturação do ensino técnico profissional, na primeira metade do século XX.

Encerramos essa escrita, argumentando que essa pesquisa aponta para novos temas à historiografia da educação profissional no Brasil e por tal, esperamos que inspire outras escritas da história da educação profissional.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Celina Pedrina Siqueira. **Joaquim Faria Góes Filho e o Ensino Técnico Secundário no Brasil da década de 1930**: concepções e disputas. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

AMORIM, Mário Lopes. Exigência para o desenvolvimento das nossas indústrias: o ensino técnico no contexto da lei orgânica do ensino industrial. **História da Educação**, [Porto Alegre], v. 17, n. 41, p. 123-138, 2013.

AZEVEDO, Laís Paula de Medeiros Campos. **As viagens pedagógicas de Nestor dos Santos Lima e a educação no Rio Grande do Norte na Primeira República** - Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

BARBARESCO, Cleber Schaefer; COSTA, David Antonio da. A expertise de João Lüderitz: A organização do ensino de aritmética nas Escolas de Aprendizes Artífices (1920-1926). **REMATEC**: Revista de Matemática, Ensino e Cultura. Belém, ano 15, n. 34, p. 34-69, 2020. Disponível em: <http://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/262>. Acesso em: 10 maio 2021.

BOSCHETTI, Vânia Regina. O curso ferroviário da Estrada de Ferro Sorocabana. **Revista Histedbr**, Campinas, n. 23, p. 46-58, set. 2006. 138, 2013.

BOURDIEU, Pierre. “**O capital social**. Notas provisórias”, Anais de Pesquisa em Ciências Sociais, 1980, p. 31, 2-3. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/278439514/BOURDIEU-Capital-Social-Notas-Provisorias-Traduzido#>. Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL [Constituição (1937)] **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada pelo Presidente da República em 10.11.1937**. 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849>. Acesso em: 7 de jul. 2022.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Brasília, DF: Presidência da República, [1942a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/. Acesso em: 10 maio 2021

BRASIL. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Brasília, DF: Presidência da República, [1942b]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/. Acesso em: 10 maio 2021

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Brasília, DF: Presidência da República, [1942c]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Brasília: Presidência da República [1943]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Decreto-lei Nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [1946a]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946>. Acesso em: 10 maio 2021

BRASIL. Decreto-lei Nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Brasília, DF: Presidência da República [1946b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/. Acesso em: 05 maio 2021.

BRASIL. Decreto-lei Nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1946c]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937. Acesso em: 05 maio 2021.

BRASIL. Decreto-lei Nº 8.622, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece e deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1946d]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/> Acesso em: 5 maio 2021.

BRASIL, Eric; NASCIMENTO, Leonardo Fernandes. História digital: reflexões a partir da Hemeroteca Digital Brasileira e do uso de CAQDAS na reelaboração da pesquisa histórica. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 69, 2020. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/issue/view/>. Acesso em: 5 set. 2022.

BUYSE, Omer. **Métodos Americanos de Educação Geral e Técnica**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1927.

CARDOSO, Silmara de Fatima **Viajar é inventar o futuro**: narrativas de formação e o ideário educacional brasileiro nos diários e relatórios de Anísio Teixeira em viagem à Europa e aos Estados Unidos (1925-1927) - Dissertação (Mestrado em ???) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CARUSO, Marcelo. Dentro, entre, acima e além: (Pré) posições para uma história da internacionalização das práticas e saberes educacionais. **Pedagogica Historica**, p. 10-26, 2014.

CIAVATTA, Maria; SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Celso Suckow da Fonseca**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2.ed. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. Professores e modelos estrangeiros para a Educação profissional brasileira (1936/1945). **Interseções**: Revista de Estudos Interdisciplinares, v. 14, n. 2, 2012.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro. 1961.v.1

FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro.

FUCHS, Eckhardt. Networks and the History of Education. **Paedagogica Historica**, [S.l.], v. 43, n. 2, p. 185-197, 2007.

FUCHS, Rodolfo. **Os defeitos do ensino profissional brasileiro**: Relatório Arquivo Gustavo Capanema Ministério da Educação e Saúde - Educação e Cultura. Rio de Janeiro: [s.n.], 1937, p. 200-241. Disponível em: DocReader Web (docvirt.com). GC. g. 1934. 11.. Acesso em: 5 jul. 2022.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HEINZ, Flávio M. Positivistas e republicanos: os professores da Escola de Engenharia de Porto Alegre entre a atividade política e a administração pública (1896-1930). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 29, n. 58, p. 263-289, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/>. Acesso em: 21 jul. 2021.

HORTA, José Silvério Baia. **Gustavo Capanema**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

HOUSSAYE, Jean. Pedagogias importação – exportação. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves (Orgs.). **Viagens Pedagógicas**. São Paulo, Cortez, 2007, p. 294 -314.

MACHADO, Maria Lúcia Buher. **Racionalidade, trabalho e "harmonia social"** - configurações do projeto de modernização brasileira e ensino industrial na Escola Técnica de Curitiba (1930-1960). 2010. 429 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251324> . Acesso em: 6 ago. 2020.

MANFREDI, Sílvia. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCON, Jakeline Placido. **Educação e trabalho flexível contemporâneo: o perfil profissional e social do docente do Colégio SESI PR**. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Paraná, Paranaíba, 2017.

MEDEIROS NETA, Olivia Morais de. A configuração do campo da Educação Profissional no Brasil. **Holos**, Natal, v. 6, p. 50-57, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4947/pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

MORAES, José Damiro de. **Educação anarquista no Brasil da Primeira República**. 2006, p. 01-25. (Coleção Navegando pela História da Educação Brasileira). Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/ . Acesso em: 14 abril 2023.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream>. Acesso em: 05 março 2021

OLIVEIRA, Marivaldo de. **O Curso de Ferroviários da Estrada de Ferro Sorocabana (1931-1950)**. 2013. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2013. Disponível em: <http://periodicos.jf.ifsudestemg.edu.br/multiverso/article/view/348>. Acesso: 03 ago. 2020.

PEDROSA, José Geraldo. A atuação de Robert Auguste Edmond Mange (1885–1955) na constituição e na instituição do novo ensino industrial brasileiro nos anos 1930 e 1940. **Educação & Tecnologia**, Curitiba, v. 19, n. 2, 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/612> Acesso: 10 ago. 2020.

PEDROSA, José Geraldo; DUENHAS, Flávia Oliveia. A presença de Lourenço Filho na educação profissional brasileira dos anos 1950: trabalhos manuais e psicologia da aprendizagem. **Multiverso**, Juiz de Fora, v. 4, 2019. Disponível em: <http://periodicos.jf.ifsudestemg.edu.br/multiverso/article/view/348>. Acesso em: 23 abr. 2021.

PEDROSA, José Geraldo; SANTOS, Oldair Glatson dos. Agentes do ensino industrial no Brasil (1920–30–40) e suas referências internacionais: europeísmo e americanismo. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 13, n. 1, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/28181> Acesso em: 5 ago. 2020.

PEDROSA, José Geraldo. Anglo-americanismo e industrialismo nos primórdios da república brasileira: Roberto Cochane Simonsen (1889-1948) e o trabalho moderno.

History of Education in Latin America – HistELA, v. 4, p. 01–20, 2021. Disponível: <https://periodicos.ufrn.br/histela/issue/view/1090>. Acesso em: 16 maio 2023.

PEDROSA, José Geraldo; SANTOS, Oldair Glatson dos. A atuação de Francisco Montojos na constituição e na instituição do novo ensino industrial brasileiro (de 1934 até 1942). **Revista Educação e Tecnologia**, Curitiba, 2015. Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/1854/1336>. Acesso em: 21 jul. 2021.

PEDROSA, J. G. A educação profissional brasileira dos anos 1920 aos 1950 na escrita de Francisco Montojos (1900–1981). **História Revista**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 246–266, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/hr.v25i2.63332>. Acesso em: 09 ago. 2021.

PINTO, Inára de Almeida Garcia. **Um professor em dois mundos: a viagem do professor Luiz Augusto dos Reis à Europa (1891)**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2011.

PORTUGAL, Sílvia. **Contributos para uma discussão do conceito de rede na teoria sociológica**. [s.l.:s.n.]. 2007. 36p. Oficina do CES, 271

PRONKO, Marcela A. A OIT nos primórdios da institucionalização do ensino técnico-profissional. **Boletim Técnico do Senac**, v. 29, n. 1, p. 40-51, 2018.

PROHMANN, Mariana; AMORIM, Mario Lopes AMORIM. Gramsci e a perspectiva histórica acerca do Americanismo e fordismo – a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI). *In*: SIMPÓSIO DE HISTÓRIA NACIONAL, 29., 2017, Brasília, DF. **Anais** [...]. Brasília, DF: UnB, 2017. Disponível em: <https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais>. Acesso em: 08 ago. 2022.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de ensino técnico na República Velha (1909-1930)**. Curitiba: CEFET-PR, 2000.

RABELO, Rafaela. S. Isaac Kandel e a constituição de redes entre Brasil e Estados Unidos. **Rev. Cienc. Educ., Americana**, São Paulo, ano 21, n. 43, p. 67-96, jan./jun. 2019.

ROBERTO MANGE. 2022. *In*: WIKIPEDIA the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2010. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Roberto_Mange. Acesso em: 12 maio 2022.

RODRIGUES, José dos Santos. O Moderno Príncipe Industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. Romanelli. **História da educação no Brasil (1930-1977)**. Petrópolis: Vozes. 1986.

:

SENAI (SP). De Homens e Máquinas. São Paulo: SENAI(SP), 2012. 264 p.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 2000.

SILVA, Juan Carlo da Cruz; MEDIROS NETA, Olivia Morais de. História do ensino industrial no Brasil: uma análise historiográfica da obra de Celso Suckow da Fonseca. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/47151>. Acesso em: 14 maio 2021.

SIRINELLI, J. F. Os intelectuais. In REMOND, R. (org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003. p. 231-269.
SOUZA, Elizabete Gonçalves de. “Educação Profissional no Brasil (1940-1950): aprendizagem industrial como modelo de ensino”. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (org.). **A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas: Alínea, 2013, v. 1, p.123-154.

TURAZZI, Maria Inez. **A euforia do progresso e a imposição da ordem: a engenharia, a indústria e a organização do trabalho na virada do século XIX ao XX**. Rio de Janeiro: COPPE; São Paulo: Marco Zero, 1989.

VERA, Eugenia Roldán; FUCHS, Eckhardt. O transnacional na história da educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/S434pCww9KJZKj4WHJpRxhx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 31 ago. 2022.

VIDAL, Diana Gonçalves. Educação transnacional no final do século XIX: Brasil, França e Portugal conectados por um museu escolar. **History of Education**, [S.l.], v. 46, n. 2, 2017, p. 228–241.

VIÑAO FRAGO, A. Viajes que educam. In: MIGNOT, A. C.; GONDRA, J. G. (org.). **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007. P. 15-38.

WALTHER, Léon. **Techno-psychologia do trabalho industrial**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1929.

WARDE, Miriam Jorge. As voltas que o mundo dá: Brasil, Estados Unidos, Turquia, França, Alemanha... nas primeiras décadas do século XX. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 27, n.3, jul./set., 2020. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n3p336-362>. Acesso em: 07 mar. 2023.

WEINSTEIN, Barbara. **(Re) formação da classe trabalhadora no Brasil, 1920-1964**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

ZANATA, Marisa (org.). De homens e máquinas: Roberto Mange e a formação profissional. São Paulo: SENAI (SP), 1991.

ZANETTI, Augusto. **A engenharia pedagógica: taylorismo e racionalização no pensamento de Roberto Mange**. 2001 Tese (Doutorado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP, Campinas, 2001.

ANEXO

ACERVOS E FONTES DIGITAIS

Hemeroteca Digital - <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.

Arquivo Capanema no CPDOC/FGV - Ministério da Educação e Saúde - Educação e Cultura - DocReader Web (docvirt.com)

<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo>.

https://docvirt.com/docreader.net/docmulti.aspx?bib=fgv_gc.

https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf.

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib>

<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/>.

<https://www.diniznumismatica.com/2015/11/conversao-hipotetica-dos-reis-para-o.html>

<http://www.pedagogia.com.br/biografia/>.

APÊNDICE

CRONOLOGIA DO PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL (ENSINO INDUSTRIAL) ENTRE 1909 E 1946

1909 – O presidente Nilo Peçanha assina o Decreto nº 7.566 em 23 de setembro, criando as 19 “Escolas de Aprendizes e Artífices”, gênese da rede federal de escolas técnicas.

1909 – Entre os meses de janeiro a setembro, João Luderitz, viajou à Europa (Alemanha, Inglaterra, França, Bélgica, Suíça, Itália) e EUA para contratar mestres para as oficinas do Instituto Parobé e visitar escolas, entre elas a Escola de Charleroi na Bélgica, dirigida por Omer Buyse.

1912 – Viagem de João Luderitz à Europa e EUA para passar um ano, período em que firmou vínculos com o exterior, sendo nomeado cônsul da Bélgica, nesse período.

1921 – Criação do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico formada por uma comissão chefiada pelo Dr. João Luderitz.

1927 - O Decreto nº 5.241, de 27 de agosto de 1927, definiu que “o ensino profissional é obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União”.

1931 – Criação do IDORT (Instituto de Organização Racional do Trabalho) com a participação de um grupo de pessoas relacionadas ao ensino técnico profissional, como Roberto Mange, Armando Sales de Oliveira, Gaspar Ricardo Jr, Geraldo de Paula Souza, Aldo Mário Azevêdo e Lourenço Filho.

1932 – Pelo Decreto nº 21.553 de 3 de maio de 1932, foi aprovado o regulamento que instituiu a Inspeção do Ensino Profissional Técnico (IEPT) em substituição a extinta Comissão de Remodelação do Ensino Profissional Técnico.

1934 – Através do Decreto Estadual nº 6537 de 04 de julho de 1934, foi criado o CFESP (Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional). Sob a direção de Roberto Mange, o mesmo seria responsável por formar e selecionar trabalhadores para as ferrovias.

1934 - Em substituição à antiga Inspeção do Ensino Profissional Técnico (IEPT), foi criada a Superintendência do Ensino Profissional (SEP) que continuaria dirigida por Francisco Montojos.

1936 – Reestruturação do Conselho Nacional de Educação com o objetivo de adequá-lo a sua função de elaborar o Plano Nacional de Educação.

1936 – Criação da Comissão que elaborou o Plano do Ensino Profissional constituída por João Luderitz, Horácio da Silveira, Léon Renault e Francisco Montojos

1936 – Antônio de Sá Pereira viajou à Praga para participar de um Congresso de Educação Nacional de Música.

1936 – Francisco Montojos, Lourenço Filho, Léon Renault, Rodolfo Fuchs viajaram para participar do Congresso Internacional de Ensino Profissional em Roma.

1937 – A Superintendência do Ensino Profissional passa a ser a Divisão do Ensino Industrial, subordinada ao Departamento Nacional de Educação.

1937 – As Escolas de Aprendizes Artífices passaram a se denominarem Liceus Industriais.

1937 – A Constituição Federal promulgada pelo Governo Getúlio Vargas tratou da educação profissional e industrial em seu Art. 129. Enfatizou o dever de Estado e definiu que as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade. A Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 transformou as escolas de aprendizes e artífices mantidas pela União em liceus industriais e instituiu novos liceus, para propagação nacional “do ensino profissional, de todos os ramos e graus” (Art. 37).

1938 – Rodolfo Fuchs, Inspetor Regional do Ensino Industrial do Ministério da Educação no Nordeste, participou do V Congresso Internacional do Ensino Profissional, em Berlim (Alemanha), realizado entre 23 e 29 de julho. Produziu um relatório intitulado o ensino profissional na Alemanha (publicado três anos depois, pela Revista Brasileira de Educação (março a maio de 1941).

1938 – Formação da comissão composta por Roberto Mange, Lourenço Filho, León Renault, Góes Filho, Horácio da Silveira, Francisco Montojos e Rodolfo Fuchs para fazer um levantamento dos problemas relativos ao ensino industrial brasileiro. Produziu-se um documento intitulado Lei Criando a Comissão do Plano Geral do Ensino Profissional, no qual os resultados da participação nos congressos foram evidenciados.

1939 – A XXV Conferência Internacional do Trabalho aconteceu em Genebra, na Suíça, e teve, segundo Fonseca (1986), dentre os seus participantes brasileiros estavam Francisco Montojos (Diretor do Ensino Técnico Profissional do Ministério da Educação e Saúde Pública) e Oscar Saraiva (Procurador do Departamento Nacional

do Trabalho) como representantes na Comissão de Ensino Técnico - respectivamente representando o governo e os empresários, como previa a estrutura do evento.¹⁰²

1940 – Roberto Mange viajou à Europa, a fim de fazer visitas ao ensino profissional francês e belga e depois contratar técnicos suíços para atuar na Escola Técnica Nacional.

1941 – Contratação de professores suíços, num total de 42 contratados¹⁰³, para exercer funções de técnicos, assistentes técnicos e mestres.

1942 – Chegada de 29 técnicos suíços ao Rio de Janeiro – a maioria lecionaria na Escola técnica Nacional e Mange vai aos EUA tentar a contratação de mais técnicos e engenheiros

1942 – O Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial, definiu que o ensino industrial seria ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo abrange o ensino industrial básico, o ensino de mestría, o ensino artesanal e a aprendizagem; o segundo ciclo compreende o ensino técnico e o ensino pedagógico.

1942 – O Decreto-Lei nº 4.127/42, que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, extinguiu os liceus industriais, transformou em escolas industriais e técnicas, as quais passaram a oferecer formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial.

1942 – Foi criado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) pelo Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942.

1943 - Depois da viagem de Roberto Mange aos EUA, este enviou uma carta pedindo 36 funcionários, um número maior do que o apontado como objetivo da viagem referida. Como conclusão desse processo, foram enviados ao Brasil o tímido número de 8 profissionais, contratados em 1943.

1943 – Criação da Lei Orgânica do Ensino Comercial pelo Decreto nº 6.141, de 28 de dezembro.

1943 – Ano em que ocorreu a I Conferência Interamericana de Ministros e Diretores de Educação, realizada no Panamá, entre 25 de setembro e 4 de outubro de 1943.

¹⁰² Vale considerar que nessa reunião também havia espaços disponíveis a delegados dos trabalhadores, mas na ocasião não houve representação do Brasil, como salienta Pronko (2018).

¹⁰³ A respeito das contratações dos 42 professores suíços, o Jornal Diário de Notícias, do dia 24 de janeiro de 1942, informava que 26 deles já se encontravam no Brasil, e teriam participado de uma reunião onde foram informados que fariam um curso breve de adaptação.

1946 – O Decreto-Lei nº 9.613/46, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola, tratou dos estabelecimentos de ensino agrícola federais.

1946 – Criação da Lei Orgânica do Ensino Primário, através do Decreto-lei nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946, que estabeleceu as bases de organização dessa modalidade de ensino.

1946 – Criação da Lei Orgânica do Ensino Normal, através do Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, estabelecia o ensino normal como um ramo do segundo grau e definia suas finalidades.

1946 – Foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac, pelo Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, bem como a aprendizagem dos comerciários foi regulamentada pelo Decreto-Lei nº 8.621, do mesmo dia 10 de janeiro de 1946.

1946 – A Constituição de 1946 definiu que “as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores”.

1946 – Criação da Comissão Brasileira-Americana de Ensino Industrial (CBAI) por meio de acordo entre o Brasil e Estados Unidos, em 03 de fevereiro de 1946, com o objetivo de estreitar a colaboração entre professores do ensino industrial dos dois países com intercâmbio e treinamento industrial, elaboração de métodos racionais de aprendizagem e orientação profissional.

Documento Digitalizado Público

Cópia da Versão Final da Tese assinada

Assunto: Cópia da Versão Final da Tese assinada
Assinado por: Genicleidy Bittencourt
Tipo do Documento: ANEXO
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Público
Tipo do Conferência: Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

- **Genicleidy Dias Vaz Bittencourt, VIGILANTE**, em 07/12/2023 14:26:10.

Este documento foi armazenado no SUAP em 07/12/2023. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 1633154

Código de Autenticação: 148e58a7bf

