

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Racionalidade, Trabalho e “Harmonia Social”: Configurações do projeto de modernização brasileira e ensino industrial na Escola Técnica de Curitiba (1930-1960)



Prédio inaugurado em 1936. Fonte: CPDOC/FGV

Autora: Maria Lúcia Büher Machado
Orientadora: Prof^ª Dra. Aparecida Neri de Souza

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**Racionalidade, Trabalho e Harmonia Social: Configurações do projeto de
modernização brasileira e ensino industrial na Escola Técnica de Curitiba
(1930-1960)**

Autora: Maria Lúcia Büher Machado
Orientadora: Profª Dra. Aparecida Neri de Souza

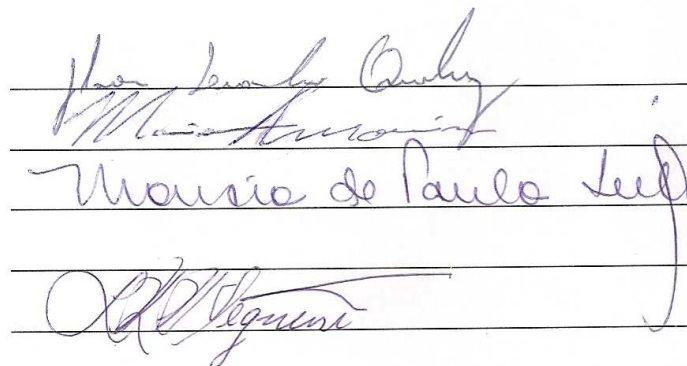
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
por Maria Lúcia Büher Machado e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data: 25/02/2010

Assinatura:.....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:


The image shows three handwritten signatures in blue ink, each written on a horizontal line. The signatures are: 1. Maria Lúcia Büher Machado (the author), 2. Maria Aparecida Neri de Souza (the supervisor), and 3. Mauricio de Paula Leite (a member of the Commission). The signatures are written in a cursive style.

2010

© by Maria Lúcia Buher Machado, 2010.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Machado, Maria Lúcia Buher.
M18r Racionalidade, trabalho e harmonia social : configurações do projeto de modernização brasileira e ensino industrial na Escola Técnica de Curitiba (1930-1960) / Maria Lúcia Buher Machado. – Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientador : Aparecida Neri de Souza.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Escola Técnica de Curitiba. 2. Formação profissional. 3. Modernização. 4. Racionalização. 5. Relações de gênero. 6. Ensino industrial. Souza, Aparecida Neri. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

10-046/BFE

Título em inglês : Rationality, work and social harmony: project settings of brazilian modernization and industrial education in the Technical School of Curitiba (1930-1960).

Keywords : Technical School of Curitiba; Professional Education; Modernization; Rationalization; Gender Relations; Industrial Education

Área de concentração : Educação, Sociedade, Política e Cultura.

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Profª. Drª. Aparecida Neri de Souza (Orientadora)

Prof. Dr. Gilson Leandro Queluz

Profª. Drª. Lillian Rolfsen Petrilli Segnini

Profª. Drª. Márcia de Paula Leite

Prof. Dr. Mario Lopes Amorim

Data da defesa: 25/02/2010

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : luciabuher@yahoo.com.br

À minha mãe, porto seguro para todos os ventos intensos encontrados no caminho.

Ao meu pai por mostrar que “tomar” alguns desses ventos deixa a vida mais leve.

Às entrevistadas e aos entrevistados, que confiantemente narraram parte de suas vidas. Certamente devo a vocês a maior parte deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Entre as memórias que tenho de minha infância mais distante, uma delas ecoa na minha memória de um modo bem romantizado, era o tal do “pixirum” (que no Aurélio se escreve “pixurum”, mas aí não é o da minha infância). Com menos de 5 anos de idade - quando minha família ainda não havia sido seduzida pelos encantos da cidade - eu lembro-me encantava os “camaradas” (outra expressão que usávamos em plena década de 1970 sem nem saber, na época, o risco que corríamos.) que chegavam para o pixirum, fosse o da colheita, o do plantio, o da lavrar a terra. Neste momento esta é a imagem que mais representa esta etapa de minha trajetória, a quantidade de pessoas que participaram desse meu “lavar a terra”, e que se juntaram neste grande “pixirum acadêmico” se me permitem a expressão.

Para começo definir o que plantar – o projeto –, e depois preparar o solo, descobrir, as vezes que é preciso selecionar outras sementes, juntar com as que temos, descartar algumas; nesse processo ter alguém ao seu lado que já conhece os caminhos do plantio é fundamental, e aqui eu quero deixar registrado todo o meu respeito pela seriedade e comprometimento da minha orientadora, ***Prof. Dra .Aparecida Neri de Souza***, com quem eu pude contar verdadeiramente em toda essa caminhada, desde a reformulação do projeto – era preciso novas sementes – até o desenvolvimento da pesquisa, marcado por reuniões constantes, onde trazia os aportes teóricos para pensarmos individual ou principalmente coletivamente, aspecto que sempre priorizou em sua postura acadêmica. Obrigada pela confiança, pela partilha, pela receptividade esufizante a cada achado de pesquisa, pelo confiante e permanente incentivo para que eu fosse além do que pensava ser possível.

Quando eu ainda estava esboçando “o que plantar”, no momento da realização da entrevista no programa de pós-graduação, tive uma grata surpresa ao ser entrevistada pela Professora Liliana Segnini – coerência, respeito, firmeza, e ao mesmo tempo a serenidade e a gentileza de quem sabe que uma trajetória acadêmica se constrói pelo saber, e não necessariamente pela legitimação e imposição de hierarquias – assim foi a postura da professora Liliana Segnini desde nosso primeiro encontro. Obrigada Professora Liliana, pelo desafio que lançou para que eu reformulasse meu projeto, em uma dessas conversas quase informais; não sei

de que modo os/as leitores/as se apropriarão do texto que ora apresento, mas para o meu amadurecimento acadêmico, do ponto de vista de partida, tenha certeza que fez toda a diferença.

Obrigada ainda pela amplitude de análise do texto de qualificação, evidenciando aspectos que interferiram decisivamente nos caminhos tomados pela pesquisa. Do mesmo modo, ao professor Gilson Queluz, lume de longa data em minha trajetória acadêmica, sempre com questões provocativas a partir da leitura atenta da complexidade que envolve as relações sociais.

Obrigada, professor Mário Lopes Amorim, que desde o início da pesquisa me mostrou o caminho para localizar a documentação da Instituição, e que juntamente com a Professora Márcia de Paula Leite aceitou o convite para compor a banca de defesa, obrigada pela partilha de tempo e de conhecimento.

Indubitavelmente os resultados de pesquisa aqui apresentados em seu conjunto, só foram possíveis pelo respaldo material oferecido pela Bolsa da **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)**, desde 2007. Se a concessão de bolsa é por si só significativa, por possibilitar a dedicação exclusiva ao desenvolvimento do projeto, a reserva técnica é de uma importância extrema para viabilizar e aprofundar a pesquisa, seja pela participação em Congressos, pelo financiamento para atividades de campo – enfim, foi a sustentação material que tivemos nesse percurso que viabilizou um ritmo diferenciado de trabalho. Obrigada ainda à/ao parecerista, pela leitura atenta dos relatórios apresentados, sempre com alguma indicação relevante a ser considerada, que também interferiu nos resultados do trabalho aqui apresentado.

O trabalho em arquivos históricos é um exercício marcado pelo desafio e encantamento de quem se propõe a tal empreitada. Tive o privilégio de contar com profissionais dedicados e receptivos nesse processo, o que foi de uma importância inestimável para a pesquisa. Nesse contexto agradeço ao grupo de profissionais envolvidos com os arquivos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, tanto do Núcleo de Documentação Histórica (NUDHI) quanto do Arquivo Geral da Instituição, coordenados respectivamente por Selma Sueli Teixeira e Maria Cleide de Souza. Obrigada Erick e Luana, estagiários do NUDHI, solícitos em todos os momentos. Da mesma forma agradeço aos profissionais do CPDOC/FGV.

Obrigada Elisete Farias, Imar Augusto, Vera Regina Bühner Lima, Hélia Dissenha, pelo suporte em âmbito profissional, para que fosse possível eu concluir esta pesquisa.

À professora Nora Krawczyk, que viabilizou o estágio doutoral na Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, por três meses, o que me aproximou das discussões sobre a América Latina; obrigada à professora Sandra Ziegler, do Programa de Educação daquela instituição, pela disponibilidade em todo o tempo em que estive na Argentina.

Se é verdade que não há caminho, mas que este se faz no caminhar, não há melhor exemplo disso do que nossas reuniões coletivas para discussões acadêmicas, que não estão isoladas do *mundo da vida*; era o momento do *pixirum* acadêmico, em meio a Norbert Elias, Gramsci, revolução proletária, o ceticismo, um café na cantina, um almoço no bandeirão com todas as tribos. Sim, há vida antes, depois e no meio do doutorado. Obrigada Cris, Cidinha, Ana Lúcia, Kati, Selma, Dilma, Fernanda, Michele, Liliane, Juliana, Suzana, Andréa, por tornar mais leve o arar da terra.

E as boas surpresas no caminho? Walquíria e Miriam, que prazer rir da vida com vocês! Que bom poder partilhar as angústias acadêmicas ao mesmo tempo! Ao Zé Humberto e suas impertinências bem humoradas. À Malu, conhecedora de todos os caminhos da Universidade, e também de Buenos Aires, obrigada pelo apoio em todo esse percurso. À Karol, minha companheira de experiência porteña na Flacso em Buenos Aires, obrigada inclusive pela tradução do resumo deste trabalho

Se amigos novos são importantes, o que dizer de quem alimenta a nossa alma há tanto tempo, com a leveza e o afeto desinteressado imprescindível para os momentos de respiro? Viviane, Claudinha, Tânia, Aldo, Paulinho, Celso, Ronaldo, Roberto, obrigada pelo apoio de longa data. Nádia, minha irmã escolhida, para todos os assuntos, para todos os embates, você sabe qual a sua importância nessa minha caminhada, ou, se preferir, lembre que a culpa sempre será sua!

Obrigada Evelyn, pela companhia nesse percurso, ponto de apoio nas expressões mais cotidianas, partilha e confiança foram fundamentais para a conclusão de um projeto tão longo.

Obrigada a minha família, pelo respeito e apoio incondicional que sustentaram esta caminhada. Às minhas irmãs, que afetivamente acompanharam toda essa jornada, aos meus irmãos, pelo companheirismo, aos cunhados e cunhadas, pelo respeito, as sobrinhas e sobrinhos, pontos de luz e alegria, e ao meu pai e minha mãe, base de tudo, sempre.

E finalmente, sou imensamente grata às narradoras e narradores, obrigada pela partilha de suas trajetórias, de suas histórias de vida. Obrigada pela sonoridade que trouxeram a esta pesquisa, envolta aos labirintos que envolvem as configurações sociais de todo processo histórico.

RESUMO

O termo modernização, associado à idéia de progresso, é constantemente empregado para caracterizar um conjunto de mudanças, que podem ocorrer na sociedade e que engendram a adesão e ou negociação de diferentes grupos sociais. Foi a partir dessa perspectiva que desenvolvemos a pesquisa de doutoramento, centrada na problemática do ensino industrial, na identificação dos projetos de modernização em curso para a sociedade brasileira, expressos nessa modalidade de ensino, entre 1930 e 1960. A análise proposta compreende, metodologicamente, duas categorias constitutivas deste processo: *formação*, conforme proposição de Lucie TANGUY, e *relações sociais de gênero*, cuja referência é Daniele Kergoat e Helena Hirata. O contexto histórico analisado se insere no início do Governo Vargas, período de intensificação da industrialização brasileira, característica acentuada na década de 1950, com a política desenvolvimentista. Ao longo dos anos de 1930, ocorreram discussões, em âmbito restrito, para a elaboração do Plano Nacional de Educação, implantado pelo Ministro Gustavo Capanema, em 1942, no qual o ensino industrial se estabeleceu como um dos ramos do sistema escolar. A organização deste sistema se manteve nas suas bases até 1959, quando tem início as reformas educacionais que culminaram na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4024/1961). A Escola Técnica de Curitiba contém elementos que permitiram elucidar os caminhos de concretização dos projetos planejados ao longo do período. Neste sentido, os conceitos de *configuração e interdependências*, construídos por Norbert ELIAS, foram o lume para a análise dos processos sociais desencadeados no contexto estudado. Os métodos e as técnicas de pesquisa utilizados se apóiam numa perspectiva qualitativa, trabalhamos com fontes escritas e orais, pertencentes ao acervo histórico da instituição analisada, assim como com parte da documentação do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) sobre o ensino industrial, e também com depoimentos de professores/as e alunos/as que estiveram envolvidos naquele contexto, entre 1930 e 1960. O conjunto de documentos analisados apontou para as configurações em que o aparente equilíbrio de poder é ameaçado pelas tensões flutuantes. É nesse quadro que se assenta um discurso fundamentado na idéia de *harmonia social* como caminho para o desenvolvimento do país, cujos benefícios teoricamente seriam extensivos a todas as camadas sociais. A implantação da organização científica do trabalho era defendida como alavanca do processo de modernização do país desde a década de 1920, ampliando espaço de inserção nas décadas seguintes. De modo específico a inserção no ensino industrial foi intensificada a partir do Acordo Brasil-Estados Unidos, em 1946, que deu origem à Comissão Brasileira de Educação Industrial (CBAI), cuja ação se estendeu até 1963, processo este resultado das interdependências inter-Estados, marcadamente constituído por tensões. Os depoimentos revelaram que, não obstante as hierarquias tenham se estabelecido nas mais diversas esferas ao longo do processo, o acesso ao ensino técnico industrial era também portador de elementos de democratização e conquista social, numa relativa *distribuição de poderes* propiciado a partir do domínio de um saber específico. No entanto, tal perspectiva ficou restrita aos alunos, tendo em vista que os modos de apropriação da *formação* pelas alunas, bem como as possibilidades de inserção destas em determinados cursos, foram estabelecidas a partir de representações de saberes naturalizados como femininos.

Palavras- chave: Formação Profissional — Relações de Gênero - Escolas Técnicas - Modernização e Racionalização - Ensino Industrial

ABSTRACT

The term modernization, with the idea of progress, is constantly used to characterize a set of changes that should occur in society, but also to engender the necessary adhesion. It was from this perspective that we have proposed the development of this research, focusing on issues relating to industrial education, and identification of modernization projects to Brazilian society, expressed in this type of education between 1930 and 1960, including the category Training (TANGUY) as a component of this process, added to the category of gender relations. The historical context analyzed is part of the beginning of the Vargas government, a period of intensified Brazilian industrialization, pronounced characteristic in the 1950s, with the developmental policy. During 1930s there were debates (in a private sphere) for the preparation of the National Plan of Education, established by the Minister Gustavo Capanema in 1942, in which the industrial education was established as one of the areas of the school system, which prevailed in this kind of organization until 1959, when starts the educational reforms, which culminated in the Basis an Directives Law 4024/1961. We look at the Technical School of Curitiba elements that illustrate the ways of implementation of projects planned over the period. The concepts of configuration and interdependencies (Elias) were the source to the analysis of social processes unleashed. Methodologically, in a qualitative perspective, we work with written and oral sources, belonging to the history of the institution analyzed, with part of the documentation of the Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) about the industrial education, and also with teachers' and students' declarations who were involved in that context, between 1930 and 1960. The set of documents analyzed pointed to the configurations where the apparent balance of power is threatened by floating tensions (Elias). It is here that settle a discourse based on the idea of social harmony as a way to the Brazilian development, of which benefits would theoretically extend to all levels of society. The implementation of scientific organization of the work was defended as a way in the modernization of the country since the 1920s, expanding the area of insertion in sequential decades, and, specifically in the industrial education is intensified from the agreement between Brazil-United States in 1946, that led to the Brazilian-American Commission for Industrial Education (CBAI), of which the action lasted until 1963, a process which we understand as a result of inter-state interdependencies also markedly composed of tensions. The declarations revealed that, despite the hierarchies have been established in several spheres during the process, the access to industrial technical education was also a conducting element of democratization and social achievement, in relative *distribution of power* (Elias) afforded from the domain specific knowledge. However, this view was restricted to male students, considering that the modes of appropriation of training by the woman students and the chances of their integration in some of these courses were established from the representation of naturalized knowledge as females knowledge.

Keywords: Professional Education - Gender Relations - Technical Schools - Modernization and Rationalization - Industrial Education

LISTA DE FIGURA

Figura 1 - Parecer emitido pelo Governo alemão sobre o envio de técnicos ao Brasil - 1936	129
Figura 2 - Anúncio em jornal sobre contratação de professores para o ensino técnico	131
Figura 3 - Gráfico do número de matrículas 1922/1932	143
Figura 4 - Gráfico do Custo de Aluno 1922/1932	145
Figura 5 - Gráfico do número de alunos em Escolas da Rede Federal - 1932	147
Figura 6 – Boletim Escolar de aluna do curso técnico – 1952	162
Figura 7 – Prova Final de Jamile no curso de Decorações	162
Figura 8 - Aulas de Economia Doméstica	245
Figura 9 - Anúncio de execução de trabalhos de Corte e Costura e Alfaiataria	255
Figura 10 - Manual de corte e costura – Iluminação	343

LISTA DE FOTO

Foto 1 - Representantes do Brasil no Congresso Internacional de Ensino Técnico - Roma - 1936	127
Foto 2 - Reunião com diretores da Rede Federal de Ensino Técnico - Rio de Janeiro - 1942	133
Foto 3 - Diretores com Getúlio Vargas e Gustavo Capanema - Rio de Janeiro - 1942	135
Foto 4 - Sala de aula na antiga sede da Escola, s/d	137
Foto 5 - Oficina de Alfaiataria antiga sede - Década de 1930	139
Foto 6 - Oficinas Trabalhos em Metal	141
Foto 7 - Quadro de Formatura do Curso Técnico - 1960	241
Foto 8 - Quadro de Formatura do Curso Industrial -1957	243
Foto 9 - Prova final de Ângelo no Curso Industrial de Marcenaria - 1957	247
Foto 10 - Mobiliário projetado por Beno para sua residência	249
Foto 11 - Edifício projetado em 1950 pela equipe integrada por Benjamin	251
Foto 12 - Exposição de trabalhos do curso industrial de corte e costura - 1955	253
Foto 13 - Formatura do Curso Industrial e Técnico - 1958	259
Foto 14 - Alunas – Década de 1940 e 1950	261
Foto 15 - Projeto de Ampliação da Escola - década de 1940	263
Foto 16 - Participantes no Seminário Interamericano de Educacion Vocacional - 1954	361
Foto 17 - Universidade Tecnológica Federal do Paraná	379

LISTA DE QUADRO

Quadro I - Caracterização das/os alunas/os entrevistadas/os	16
Quadro II - Caracterização das/os Profissionais Entrevistadas/os	18
Quadro III Organização de Seções e Cursos no Ensino Industrial – I ciclo	82
Quadro IV Seções e Cursos do II ciclo (cursos técnicos) do Ensino Industrial	85
Quadro V- Formação exigida para matrícula no II ciclo	86
Quadro VI- Matrículas na ETC entre 1943 e 1964	154
Quadro VII Disciplinas de Cultura Técnica nos cursos de corte e costura e alfaiataria	174
Quadro VIII Número de alunos/as matriculados nos cursos industriais em 1953	191
Quadro IX Número de Candidatos/as aprovados/as nos exames vestibulares Cursos Técnicos (1949-1962)	207
Quadro X- Disciplinas específicas dos cursos técnicos na ETC	214

LISTA DE SIGLA E ABREVIATURA

AIB - Ação Integralista Brasileira
ANL - Aliança Nacional Libertadora
BOC - Bloco Operário Camponês
CBAI - Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial
CEFET/PR – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina
CFEA - Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
CFESP - Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional de São Paulo
CIMO - Companhia Industrial de Móveis
CIESP - Centro das Indústrias do Estado de São Paulo
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
CNRS - *Centre National de Recherche Scientifique*
CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CPOR – Serviço Militar Obrigatório
CPTP - Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores
ETC – Escola Técnica de Curitiba
ETFPR - Escola Técnica Federal do Paraná
EUA - Estados Unidos da América
FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
IDORT - Instituto de Organização Racional do Trabalho
IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
ISOP - Instituto de Seleção e Orientação Profissional
NUDHI - Núcleo de Documentação Histórica
OCIAA - *Office of the Coordinator Inter-American Affair*
PABAE - Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PCB - Partido Comunista Brasileiro
PIB - Produto Interno Bruto
PSD - Partido Social Democrático
SEFOR - Secretaria Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional
SEMTEC - Ministério do Trabalho e da Secretaria da Educação Média e Tecnológica
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESP - Serviço de Ensino e Seleção Profissional
TWI - *Training Within Industry* - Treinamento em serviço
UDN – União democrática Nacional
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
A Construindo os aportes teóricos	4
 1 “Rumos novos à Educação Profissional de nossa juventude”: Embates, possibilidades e limites da Formação para o trabalho industrial na sociedade brasileira entre as décadas de 1930 e 1940	 25
1.1 Os caminhos da organização do Ensino Industrial no Brasil ao longo dos anos de 1930: O que se promove.	25
1.1.1 Trabalho e Educação: a preparação do terreno para uma <i>nação civilizada</i>	31
1.1.2 Nos rastros da civilização da técnica: <i>a busca da racionalização científica em território brasileiro</i>	40
1.1.3 Racionalidade e Ciência: <i>o triunfo dos algarismos e das medidas</i>	43
1.1.4 Do Brasil para o mundo: <i>entre problemas, soluções e modelos para a formação profissional</i>	51
1.1.5 Técnicos modelares para um ensino modelar: <i>a contratação de técnicos estrangeiros para o ensino industrial</i>	56
1.1.6 Um país se faz com homens, nomes e leis...	62
1.2 As idéias na lei: <i>a direção do ensino industrial a partir de 1942</i>	71
1.2.1 A Formação como um Bem Comum	73
1.2.2 A organização dos Cursos Industriais	81
1.2.3 A organização dos cursos técnicos a partir da Lei Orgânica de 1942	84
1.3 Dos desvalidos de fortuna aos futuros edificadores do progresso: <i>a escola técnica de Curitiba em um período de transição</i>	89
1.3.1 A economia e a política paranaense entre 1930 e 1960	89
1.3.2 A Escola Técnica de Curitiba nos primeiros anos de 1930	101
1.3.3 O olhar para dentro: <i>produtividade, frequência e disciplina no funcionamento da Escola</i>	106
1.3.4 O olhar para fora – <i>a relação com as instâncias decisórias</i>	112
1.3.5 A receptividade da <i>Lei Orgânica do Ensino Industrial</i> na Escola Técnica de Curitiba	118
 2 “Saber, ou perguntar a quem sabe”: os caminhos do projeto de formação profissional no funcionamento dos cursos da escola técnica de Curitiba	 149
2.1 A Educação pelo e para o Trabalho	149
2.2 O caminho para a Escola Técnica	154
2.3 O primeiro ano de Formação – <i>O rodízio de profissões</i>	166
2.4 O curso de corte e costura	173
2.5 Os cursos industriais masculinos	182
2.6 O Técnico ou da constituição de uma profissão	198
2.7 Os cursos Técnicos na Escola Técnica de Curitiba	204

2.7.1 A trajetória dos alunos do curso técnico	212
2.7.2 O funcionamento do curso de Decorações de Interiores entre as décadas de 1940 e 1950: <i>entre a técnica e o desenho das assimetrias de gênero no ensino técnico</i>	216
2.7.3 O lugar da disciplina de Desenho na formação do técnico industrial	221
3 Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial: a caminho da civilização da técnica?	265
3.1 A relação entre o Brasil e os Estados Unidos após 1930	267
3.1.1 Os <i>Negócios Inter-Americanos</i> em território brasileiro	274
3.1.2 A consolidação do acordo Brasil-Estados Unidos na teia internacional	277
3.2 Desenvolvimentismo, industrialização e modernização: os vetores do progresso brasileiro acionados na metade do século XX	283
3.3 A preparação do terreno: <i>as primeiras atividades da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial</i>	290
3.4 A sedimentação do terreno: <i>as estratégias de ação da CBAI ao longo do seu funcionamento</i>	292
3.4.1 As publicações	293
3.4.2 “Professores de Profissão”- <i>a formação de professores para o ensino industrial</i>	295
3.4.3 O funcionamento do Centro de Treinamento de Professores na Escola Técnica de Curitiba	305
3.4.4 Da Escola para a Fábrica: a implantação do treinamento em serviço pela CBAI	314
3.4.5 Formando um indivíduo ajustado: a organização do serviço de orientação profissional da CBAI	318
3.4.6 Das possibilidades da organização racional do trabalho ‘alinhar’ a emancipação: <i>a aproximação entre cursos técnicos “masculinos” e “femininos” na proposta de formação da CBAI</i>	340
3.5 Domínio ou possibilidade de acesso à “civilização da Técnica”? A versão dos/as narradores/as sobre o programa desenvolvido pela CBAI	346
3.6 As reformulações da legislação do ensino industrial na década de 1950	354
Considerações Finais	363
Fontes	381
Referências	387
Apêndice - Pesquisa Documental	397
Anexos	418

INTRODUÇÃO

A origem da Escola Técnica de Curitiba, atual Universidade Tecnológica Federal do Paraná, data de 1910. Denominada inicialmente de Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná, a instituição esteve voltada, naquele período, segundo Queluz (2000, p. 29), para a educação profissional de meninos pobres; tal priorização seguia a perspectiva das práticas higienizadoras que marcaram o início do século XX, quando um dos caminhos para garantir a adequação das ditas classes menos favorecidas, a “ordem e progresso”, seria a educação para o trabalho, afastando, assim, tais grupos do risco da marginalidade e, conseqüentemente, da transgressão.

A referida instituição, aponta o autor, surgiu no início do governo republicano, quando o discurso do novo se erigia, incluindo uma nova concepção de trabalho como base para o desenvolvimento de uma “nação civilizada”. Tal conceito estava presente no governo de Nilo Peçanha, que determinou em 1909 a criação de uma Escola de Aprendizes e Artífices em cada capital de Estado.

Dessa forma, pudemos observar como os direcionamentos tomados na esfera da educação profissional traziam um projeto para a sociedade, a “prioridade”, a partir de seus grupos dirigentes, porém, atravessados por uma infinidade de elementos que marcaram a trama das relações sociais engendradas em cada contexto histórico.

Pensarmos na trajetória dessa Instituição traduziu-se pelo entendimento de quais relações sociais se estabeleceram nesse processo, bem como que tipos de racionalidades foram pensadas e acionadas para a formação profissional de uma parcela da população do nosso país, especificamente a que buscava uma instituição que oferecia simultaneamente formação profissional e escolarização.

Nessa perspectiva, Cunha (2000, p. 15) apresenta, na introdução de uma de suas obras voltadas para o ensino profissional industrial, uma crítica à perspectiva adotada por alguns pesquisadores que centralizaram somente no âmbito da produção a explicação para mudanças

ocorridas no ensino nas últimas décadas do século XX e, a seu ver, acabaram por desconsiderar a lógica interna que se desenvolveu no campo propriamente educacional:

(...) Sem desconhecer que tais mudanças econômicas existem e desempenham seu papel, não lhes confere, todavia, um papel preponderante. (...) Assim, mais importante do que as mudanças que ocorrem no processo produtivo, interessou saber como os protagonistas envolvidos com o ensino profissional as encaram. Sejam os trabalhadores, sejam os empresários, sejam os técnicos governamentais, ou ainda, os acadêmicos, esses protagonistas desenvolvem lutas no interior desse campo de que resultam políticas, as quais nem sempre correspondem completamente ao que foi pretendido ao início do processo.

Embora o autor faça referência a uma conjuntura específica mais recente, valemo-nos de tal argumento para indicar quais as perspectivas que pretendemos tomar em nossos estudos. Em uma abordagem aproximada, Queluz (2002, p. 2) aponta as multiplicidades de relações estabelecidas a partir do ensino técnico profissional:

(...) local privilegiado de contradições sociais, econômicas, políticas, culturais e filosóficas. Marcado pela tensão já no processo de sua constituição entre o objetivo de qualificação/desqualificação do trabalhador, e o de transmissão/apropriação/transformação de conhecimento tecnológico. Espaço de disciplina e controle social, por certo, mas também de conquista democrática.

O recorte temporal delimitado para a pesquisa, cujo início foi a década de 1930, esteve embasado nas características inerentes ao período, marcado pelo início do Governo Vargas em 1930, ao processo de industrialização e urbanização do país naquele contexto, bem como sua relação com as idéias sobre modernização e desenvolvimento, além do caráter centralizador, especialmente a partir da implantação do “Estado Novo” de 1937 até 1945.

Nesse contexto, vão se delineando as propostas para a formação da força de trabalho no país, com um progressivo aumento do papel centralizador do Estado na organização do ensino profissional, refletido especialmente nas políticas educacionais, na criação de departamentos especializados voltados para essa modalidade e em um crescente controle por parte do governo Federal.

Foi nesse quadro que ocorreu a implantação de uma legislação específica, que integrava o ensino industrial ao sistema educacional, sendo compreendido como um dos ramos de ensino

a ser desenvolvido em espaço escolar, ainda que em instituições especificamente voltadas para a formação profissional, entre as quais a Escola Técnica de Curitiba, instituição escolhida para o desenvolvimento de nossa pesquisa.¹

Conhecido como *Lei Orgânica do Ensino Industrial*, o Decreto 4073, de 30 de janeiro de 1942, estabeleceu uma série de encaminhamentos que buscavam a organização da formação para o trabalho, a partir de orientações que deveriam ser seguidas por todo o país, fossem instituições públicas ou privadas. Ainda que tal legislação entrasse em vigor no ano de 1942, durante o exercício de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde, não pudemos ignorar a trajetória que antecedeu esse processo, um dos aspectos que analisamos neste trabalho.

Integrou ainda esse contexto o período do pós-guerra, que trouxe nova relação de forças estabelecida internacionalmente, em especial na política externa dos EUA, manifestada, no caso analisado, através da formação da Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial.²

Essa Comissão foi formada por meio do programa de cooperação educacional entre o Brasil e os Estados Unidos em 1946, logo no início da gestão do Presidente Gaspar Dutra (1946-1950), em acordo firmado com a *Division Education do Institute of Inter American Affairs*, e tinha como um dos objetivos a produção de material didático para o ensino industrial, bem como o treinamento de professores/as para atuar nessa área e também cursos destinados aos orientadores educacionais das Escolas profissionais da Rede Federal de Ensino.

As décadas seguintes foram marcadas por uma série de transformações em face do avanço do sistema capitalista, refletidas na organização do trabalho, no aumento do operariado,

¹ Passando de Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná para Universidade Tecnológica Federal do Paraná em 2005, a Instituição iniciou como Escola de Aprendizes Artífices do Paraná em 1910, posteriormente Liceu Industrial de Curitiba (1941) e, em 1942, Escola Técnica de Curitiba, denominação que utilizamos no desenvolvimento deste texto. Em 1959, a partir de nova legislação, passou à denominação de Escola Técnica Federal do Paraná (ETFPR). É interessante observarmos que a própria mudança de denominações do estabelecimento já aponta para a trajetória de diferentes significados em cada contexto histórico.

² Nossa proposta para este doutoramento, ainda que faça uso das fontes relacionadas a essa Comissão, e localize-se cronologicamente em parte do período em que ela vigorou no país, não teve como principal objetivo seu estudo. Tal empreitada foi desenvolvida pelo pesquisador Dr. Mário Lopes Amorim, cujo trabalho resultou na Tese: *Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942-1963)*. 2004 (Educação) Universidade de São Paulo.

em uma maior inserção da mulher no mercado de trabalho, além das alterações nas legislações educacionais e a força das políticas desenvolvimentistas, em especial, durante o Governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960).

O limite estabelecido no ano de 1960 é justificado por se tratar do último ano em que os alunos entrevistados estiveram na Instituição, como também pelas transformações no campo da regulamentação advindas nos anos subsequentes, a partir de uma legislação que trouxe maior autonomia às Escolas da Rede Federal, dando início às novas configurações de poder nesses estabelecimentos, além dos acontecimentos políticos do período pós 1960 que culminaram no golpe militar de 1964.

A Construindo os aportes teóricos

Ao estabelecermos como aporte teórico as concepções sociológicas de Elias, a perspectiva apresentada pelo autor, de uma investigação pautada na sociologia dos processos, nos serviu como lume para responder a inquietação central desta pesquisa: **Qual a *direção* (dos processos sociais), expressa nos projetos de Formação da Força de Trabalho no Brasil, a partir do Ensino Industrial estabelecido na Escola Técnica de Curitiba entre os anos de 1930 e 1960?**

Um dos pontos centrais propostos por Elias foi é a conceituação de processos sociais, compreendidos a partir de uma análise de longa duração. Cynthia Veiga (2008, p. 146) apresenta o modo como essa perspectiva sociológica foi abordada na obra *A sociedade de corte*, escrita por Elias em 1933, porém publicada somente em 1969:

Qual o problema sociológico que ele se propõe? O tema de seu estudo era um tema histórico clássico e até arcaico, mas não o problema; afirma que sua investigação era não a corte, mas a sociedade de corte, tomada como forma singular de sociedade, portanto como formação social/figuração e como um problema sociológico, que a historiografia não apresentava. A questão fundamental era compreender a emergência, a perpetuação e a ruptura dessa figuração social.

A proposta de uma análise de longa duração dos processos sociais foi fundamentada na crítica de Elias à abordagem da sociologia contemporânea de sua época, “orientada para o presente, que investiga as transformações e as relações de curto prazo no interior dos sistemas sociais dados” (ELIAS, 2006, p. 197).³

Embora não tivéssemos a pretensão de fazer uma análise de longa duração em relação à organização do ensino industrial no país, até mesmo pelos limites conceituais que a questão apresentaria, fizemos uso dessa perspectiva para a compreensão do processo de formação da força de trabalho no Brasil ainda em curso e os processos de construção de uma civilização do trabalho e da ordem na sociedade brasileira no âmbito planejado.

Elias (2006, p. 29) destaca que os processos sociais são reversíveis e inacabados, logo, descarta a idéia de um progresso universal, linear, ligado à imagem de estado final de desenvolvimento social. Nessa dinâmica, há a “constância de direção” de alguns processos. Para exemplificar esse conceito, o autor destaca as transformações nos transportes a partir do século XIX: “essa revolução corresponde a um processo que, em todos os estágios, avançou na mesma direção, sempre buscando o aumento da mobilidade e a redução das distâncias ao redor da Terra e, mais recentemente, no que, sem muita precisão, chamamos de espaço” (ELIAS, 2006, p. 41).

Esse processo social em particular reflete, entretanto, na organização social de cada período e contexto, e ao desenvolvimento do conhecimento. Nesse aspecto, um outro conceito é acionado, a dimensão dos processos não-planejados, tendo em vista que tal transformação “age sobre a sociedade que a produziu”.

A dimensão do não-planejado também se apresenta na concepção de Marx sobre a História, ainda que em bases teóricas distintas da apresentada por Elias. Konder (1984, p. 119) analisa como se fundamenta o argumento marxista em relação à transição de um modo de produção a outro:

O conceito de modo de produção é fundamental na concepção marxista da história. A passagem de um modo de produção a outro é uma passagem difícil, extremamente complicada, não se realiza automaticamente, em decorrência de

³ Para o autor, o seu pensamento centrado no processo de longa duração para análise sociológica lhe conferia uma posição marginal naquele contexto (ELIAS, 2001, p. 75).

movimentos “cegos” da economia: ela depende de iniciativas políticas, de ações humanas que não são predeterminadas. O fato de cada geração “herdar” da geração precedente um determinado nível de desenvolvimento das forças produtivas cria, sem dúvida, um encadeamento “necessário” na história; mas o que a nova geração tem a fazer depende dela. (...) Marx insistiu na tese de que a história não é um demiurgo que move os homens e sim o resultado da ação dos próprios homens, o movimento decorrente das iniciativas dos homens.

O que pretendemos destacar a partir das perspectivas elaboradas pelos dois pensadores é um caráter que consideramos central em nossa análise ou, dito de outra forma, uma das bases em que se fundamentaram os resultados de pesquisa aqui apresentados - não obstante houvesse um projeto estabelecido, este se construiu e reconstruiu-se a partir das configurações que emergiram nesse processo, “resultado de ação dos próprios homens” e mulheres.

Para exemplificar o âmbito do “não planejado”, Elias toma o automóvel como exemplo, resultado de um longo processo de aprendizagem que abarcou acertos e erros; o autor destaca como essa invenção acionou “possibilidades previamente inimagináveis e perigos igualmente imprevistos”, característica que, por sua vez, desencadeou novos processos sociais: “são não-planejados, embora surjam do entrelaçamento, da conjunção, da cooperação e do confronto de várias atividades planejadas”. (ELIAS, 2006, p. 35).

Para a análise dos processos sociais, o autor estabelece outros dois conceitos fundamentais em sua teoria: “interdependência e configurações sociais”. Nesse aspecto, o autor critica a separação analítica de indivíduo e sociedade, ignorando-se assim as teias de interdependência que se estabelecem entre ambos: “o conceito de configuração serve portanto de simples instrumento conceptual que tem em vista afrouxar o constrangimento social de falarmos e pensarmos como se o ‘indivíduo’ e a ‘sociedade’ fossem antagônicos e diferente”. (ELIAS, 1980, p. 141).

Algumas questões chaves são necessárias para o entendimento desse conceito, como as teias de interdependência acionadas nas configurações, podendo estas se estabelecer entre aliados, adversários ou entre todos, dinâmica marcada por tensões, fluidez e mutabilidades.

Nessa linha de raciocínio, o sociólogo critica a utilização de conceitos estáticos, quando perspectivas econômicas, culturais e políticas não são analisadas como elos de uma

configuração. Ao tomar, por exemplo, a vertente que analisa as Instituições com funções para manutenção de um determinado sistema social, Elias (1980, p. 137) argumenta:

De um modo geral, diz-se que uma determinada instituição desempenha esta ou aquela função para a sociedade. Mas se ultrapassarmos o uso reificante do conceito de instituição, olhando para aqueles que a formam, torna-se evidente que considerarmos as funções sociais em uma única perspectiva é uma simplificação grosseira. (...) Assim, do ponto de vista daqueles que as constituem, as instituições nunca desempenham uma função exclusiva para o chamado 'sistema', tal como um estado ou uma tribo; desempenham também uma função para com os seus membros. (...) Cada uma dessas funções pode predominar, de acordo com o modo de distribuição do poder.

A compreensão abrangente de Elias foi um dos arcabouços fundamentais estabelecidos para esta pesquisa, tanto para a análise das articulações acionadas na esfera nacional, quanto das dinâmicas engendradas no interior da Escola Técnica de Curitiba.

Dessa forma, a partir da perspectiva elisiana de compreensão dos processos sociais - “sentido de direção, processos sociais não planejados, configurações, interdependências” -, buscamos analisar a direção estabelecida nos projetos de formação da força de trabalho no Brasil acionados na Escola Técnica de Curitiba industrial, entre 1930 e 1960, a partir das categorias analíticas “Formação” e “Relações sociais de gênero”.

Em relação à categoria “Formação”, estabelecemos como base conceitual os estudos da socióloga Lucie Tanguy, especialmente acerca de formação profissional e modernização que emergiram na França no pós-guerra, a partir da década de 1940:

Não se pode compreender como a formação foi definida como um poderoso vetor de mudanças na França, os conflitos e os acordos dos quais ela foi objeto, sem antes traçar ao menos um rascunho do contexto econômico e social do pós-guerra no qual essa inovação se realiza. Em primeiro lugar, lembremos que o crescimento da produtividade econômica aparece como imperativo que se impõe tanto aos dirigentes políticos, quanto aos dirigentes de empresas, aos altos funcionários e aos intelectuais. Com efeito, a formação é sempre definida por uns e outros, como um vetor de mudanças, mais precisamente, de reformas a instituir nas empresas, nas instituições políticas e culturais, etc. (TANGUY, 2002, p. 20)

Ainda que a análise da autora se refira à realidade da França após a 2ª guerra mundial, destacamos dois aspectos que avaliamos como inerentes aos projetos instituídos para a formação

da força de trabalho no Brasil - tanto os reflexos do conflito mundial além do território europeu, que interferiu inclusive nos rumos da industrialização brasileira, quanto a justificativa para instituição de projetos de formação, pautada nas idéias inerentes à “modernização, progresso e desenvolvimento”.

A força dos discursos que se pretendem hegemônicos nesse cenário é um elemento considerável para a absorção quase naturalizada desse processo. Opõe-se assim palavras como modernização e atraso, progresso e conservadorismo (TANGUY, 1997), binarismos que escondem toda a trama social e disputas acionadas nesse cenário. Tais termos foram e são frequentemente acionados ao se instituir mudanças que refletem na organização da sociedade de um modo amplo:

(...) formas que adquirem as mudanças nas relações de trabalho, na organização dos assalariados, bem como as implicações sociais dessas transformações nas formas cotidianas de viver - modos de vida -, todas vinculadas a reformas justificadas em nome de um processo de mudança geral da sociedade, denominado modernização. (SEGNINI; SOUZA, 2003).⁴

Ao abordar a modernização, Lucília Machado (1989, p. 121) analisa como essa concepção firmou-se enquanto uma das teorias da ideologia dominante, em consonância com os argumentos definidores sobre ensino técnico, bem como do seu papel na sociedade:

O termo modernização é, geralmente, empregado para caracterizar um processo de mudança social. Este processo envolveria a transformação das sociedades menos desenvolvidas pela aquisição de características comuns às sociedades mais desenvolvidas. Contribuía, sobremaneira, para a dinamização deste processo, o estreitamento das relações e comunicações entre os países atrasados e adiantados.

⁴ Estudar as formas que adquirem essas mudanças no contexto atual foi um dos objetivos estabelecidos para o Projeto Temático n.03/04023-3 *Trabalho e Formação Profissional no Campo da Cultura: Professores, músicos e bailarinos*, desenvolvido a partir do Acordo de Cooperação Científica entre a FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) e o CNRS (*Centre National de Recherche Scientifique*). O acordo contou com a participação das pesquisadoras Aparecida Neri de Souza, Helena Hirata, Liliana Rolfsen Petrilli Segnini e Lucie Tanguy, entre outras. A possibilidade de, ao longo do doutoramento, ter acesso às discussões apresentadas nos Seminários, intitulado *Qual é o sentido da modernização do trabalho*, organizados a partir do Acordo CNRS/FAPESP, que consistia na exposição de pesquisas realizadas no Brasil e na França acerca dessa temática, foi de fundamental importância para construção dos aportes teóricos aqui apresentados, e por consequência no desenvolvimento da própria pesquisa.

De acordo com Ianni (2001, p. 45), esse processo seguiu uma racionalização instrumental, que se desenvolveu concomitante ao capitalismo. Essas formas racionais de organização compreenderam as esferas políticas, econômicas, jurídicas, religiosas, educacionais, podendo absorver, modificar ou recriar diferentes modalidades de organização social do trabalho e da produção. À medida que o desenvolvimento capitalista avançou ocorreu a tecnificação das relações sociais e generalizou-se a racionalidade formal vinculada ao mercado, o que colocou a promessa Iluminista da emancipação da sociedade moderna em xeque:

A razão parece incapaz de redimir, depois de tanta promessa. Mais que isso, o castigo se revela maior que o pecado. A utopia da emancipação individual e coletiva, nacional e mundial, parece tecnocrática, instrumental, mercantil, consumista. A mesma razão que realiza o desencantamento do mundo, de modo a emancipá-lo, aliena mais ou menos inexoravelmente todo o mundo. (IANNI, 2001, p. 23)

Todas essas questões acabaram por delinear um tipo de sociedade pretendida e os caminhos adotados para que essa fosse construída, o que não ocorreu de forma uníssona, linear, homogênea. Não obstante a proliferação das escolas profissionalizantes, destinadas à formação técnica de trabalhadores ou gestores das indústrias pautadas na lógica da organização da produção capitalista, deva ser considerada, outros caminhos foram pensados ao longo desse percurso. Marx (1975, p. 559) expôs sua perspectiva ao tratar dessa temática:

As escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica. Mas não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores.

Insistimos, assim, no necessário debate acerca das concepções sobre formação e sua relação com os projetos pensados para a sociedade. Lucie Tanguy (2002, p. 20) argumenta que o uso crescente do termo formação provocou um deslocamento da noção de educação para essa esfera e que, embora associáveis, trataram-se de conceitos diferenciados:

Seria possível mostrar que a noção de formação foi construída por diferença e em oposição à noção de educação. Uma e outra são dotadas de virtudes

necessárias à realização de mudanças em curso. Mas a noção de formação enraíza-se muito mais nas mudanças a promover na esfera econômica e profissional, enquanto que a de educação sustenta-se na evolução de diferentes formas de vida de um indivíduo.⁵

Para a compreensão do processo em que os conceitos de formação foram sendo construídos ao longo do século XX, como parte integrante do conjunto de idéias sobre modernização propostas para a sociedade, a autora formula três perguntas: Quem promove as mudanças apresentadas como necessárias? O que se promove como necessário? Como ocorrem essas mudanças?⁶

Tomamos de empréstimo da pesquisadora essas três questões como lume para a análise da direção dos projetos de formação da força de trabalho no Brasil, a partir da Escola Técnica de Curitiba, no recorte temporal estabelecido.

A segunda categoria analítica - *relações sociais de gênero* - também buscou aporte na sociologia francesa, a partir das considerações de Danièle Kergoat (2002, p. 49), em que tal categoria não é um adendo, mas parte integrante das tensões engendradas nos processos sociais: “as relações sociais são múltiplas e nenhuma delas determina a totalidade do campo da estrutura. Juntas tecem a trama da sociedade e impulsionam sua dinâmica: elas são consubstanciais”.

Para compreensão dessas relações sociais, que não ocorre de forma fragmentada, a autora chama a atenção para a importância da categoria “sexo” como uma “variável” a ser considerada em uma abordagem sociológica. Essa perspectiva, segundo Kergoat (1986, p. 81), redefine a conceituação clássica da sociologia do trabalho, que, muitas vezes, tomou a classe operária, por exemplo, como assexuada, homogeneizando trabalhadoras e trabalhadores:

⁵ Embora seja complexa a diferenciação entre Educação e Formação e não se trate de campos claramente demarcados, adotamos para a tese o termo Formação, tendo por base a concepção apontada pela autora, de que esta se constrói inicialmente voltada para a área profissional, como também a própria denominação expressa na legislação formulada na década de 1940, quando formação estava vinculada aos ramos de ensino profissional e educação ao ramo do ensino secundário, aspectos que analisamos posteriormente.

⁶ Questões apresentadas no Seminário *O sentido social da modernização do trabalho na França e no Brasil: Análise dos resultados de pesquisas desenvolvidas nos dois países referentes à última década*, realizado em 14/08/2008, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, organizado a partir do Acordo CNRS/FAPESP, citado anteriormente. Gravação em áudio, 2008.

Se me permitem uma imagem, diria que os conceitos masculinos tiveram um papel de retrovisor: o cenário sendo apreendido apenas por intermédio desse retrovisor, as mulheres operárias permaneceram, de algum modo, no ponto morto do carro sociológico; elas não são visíveis. Tudo se passa, pois, como se ao nível dos discursos sociológico e político, a relação capital/trabalho criasse apenas classes masculinas.

O ponto central criticado pela socióloga é a separação das esferas de produção e da reprodução para tais análises, sendo o argumento de que essas dimensões precisavam ser consideradas simultaneamente, estando uma mergulhada na outra; ou seja, o estatuto de produtora não poderia ser analisado dissociado do da reprodutora, logo, é necessário olhar para a totalidade do sistema.

Na mesma direção, Helena Hirata (2002, p. 280) argumenta que a “divisão social e técnica do trabalho é acompanhada de uma hierarquia clara do ponto de vista das relações sexuais de poder”. A autora destaca ainda como essas assimetrias foram marcadas pelas permanências (2003, p. 20):

Na realidade, embora mudanças e continuidades coexistam, o deslocamento hoje das fronteiras do masculino e do feminino deixa intacta a hierarquia social que confere superioridade ao masculino sobre o feminino, hierarquia sobre a qual (...) se assenta a divisão sexual do trabalho. Enquanto a “conciliação” entre vida profissional e vida familiar, trabalho assalariado e trabalho doméstico for pertinente exclusivamente para as mulheres, as bases em que se sustenta essa divisão sexual não aparecem ameaçadas nos seus fundamentos.

Ao tratar das perspectivas apresentadas em pesquisas sobre a formação na França e na Alemanha, Lucie Tanguy (1997, p. 408) chama a atenção para a ausência de análise de questões pertinentes ao processo de formação para homens ou mulheres nos dois países:

As pesquisas centradas nas diferenças homens-mulheres, omitidas nos trabalhos anteriores, levam a modificar a orientação das proposições estabelecidas a partir das observações circunscritas aos ramos da indústria e às instituições majoritariamente ocupadas pelos homens. Considerar o lugar da mulher no emprego (...), a posição que elas ocupam no sistema educativo, os tipos de estudos aos quais têm acesso e que elas privilegiam na França e na Alemanha, obriga a modular as interpretações feitas do sistema dual, instrumento de mobilidade profissional e social. Expressão de uma realidade no masculino, a asserção perde toda a validade no feminino.

Dessa forma, com base nas reflexões aqui indicadas e estabelecendo como pressuposto o entendimento de que as relações sociais de sexo são constituídas como “constructos sociais, e

não como produtos do destino biológico” (KERGOAT, 2002, p. 49), destacamos a importância da utilização dessa categoria analítica para nossa pesquisa.

Nessa perspectiva, estabelecemos algumas perguntas iniciais que foram feitas aos documentos: Como as discussões alusivas à formação profissional feminina eram abordadas nos projetos propostos? Que perspectivas acerca da divisão sexual do trabalho, em âmbito produtivo e reprodutivo, eram apresentadas nos projetos de formação da força de trabalho no Brasil? Projetos de formação para homens e mulheres seguiam a mesma direção?

A opção metodológica que circunscreveu esta pesquisa pautou-se no que Elias (2000, p. 16) define como estudos microssociológicos, entendendo que estes podem desvelar aspectos encontrados numa escala maior na sociedade: “Os problemas em pequena escala do desenvolvimento de uma comunidade e os problemas em larga escala de um país são inseparáveis. Não faz muito sentido estudar fenômenos comunitários como se eles ocorressem num vazio sociológico”. Nessa perspectiva, problemas inicialmente encontrados numa grande variedade de unidades sociais podem ser analisados de forma minuciosa, empírica.

Dessa forma, ao olharmos para as “configurações sociais” estabelecidas no interior da Escola Técnica de Curitiba entre 1930 e 1960, estamos ao mesmo tempo trazendo à tona elementos inerentes aos processos de formação da força de trabalho no Brasil, especificamente nos espaços escolarizados.

Assim, a partir desse conjunto de pressupostos teóricos delineados, desenvolvemos a pesquisa numa perspectiva preponderantemente qualitativa, o que não significou, no entanto, prescindir de dados quantitativos que elucidassem as investigações propostas. Dessa forma, estabelecemos como principal procedimento metodológico a análise de documentos escritos e fontes orais.

Propomos a diversificação de documentos, embasados no argumento de Elias, apresentado por Neiburg (2000, p. 9), em que “o tratamento de fontes diversas permite alcançar o conjunto de pontos de vista e de posições sociais que formam uma figuração social, e compreender a natureza dos laços de interdependência que unem, separam e hierarquizam os indivíduos e grupos sociais”.

O processo inicial de consulta às fontes deu-se através do acesso a sete entrevistas realizadas a partir do Núcleo de Documentação Histórica da Instituição (NUDHI), em 1995, pelo pesquisador Gilson Queluz, com professores e diretores que atuaram na Instituição desde a década de 1930 até a de 1980. A leitura desse material foi fundamental para a elaboração do roteiro de entrevistas que desenvolvemos posteriormente.⁷

Prosseguimos o trabalho de campo com o levantamento dos demais documentos disponíveis no acervo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, distribuídos no NUDHI e no Arquivo Geral da Instituição, buscando fontes referentes ao período delimitado para a pesquisa.

Consultamos ainda o Arquivo Gustavo Capanema, do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas. Além da busca de documentos específicos relacionados à Escola Técnica de Curitiba, focalizamos o interesse em documentos que precederam a elaboração da legislação pertinente ao ensino industrial da década de 1940, que pudessem fornecer pistas sobre o processo que envolveu a construção da proposta ao longo dos anos de 1930.

Finalmente, entre 2008 e 2009, realizamos doze entrevistas, priorizando depoimentos de alunos, alunas e professoras, tendo em vista as características das entrevistas disponibilizadas pelo NUDHI, centradas em professores e diretores. A dificuldade em localizar alunas e professoras nesse processo caracterizou-se como um elemento de pesquisa, ao destacar a dimensão da aparente invisibilidade destas no ensino industrial.

Dessa forma, os resultados apresentados nesta pesquisa partiram da análise de um conjunto documental. Considerando as temáticas priorizadas, trabalhamos com o seguinte acervo:

- Revista *Labor* - Publicação Oficial da Escola Técnica de Curitiba entre os anos de 1940 e 1947.

⁷ Ver anexa a descrição do processo de pesquisa documental. Agradecemos ao pesquisador Mário Amorim, que gentilmente nos forneceu a transcrição de cinco das entrevistas realizadas pelo NUDHI.

- Documentos da Instituição referentes à década de 1930 - Localizados no NUDHI, que consiste em relatórios de 1932 e 1938, endereçados à Inspetoria do Ensino Industrial, com descrição das atividades desenvolvidas na Escola, e também ofícios expedidos no ano de 1935.
- Lista de resultado de exames de vestibulares realizados entre 1949 e 1962, localizados no Arquivo Geral da Instituição.
- Arquivo Gustavo Capanema - Documentos relacionados às propostas de instituição da Universidade do Trabalho no Brasil na década de 1930; documentos relacionados ao processo de contratação de técnicos estrangeiros para atuar na área do Ensino Industrial; documentos referentes à participação do Brasil em Congressos Internacionais de Ensino Técnico, realizados na década de 1930.
- Publicações da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI), em especial as voltadas para o serviço de orientação profissional implantadas oficialmente na Escola Técnica de Curitiba a partir da década de 1950.
- Legislação referente à organização do ensino industrial, em especial os decretos expedidos na década de 1940, que organizaram o sistema de ensino.
- Um conjunto de 17 depoimentos, formado pelas entrevistas do acervo da Instituição (NUDHI) e as entrevistas realizadas pela pesquisadora, constituindo-se em uma rede de narradores formados por 3 alunas, 7 alunos, 1 professora, 3 professores, 2 diretores e uma integrante da equipe técnica da CBAI.⁸

Desde o trabalho desenvolvido ao longo do Mestrado, ocasião em que também trabalhamos com depoimentos, optamos pela adoção da palavra narradores/as ao nos referirmos ao grupo de entrevistados, termo tomado de empréstimo de Walter Benjamin (1983, p. 57), quando, liricamente, discorreu sobre o modo como a arte de narrar perde força em face das transformações do mundo moderno:

⁸ Dois dos entrevistados (Amilton e Arnaldo) foram alunos, professores e diretores, porém, estamos considerando, na indicação acima, sua primeira experiência como aluno.

(...) a arte de narrar caminha para o fim. Torna-se cada vez mais raro o encontro com pessoas que sabem narrar alguma coisa direito. É cada vez mais freqüente espalhar-se em volta o embaraço quando se anuncia o desejo de ouvir uma história. É como se a faculdade, que nos parece inalienável, a mais garantida entre as coisas seguras, nos fosse retirada. Ou seja: a de trocar experiências. (...) Com a Guerra Mundial começou a manifestar-se um processo que desde então não se deteve. Não se notou, no fim da guerra, que as pessoas chegavam mudas do campo de batalha - não mais ricas, mas mais pobres em experiência comunicável? O que dez anos mais tarde desaguou na maré de livros de guerra era tudo, menos experiência que anda de boca em boca. (...) A experiência que anda de boca em boca é a fonte onde beberam todos os narradores.⁹

Essa citação é um fragmento do texto em que Walter Benjamin analisa os escritos de Nicolai Leskow, autor russo do século XIX. A fundamentação que buscamos - se nos permitem os leitores deste texto acadêmico - foi a adoção de um termo que reduzisse a distância entre um saber que se define científico e a narrativa que anda de “boca em boca”, de modo que “narradores anônimos”, conforme nomeia o autor, evidenciem os rumos entre o prescrito e o vivido.

A realização das entrevistas foi fundamental neste trabalho, tendo por base o quadro conceitual que optamos para o seu desenvolvimento. Buscamos estabelecer um diálogo entre os aspectos levantados pela documentação escrita consultada inicialmente e o roteiro aberto que esboçamos para a realização das entrevistas.¹⁰ Não se tratou de confrontar “verdades” ou complementar informações, mas de buscarmos elementos - a partir das categorias formação e relações de gênero - para a análise sobre os caminhos concretizados em relação ao planejado para a organização do ensino técnico industrial no Brasil.

Os quadros que seguem têm por objetivo traçar um panorama do grupo entrevistado.

⁹ A opção pela utilização desse termo esteve presente em alguns trabalhos que utilizam depoimentos como base de pesquisa, entre eles está o de Ecléa Bosi, voltado para memória e psicologia social: BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

¹⁰ O roteiro de entrevistas pode ser consultado na seção Anexos.

Quadro I – Caracterização das/os alunas/os entrevistadas/os

Narrador/a Ano da entrevista	Ano e local de nascimento Idade na data da Entrevista	Período em que estudou na Escola e idade de admissão	Curso	Trajetória Profissional Ocupações	Atividade dos pais/ nacionalidade	Escolaridade
1. Amilton *(NUDHI 1995 e Pesquisadora 2008)	1932 – Curitiba/PR 76 anos	1945/1951 13 anos	Industrial de Mecânica (ajustagem) e Técnico de Mecânica de Máquina e Motores	Técnico Industrial Professor do Ensino Industrial (Instituição e CBAI) Coordenador do Centro de Treinamento de Professores da CBAI (1957-1963) Diretor da Instituição (1966-1972) Técnico do Ministério da Educação (1972) Diretor do Departamento de Ensino do 2º grau no PR (década de 1970) Vice-diretor do CEFET/PR (1984-1988)	Pai litógrafo /alemão Mãe: trabalho doméstico não remunerado/ brasileira	Superior Matemática e Física
2. Arnaldo *NUDHI 1995	1937 Porto Amazonas/ PR 58 anos	1950/1956 13 anos	Industrial de Mecânica (serralheria) e Técnico de Mecânica de Máquina e Motores	Técnico Industrial Professor do Ensino Industrial (CBAI e Instituição) Diretor da Instituição (1972-1984)	Pai lavrador/brasileiro Mãe costureira / brasileira	Técnico Industrial

3. Alexandre *Pesquisador a2008	1935 Guaraqueça- ba/PR 73 anos	1948/1949 13 anos	Industrial de marcenaria (desistente)	Técnico contábil e contador	Pai padeiro e guarda noturno/brasileiro Mãe: trabalho doméstico não remunerado/ brasileira	Superior Contabilidade
4. Alzira *Pesquisador a2008	1937 Curitiba/PR 71 anos	1949/1950 12 anos	Corte e Costura (desistente)	Proprietária de loja de decorações	Pai artífice de indústria de pianos / alemão Mãe: trabalho doméstico não remunerado/ brasileira	Ginásial incompleto
5. Ângelo *Pesquisador a2008	1942 Rio Negrinho/S C 66 anos	1954/1960 12 anos	Industrial de Marcenaria e Técnico em Decorações	Desenhista de Móveis/ Professor do Ensino Técnico/Proprietário de Empresa de Arquitetura	Pai comerciante /brasileiro Mãe: trabalho doméstico não remunerado/ Brasileira	Superior Arquitetura
6. Beno *Pesquisador a2008	1933 Curitiba/PR 75 anos	1946/1955 13 anos	Industrial de Marcenaria e Técnico em Decorações	Aprendiz em oficina de marcenaria Proprietário de oficina de Marcenaria/Desenhista (Indústria de Móveis)/Empresário	Pai artífice de fábrica de pianos / alemão Mãe: trabalho doméstico não remunerado/ brasileira	Técnico Industrial
7. Benjamin *Pesquisador a2008	1931 Rio Negrinho/S C	1945/1951 14 anos	Industrial de Marcenaria e Técnico de Edificações	Desenhista projetista (estradas e construtora) Técnico industrial e supervisor (Indústria de móveis)	Pai proprietário de oficina de marcenaria /brasileiro	Superior Economia

	77 anos			Atuação na implantação de indústria madeireira Empresário	Mãe trabalho doméstico não remunerado/brasileira	
8. Roberto *Pesquisador a2008	1942 Araucária/PR 66 anos	1954/1960 12 anos	Industrial de Mecânica (ajustagem) e Técnico de Mecânica de Máquina e Motores	Técnico mecânico Industrial/ Atuação na implantação de indústria cervejeira	Pai lavrador/polonês Mãe lavradora/polonesa	Técnico Industrial
9. Jamile *Pesquisador a2009	1937 Curitiba/PR 72 anos	1950/1957 13 anos	Corte e Costura e Decoração de Interiores	Decoradora (empresa de cortinas)/ Psicóloga	Pai comerciante/ árabe Mãe trabalho doméstico não remunerado/ brasileira	Superior - Psicologia
10. Iraci *Pesquisador a2009	1942 Curitiba/PR 66 anos	1957 15 anos	Técnico de Decorações (desistente)	Professora e Pedagoga	Pai representante comercial /brasileiro Mãe: trabalho doméstico não remunerado/ brasileira	Superior de Pedagogia

Quadro II – Caracterização das/os Profissionais Entrevistadas/os

Narrador/a e ano da entrevista	Ano de nascimento e idade na data da entrevista	Período de atuação	Função desenvolvida na Instituição	Escolaridade/Formação
1. Ana	1917 91 anos	1943-1973	Professora de Economia Doméstica	Curso Normal (Magistério)

*Pesquisadora 2008				
2. Antonio *NUDHI 1995	1913 82 anos	1945/197?	Artífice (pintor/sapateiro) Professor (CBAI e Instituição) Coordenador dos cursos de Artes em Couro e Decoração de Interiores	Artífice (pintor/sapateiro – aprendizagem com mestres no próprio trabalho) Exames de equivalência/Ginasial
3. Augusto *Pesquisadora 2008	1923 85 anos	1943 – 197?	Professor de Ciências e Orientador Educacional	Medicina
4. Celso *NUDHI 1995	1931 64 anos	1957 - 197?	Professor da CBAI e da Instituição	Pedagogo
5. Ester *Pesquisadora 2009	1927 82 anos	1947- 1954	Chefe do Serviço de Orientação da CBAI, com atuação no período que antecede a instalação do Centro de Treinamento em Curitiba	Matemática (1944) e Física (1951) Mestrado e Especialização em Orientação Educacional pela University of New York (1953) Doutorado em Educação (1976)
6. Lauro *NUDHI 1995	1913 82 anos	1932 e 1939/1965	Professor de desenho técnico (1932) Diretor (1939-1965)	Engenheiro
7. Paulo *NUDHI 1995	1910 85 anos	1928 -1941	Contramestre de trabalhos em madeira Professor de matemática Escriturário Diretor da Instituição (1938-1939)	Contra-Mestre (Escola Wenceslau Brás/RJ)/ Advogado

Diante desse conjunto de fontes, escritas e orais, ambas compreendidas como documentos, é importante refletirmos sobre as especificidades das mesmas. Jacques Le Goff (1996, p. 547), ao abordar o que definiu como “documento/monumento”, apresentou uma perspectiva que tomamos como referências no decorrer do processo analítico:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder. (...) O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante os quais continuou a viver, (...) O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro - voluntária ou involuntariamente - determinada imagem de si próprias.

Consideramos, nesse contexto, a atuação do pesquisador, que extrai o documento de um conjunto de dados do passado, privilegiando alguns e preterindo outros. Nesse aspecto, é importante estar atento ao que destaca Alice Lang, ao abordar a questão dos procedimentos analíticos em uma pesquisa (1999, p. 65):

Cabe inicialmente notar que as informações contidas nos documentos situam-se em níveis diversos: o nível dos fatos, da descrição do acontecimento, o que ocorre com ênfase maior ou menor em distintos aspectos, conforme a fonte, ou o emissor; o nível das opiniões, ou da avaliação, onde a postura ideológica do emissor e os interesses dos grupos se mostram mais nitidamente. Em qualquer um dos casos, está-se sempre frente a uma versão entre muitas possíveis.

A partir dessa premissa, ressaltamos a importância da utilização de fontes distintas, escritas e orais, que permitem uma visão ampliada do campo estudado. Conforme apontamos anteriormente, não significou confrontar informações na busca da “verdade”, mas perceber, concomitantemente, as especificidades de cada tipo de documento e a forma como um pode enriquecer a análise do outro (LANG et al., 1998, p. 16).

Outro aspecto de suma importância ao se estabelecer o uso de depoimentos em uma pesquisa é indicada por Alice Lang (2001, p. 96): “(...) Não se resume a uma simples técnica, incluindo também uma postura, na medida em que seu objetivo não se limita à ampliação de conhecimento e informações, mas visa conhecer a versão dos agentes. Permite conhecer diferentes versões sobre um mesmo período ou fato, versões estas marcadas pela posição social daqueles que o viveram e os narram”.

Esse processo engloba diferentes formas de entrevistas e, consequentemente, de narrativas, de acordo com a delimitação feita para o desenvolvimento da pesquisa, podendo se dar “em forma de histórias orais de vida, relatos orais de vida e depoimentos orais” (LANG et al., 1998, p. 12).

Enquanto as duas primeiras caracterizam-se por uma maior abrangência da vida do narrador, os depoimentos são utilizados quando se busca a narrativa do entrevistado “sobre sua vivência ou participação em determinadas situações ou instituições que se quer estudar”. Maria Isaura de Queiroz (1991, p. 7) aponta a principal diferença entre histórias de vida e depoimentos:

Aspecto fundamental da história de vida é ser ela uma técnica cuja aplicação demanda longo tempo; não é com uma ou duas entrevistas que se esgota o que o informante pode contar de si mesmo. (...) A diferença entre história de vida e depoimento está na forma específica de agir do pesquisador ao utilizar cada uma destas técnicas, durante o diálogo com o informante. (...) Ao colher um depoimento (...) da “vida” de seu informante só lhe interessam os acontecimentos que venham inserir-se diretamente no trabalho, e a escolha é unicamente efetuada por esse critério. (...) A entrevista pode se esgotar num só encontro; os depoimentos podem ser muito curtos, residindo aqui uma de suas grandes diferenças com relação às histórias de vida.

Quando definimos a opção por “depoimentos” e não “histórias de vida”, procuramos assinalar o procedimento a ser seguido, em que esta última não seria o foco principal da entrevista; porém, isso não significa que questões pertinentes à trajetória pessoal dos entrevistados foram desconsideradas.

Ainda na esfera das fontes orais, são necessárias considerações sobre um outro tipo de documentação proposto para análise nesta pesquisa - os arquivos construídos por outros pesquisadores. Nos referimos às entrevistas realizadas no ano de 1995, pelo Historiador Gilson Leandro Queluz, na época, organizador do Núcleo de Documentação Histórica do CEFET/PR.

A utilização desse acervo exigiu compreender que, assim como outros documentos escritos, esses foram produzidos em um contexto diferenciado, com outras preocupações e objetivos. Nesse aspecto, é pertinente considerarmos o argumento apontado por Queiroz (1999, p. 22), ao fazer referência a documentos criados por outros pesquisadores:

O emprego destes documentos, sejam eles oriundos ou não da atividade do pesquisador, requer uma crítica rigorosa para que sejam aplicados com

segurança. No caso de já existirem, padecem de dupla influência da subjetividade: a de quem fez o documento e a de quem vai empregá-lo. Urge, pois, saber quando, como e com que intuito foram fabricados; a melhor crítica está em sua comparação com documentos provenientes de outras fontes e versando sobre o mesmo dado, pois as convergências e as disparidades podem reforçar a confiança ou mostrar que as suspeitas estão a exigir novos cotejos.

Dessa forma, a perspectiva que seguimos para a análise proposta partiu dos pressupostos levantados por Zeila Demartini (2001, p. 52), que destaca a necessidade de “discussões sistemáticas e contínuas” no decorrer do processo investigativo, no qual, a partir do trabalho com as diversas fontes e à luz dos referenciais teóricos, devemos refletir constantemente sobre as questões iniciais, buscando aprofundar e ampliar outros pontos que somente o desenvolvimento da pesquisa permite seu desvelamento.

Nesse aspecto, além dos principais aportes teóricos conceituais indicados inicialmente, as pesquisas realizadas no Brasil sobre o ensino industrial, especialmente nos períodos delimitados para esta pesquisa, foram de fundamental importância para as reflexões construídas neste texto.

Destacamos de forma especial os trabalhos de Queluz (2000) e Amorim (2004), cujas pesquisas tratam especificamente da Instituição analisada. Procuramos estabelecer um diálogo com os autores, ora buscando em seus argumentos maior fundamentação para a nossa análise, ora contrapondo algumas questões a partir do referencial teórico que nos propomos a utilizar.

As pesquisas desenvolvidas por Luiz Antonio Cunha (2000), Maria Ciavatta Franco (1990), Carmen Sylvia Vidigal Moraes (1990), Maria Alice Ribeiro (1986) e Lucília Machado (1989) completam o quadro de interlocução para análise da direção dos processos sociais engendrados na formação da força de trabalho no Brasil, em meados do século XX, a partir da Escola Técnica de Curitiba.

Buscamos, nesses autores, o ponto de partida para o traçar da pesquisa, apropriando-nos do seu conjunto na perspectiva de um estado da arte do ensino industrial no Brasil, ainda que se trate de um número reduzido de obras, analisando bibliografias utilizadas, categorias de análise, conceitos privilegiados, trajetória da legislação apresentada, aspectos que, juntamente com as categorias de análise que elegemos desde o início do desenvolvimento da pesquisa, nortearam a elaboração do roteiro de entrevistas e das questões a serem privilegiados no estudo dos demais documentos.

Ao longo da pesquisa, o desenho que foi se esboçando sugeriu a idéia de um mosaico, seja pela amplitude do tema, pelas divergentes perspectivas acerca do lugar do ensino técnico industrial no Brasil - conforme muito bem destacou Queluz (2002), ora centralizado no caráter disciplinador da sociedade capitalista, ora como conquista democrática -, e pelas próprias características do processo que envolveu a organização do ensino industrial.

Dito de outra forma, o leitor não encontrará neste texto apontamentos lineares, baseados na causa e no efeito, mas sim a teia (de interdependências) tecida nos embates de ideias e concepções de mundo, que se traduziram em projetos delineados, mas nem sempre plenamente concretizados, no quadro das configurações estabelecidas.

O texto que segue está organizado em três capítulos. Partimos da pergunta sugerida por Lucie Tanguy - O que se promove? - na análise das propostas estabelecidas para a formação da força de trabalho no Brasil, expressas na legislação e nas discussões engendradas em âmbito nacional sobre o ensino industrial; concomitantemente, com os olhos direcionados para a Escola Técnica de Curitiba, procuramos responder a segunda pergunta formulada pela socióloga francesa - Como se promovem tais mudanças?

No primeiro capítulo, abordamos inicialmente o processo que antecedeu a promulgação da *Lei Orgânica do Ensino Industrial*, buscando identificar os principais embates e as questões priorizadas ao longo da década de 1930, que resultaram na organização do ensino industrial no Brasil instituído a partir da década de 1940. Posteriormente, fazemos o estudo do Decreto 4073/42 - conhecido como a *Lei Orgânica do Ensino Industrial* - buscando evidenciar a concepção sobre a Formação da Força de Trabalho que se consolidou a partir da legislação. Encerramos o capítulo com a análise do contexto específico da Escola Técnica de Curitiba ao longo dos anos de 1930, e o processo de transição para a década seguinte, ocorrida a partir das reformulações oficiais estabelecidas em 1942, que redimensionaria o ensino que até então vigorava na Instituição pesquisada.

No segundo capítulo, procuramos desvelar a questão entre o prescrito e o concretizado, a partir da rede de interdependências e configurações acionadas na Escola entre as décadas de 1940 e início de 1960. Os depoimentos fornecem pistas sobre as concepções construídas acerca de Formação para os egressos da Instituição, a interferência da trajetória escolar na trajetória profissional dos narradores, as assimetrias de gênero em suas várias dimensões sociais e seu reflexo na formação das alunas dos cursos industriais. Os aspectos

levantados no capítulo busca analisar a relação entre o planejado pelas políticas educacionais e sua efetivação ao longo das décadas na Escola Técnica de Curitiba.

Finalmente, no terceiro e último capítulo, analisamos o projeto de formação acionado a partir do acordo estabelecido entre o Brasil e os Estados Unidos em 1946, voltado para a organização do ensino industrial, consolidado na criação da Comissão Brasileiro Americana de Educação Industrial (CBAI), que vigorou no país até 1963. Buscamos compreender os contextos, as configurações, a rede de interdependência que viabilizou a implantação de tal acordo, e analisamos seu reflexo na Escola Técnica de Curitiba, em especial a partir de duas frentes de ação da Comissão – a formação de professores e o serviço de orientação no âmbito do ensino industrial.

1. “Rumos novos à Educação Profissional de nossa juventude”: Embates, possibilidades e limites da Formação para o trabalho industrial na sociedade brasileira entre as décadas de 1930 e 1940

A frase inicial do título deste capítulo foi uma expressão utilizada em 1940, pelo então Ministro da Educação, Saúde e Cultura, Gustavo Capanema. O argumento estava presente em documento encaminhado pelo Ministro ao Presidente da República Getúlio Vargas¹¹, para respaldar uma das propostas formuladas ao longo da década de 1930, por comissões organizadas a partir do Estado, cuja finalidade era discutir a formação profissional no país, entre os quais estava presente o ramo do ensino industrial.

É para os embates estabelecidos nesse contexto que direcionamos nossa análise neste capítulo, focando as questões priorizadas ao longo da década de 1930, resultantes na organização do ensino industrial no Brasil instituído a partir da década de 1940, que culminaria no Decreto 4073/42 – conhecido como a *Lei Orgânica do Ensino Industrial* - Buscaremos evidenciar a concepção sobre a Formação da Força de Trabalho que se consolidou a partir dessas discussões e da legislação estabelecida.

Prosseguimos nosso exercício analítico, evidenciando inicialmente o que se discutiu acerca do projeto proposto para a organização do ensino industrial no país, e as matizes das situações que permearam o cotidiano das Escolas da Rede Federal de Ensino Industrial no mesmo período, a partir do contexto específico da Escola Técnica de Curitiba.

1.1 Os caminhos da organização do Ensino Industrial no Brasil ao longo dos anos de 1930: O que se promove.

As propostas para formação da força de trabalho no Brasil ganharam novos matizes no processo de transição da sociedade escravocrata no final do século XIX para as configurações

¹¹ FGV/CPDOC:GC 1936.05.26/2 rolo 43. *Parecer sobre o contrato de técnicos estrangeiros para ministrarem em nosso país, o ensino industrial...*(16/02/1940). Fotogramas 283-285. Exploraremos essa documentação em item específico neste capítulo.

estabelecidas nas primeiras décadas do século XX. Uma dessas realizações ocorreu durante a presidência de Nilo Peçanha, em 1909, com a formação de uma rede de escolas federais de educação profissional, a partir da instalação de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices distribuídas nos Estados da Federação, sediadas principalmente nas Capitais, exceto pela Escola do Estado do Rio de Janeiro, que foi instalada no Município de Campos.¹²

Para Cunha (2000, p. 66), a escolha da localização das Escolas seguiu um “caráter político-representativo, de acordo com o vigente no Senado”, sem levar em conta a dinâmica da produção manufatureira em cada Estado ou mesmo os índices populacionais de cada região. Após estabelecer uma comparação entre o número de operários em cada unidade federativa, com o número de alunos das escolas de aprendizes e artífices em 1911, exemplifica:

Para citar apenas os casos extremos, os estados de São Paulo, de Minas Gerais e da Bahia tinham poucos alunos nas escolas de aprendizes e artífices, em relação ao número de operários. Em contrapartida, os estados do Paraná, da Paraíba e do Espírito Santo tinham, proporcionalmente aos outros, alunos demais - ou operários de menos. (CUNHA, 2000, p. 68)

Na mesma linha de argumentação, o autor destaca que a exposição de motivos para a criação da Escola de Aprendizes e Artífices mantinha a retórica de um espaço de formação para os “desfavorecidos de fortuna”, sem evidenciar uma preocupação com a formação de força de trabalho que atendesse as exigências do processo de industrialização.

Apesar desse aspecto, o autor destaca uma característica que, em nossa análise, teria reflexos significativos nos encaminhamentos do ensino industrial nesses espaços escolares nas décadas posteriores:

Se a rede de escolas de aprendizes artífices não inovou muito em termos ideológicos e pedagógicos, ao menos no início do seu funcionamento, ela trouxe uma grande novidade em relação à estrutura do ensino, por constituir, provavelmente, o primeiro sistema de abrangência nacional. Com efeito, tratava-se de um agregado de estabelecimentos de ensino, dotados de propósitos comuns, cujo funcionamento se regulava por uma mesma legislação, além de estarem afeitos à mesma autoridade administrativa e pedagógica. (CUNHA, 2000, p. 66)

¹² Cunha indicou que a escolha do Município de Campos, cidade natal do presidente Nilo Peçanha, deveu-se a articulações político-partidárias na época, que incluía a recusa do governante do Estado do Rio de Janeiro, Alfredo Backer, em disponibilizar um prédio na capital para o governo federal instalar a Escola. No Rio Grande do Sul, não houve a instalação de uma nova escola, mas o aproveitamento do Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre, pertencente ao Estado, posteriormente denominado de Instituto Parobé (CUNHA, 2000, p. 65-66). Dessa forma, além das duas instituições citadas, foram instaladas escolas nas capitais dos Estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Sergipe e São Paulo.

Queluz (2000, p. 32), ao analisar o decreto¹³ de criação das Escolas, argumentou que ali se expressava um projeto para a sociedade no contexto do início do século XX:

(...) é importante perceber que as Escolas de Aprendizes e Artífices representavam um papel estratégico no esforço de controle social das classes proletárias, de disciplinarização e de definição do papel do menor. Era também uma instituição difusora dos valores republicanos, especialmente da ética do trabalho. Procurava atuar como consolidadora da nacionalidade através do trabalho produtivo, formador das riquezas da nação e da integração dos elementos potenciais de desordem social, os menores desvalidos e os estrangeiros, devidamente docilizados. (...) Por fim, desempenhariam um papel importante na elaboração de um alfabetismo técnico que traduzisse, para o ensino profissional, o nível de desenvolvimento social e industrial do país.

É nesse quadro que se inseriu a fundação da Escola de Aprendizes e Artífices em Curitiba, inaugurada em 16 de janeiro de 1910. As oficinas instaladas foram as de serralheria, alfaiataria, sapataria, seleiro, tapeceiro, atividades ligadas à economia paranaense, onde predominava a indústria da madeira e do mate, além da oficina de desenho ornamental e escultura artística, estas últimas sob a responsabilidade do seu Diretor, Paulo Ildefonso d' Assumpção (QUELUZ, 2000, p. 45).¹⁴

¹³ Trata-se do Decreto n. 7566, de 23 de setembro de 1909. Embora o Decreto fizesse referência textual aos *filhos dos desfavorecidos da sorte*, também destacou a necessidade em considerar “que o aumento da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência” (Apud QUELUZ, 2000, p. 29). Em nossa análise, aqui já se esboçou o discurso recorrente emanado do Estado, em que a Formação fosse propalada como um direito, questão que abordamos ao longo da tese. Em linhas gerais, a legislação determinava ainda que os alunos deveriam ter entre 10 e 13 anos de idade (Artigo 6º), e sua regulamentação estabeleceu concomitantemente, além da formação prática, o curso primário e de desenho.

¹⁴ Paulo Ildefonso d'Assumpção, paranaense, cursou um ano de Engenharia na Escola Politécnica do Rio de Janeiro e formou-se em 1888 na Escola Imperial de Belas Artes da mesma cidade, onde também foi professor do Liceu de Artes e Ofícios. Na capital paranaense, foi professor de escultura na Escola de Artes Industriais do Paraná, onde iniciou sua formação, além de ser o organizador do Conservatório de Belas Artes, que iniciou o seu funcionamento em 1894. Antes de ocupar a direção da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, foi Comissário de Polícia (1900), Chefe de Gabinete do Presidente do Estado, Vicente Machado (1904) e, posteriormente, presidente do Centro Artístico do Paraná (1913). Queluz (2000, p. 38-45), ao analisar a trajetória de Paulo Ildefonso, argumentou que esta foi motivadora para a sua escolha como Diretor da Instituição em 1909, tendo em vista que articulava bom trânsito político com o preparo técnico advindo de sua formação escolar, somado à experiência na área de controle social, desempenhada, por exemplo, como comissário de polícia. Em relação à criação da oficina de desenho ornamental e escultura, o autor explica essa decisão a partir da ambivalência do Diretor entre o moderno e o tradicional, expresso na organização do currículo escolar e na “ideologia dos trabalhos manuais: Podemos vislumbrar a importância estratégica desta ambigüidade em relação ao moderno para o capitalismo brasileiro. Em um país marcado pelo preconceito contra o trabalho, herança da tradição escravocrata, fortalecido com o início do processo de industrialização do Brasil, e sua intensa exploração do operário, fazia-se necessária a defesa da dignidade do trabalho para se consolidar o processo de formação do mercado de mão-de-obra livre. (...) Paulo Ildefonso criou a oficina de desenho ornamental e escultura artística, procurando valorizar esteticamente a mercadoria produzida, e preparando os operários-artesãos independente das máquinas. (...) Procurava, portanto, defender, perante a sociedade, a idéia do trabalho, vinculado a um valor estético e enobrecedor”. (QUELUZ, 2000, p. 78). Paulo Ildefonso d'Assumpção dirigiu a Instituição desde sua inauguração até 1928, ano do seu falecimento.

Embora seja recorrente o argumento de que a formação profissional fosse destinada a princípio exclusivamente para os tidos como “desvalidos da sorte”, uma das justificativas apresentadas pelo governo para a criação da Rede Federal de Escolas de Aprendiz, Carmen Sylvia Moraes (2001) destaca outro processo acionado em São Paulo, em que a estruturação e as finalidades das escolas profissionais no âmbito estadual eram diferenciadas dos institutos disciplinares. A autora refuta a idéia de que organização do ensino industrial no Brasil ocorresse somente a partir da década de 1930 e enfatiza a ação de determinados grupos ligados ao capital cafeeiro, desde as últimas décadas do século XIX, na estruturação dessas escolas.

Na mesma perspectiva, Queluz (2000), em seu estudo sobre o ensino técnico na República Velha, destaca as especificidades do Instituto Parobé de Porto Alegre, a partir da direção do engenheiro João Luderitz, cujos objetivos e organização iria muito além do caráter assistencialista, direcionada para uma formação que se distanciasse da produção artesanal e se aproximasse do que o contexto pensado para o desenvolvimento industrial exigia.

O caminho seguido pela Instituição acabaria por servir como referência para o ensino industrial nacional ao longo dos anos 1920, especialmente a partir da criação do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, em 1921, no qual o mesmo engenheiro ocupou o cargo da chefia.

Os encaminhamentos desse órgão foram expressos no documento intitulado *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendiz e Artífices*, apresentado por Luderitz, em 1926, no qual se reforçava a preocupação em desvencilhar as escolas de aprendizes da produção de caráter artesanal, estabelecendo uma maior aproximação com a organização do trabalho industrial.

É possível afirmar, a partir dos dados apresentados por Queluz (2000, p. 212), que essa foi uma tentativa de padronização do ensino industrial, que antecedeu as iniciativas do Governo Federal nas décadas seguintes, ou, nas palavras do autor, foi um período em que “ensaivavam-se sínteses que seriam fundamentais para o ensino técnico brasileiro a partir da década de 30”.

A abordagem acerca do significado do que se convencionou denominar *Revolução de 30*¹⁵ nos estudos historiográficos não são convergentes, em especial no que se refere às características de permanência ou mudança:

A discussão em torno do predomínio da permanência ou da mudança, da conservação ou da renovação decorre da construção de que a demolição da velha ordem se faria nos marcos de um processo de “modernização conservadora”, vale dizer, sem qualquer reformulação substancial da estrutura econômico-social preexistente. (GOMES et al., 2007, p. 105)

Partilha dessa idéia Gorender (1986, p. 62-64) ao afirmar que o termo “Revolução” não se aplica àquele contexto, tendo em vista que não houve uma derrubada da “velha classe dominante política”, tampouco alteração na estrutura econômica da sociedade. O controle político permaneceu na mesma classe de latifundiários, ainda que em uma fração ligada ao segmento interno. Todavia, segundo o autor, embora não houvesse inicialmente uma aproximação entre o presidente e a burguesia industrial e um projeto de incentivo à industrialização por parte de Getúlio e do seu grupo ministerial, “é inegável que, nos anos 30, a indústria brasileira deu um salto à frente e se reforçou a influência política da burguesia industrial. Se não houve uma revolução, é também inegável que ocorreu uma virada na evolução histórica do país”.

Dessa forma, diferentes interpretações analíticas sobre a interferência de determinados grupos – classe média, burguesia industrial, oligarquia cafeeira, classe operária – no contexto político nacional de 1930 foram apresentadas, entre elas, a de Boris Fausto, publicada inicialmente em 1970, em que se argumentava que o movimento deveria ser compreendido como revolução, no que se referia ao conjunto de mudanças profundas propiciadas a posteriori, a partir da ação do Estado, sem ter sido conduzido por uma determinada classe. A obra se torna uma referência acerca do tema no âmbito historiográfico.

Gomes (2008, p. 43), suscitando debates sobre a perspectiva apresentada pelo autor, em especial em relação à suposta autonomia do Estado, aponta a interpretação sustentada por Fausto ao longo das décadas, mesmo em textos revisionistas:

¹⁵ Movimento armado (político-militar) deflagrado a partir do descontentamento com o resultado das eleições presidenciais de 1930, em que Getúlio Vargas, candidato da oposição, representada pela Aliança Liberal, é derrotado por Julio Prestes, paulista, representante da situação. A partir da acusação da fraude eleitoral e uso da máquina Eleitoral, Washington Luís, último presidente do período conhecido como República do café-com-leite - em que as oligarquias paulistas e mineiras alternavam-se no poder federal - é pressionado a deixar o executivo. Foi nesse quadro que Getúlio Vargas tomou o poder em 03 de novembro de 1930.

A ordem urbano-industrial implantada a partir de 1930 teve como agente principal o Estado e não as classes sociais, o que repercutiu nos arranjos e conflitos políticos por largo período histórico. Esse Estado forte e intervencionista, contudo, não nasceu por inteiro no imediato pós-1930. Houve, desde então, um tenso processo político que acabou por concluir o reforço do poder central. Uma conclusão que não exclui a participação e a influência de outros atores, como as oligarquias agrárias e a burguesia industrial, que estiveram presentes de forma significativa, nos arranjos políticos encetados no pós-1930.¹⁶

Desse panorama de múltiplas leituras acerca do contexto de 1930, destacamos dois aspectos que teriam repercussão na organização do ensino industrial nesse período – o incremento do processo de industrialização e a ação de um Estado interventor e decisório.

Apesar de o período não se caracterizar como o início da preocupação com a formação da força de trabalho no Brasil, em relação especificamente às políticas educacionais, foram marcas desse período a centralização e a tentativa de controle por parte do Ministério da Educação e Saúde, em consonância com as características daquele governo, expressas principalmente durante a gestão do Ministro Gustavo Capanema, que assumiu o Ministério em 1934.¹⁷

Nesse contexto, houve um progressivo aumento do papel do Estado na organização da educação profissional, refletidos na criação de órgãos voltados especialmente para essa modalidade. Foi parte desse processo a discussão sobre os rumos do ensino industrial, num traçado de estratégias e divergências de idéias, que antecederam o Decreto-Lei 4073 de 30/01/1942, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial. Para Cunha (2000, p. 6), essas diretrizes emergiram como um legado na montagem do aparato escolar para a formação da força de trabalho industrial, com desdobramentos que chegaram até a década de 1980.

¹⁶ Trata-se da obra *A Revolução de 1930: Historiografia e História*, publicada originalmente pela Editora Brasiliense em 1970. Entre as análises que se opõem aos argumentos de Boris Fausto, relacionando o movimento com a ação de determinadas classes sociais, estão os trabalhos de SODRÉ, W. Nelson. *História da Burguesia Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964; SANTA ROSA, Virgínia. *O sentido do tenentismo*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1933, em que a participação do tenentismo é lida como a representação da classe média; DE DECCA, Edgar. *O silêncio dos vencidos*. São Paulo: Brasiliense, 1981. Enquanto as duas publicações antecederam a obra de Boris Fausto, o trabalho de Edgard De Decca foi posterior, questionando o caráter revolucionário atribuído ao movimento, diante das ações do Bloco Operário Camponês (BOC), criado pelo partido comunista no final da década de 1920, que representaria politicamente a classe trabalhadora, gerando a reação da burguesia industrial. Nessa perspectiva, o golpe de 1930 teria um caráter contra-revolucionário, acionando dispositivos repressivos da classe patronal, buscando apagar a memória da classe trabalhadora. (MAGALHÃES, 2001, p. 47)

¹⁷ Antecederam Capanema, Francisco Campos, Belisário Augusto de Oliveira Pena e Washington Ferreira Pires. O Ministro Capanema ocupou o ministério da Educação e Saúde entre 23/07/1934 e 30/10/1945. Boris Fausto (2001) destacou que, nesse período, a política educacional ficou nas mãos de políticos mineiros, cuja carreira havia iniciado na oligarquia do governo anterior, caso de Francisco Campos e Gustavo Capanema. Ainda que não tenha ficado exclusivamente nas mãos dos mencionados dirigentes, vale destacar o grupo político do qual tinham origem.

1.1.1 Trabalho e Educação: a preparação do terreno para uma nação civilizada

Logo no primeiro ano do Governo Vargas, em 1930, foi desmembrado o Ministério da Justiça e Negócios Interiores, em dois novos ministérios: do Trabalho, e da Educação e Saúde Pública. O primeiro estava voltado para a “questão social”, e o segundo, para a “formação física, intelectual e moral da população”. Cunha (2000, p. 19) indicou que é com base nessa finalidade que o sistema federal de Escolas de Aprendizizes e Artífices passou para a área do Ministério da Educação.

A expressão “questão social” utilizada exigiu uma reflexão pela sua importância no projeto delineado para a sociedade brasileira, em especial a partir da década de 1930, que, em nossa análise, não ficaria circunscrita ao Ministério do Trabalho, mas sustentaria todos os âmbitos de atuação do Estado, no qual se inseriu o campo educacional.

Ao analisar o contexto do século XIX na sociedade europeia e as transformações advindas com a Revolução industrial, Castel (2008, p. 297-298) aponta a dimensão que o tema do pauperismo ganhou na época, suscitando diversos estudos que viam o quadro como resultado da modernidade trazida pela nova organização do trabalho, situação que pairava como uma ameaça à ordem social.¹⁸ Embora a preocupação com a vadiagem e, por conseguinte, com a questão social estivesse presente no século anterior, o quadro que emergiu na segunda metade do século XIX apresentava especificidades que não podiam ser ignoradas:

Desse modo, pode-se compreender que o pauperismo seja o ponto de cristalização da nova questão social. (...) Não suscita (...) um problema setorial, porque representa o dado histórico inédito do início do século XIX, a verdadeira ruptura em relação ao passado. É uma ruptura na organização do trabalho, mas é também o que parece capaz de engendrar, para pior, um homem novo. (...) De fato, põe o problema da significação da modernidade e da ameaça fundamental de que é portadora: o risco de que – a menos que se renuncie à industrialização – o progresso econômico conduza a uma desagregação completa. (...) O vagabundo era um vadio que ficava na periferia do espaço social e seu drama decorria do fato de ser posto fora da ordem produtiva. Com o pauperismo, manifesta-se o perigo de uma desfiliação em massa inscrita no próprio cerne do processo de produção das riquezas.

Embora o autor argumente que, em território europeu, tais questões tenham sido suscitadas inicialmente fora do âmbito estatal, tomamos por base esse trajeto para

¹⁸ O autor analisa os estudos sobre o tema, que definiu como pinturas do pauperismo no século XIX. Trata-se dos trabalhos, por exemplo, de Eugene Buret, Alexis de Tocqueville, Villeneuve-Bargemount e Victor Hugo.

entendermos os caminhos que essa discussão tomou na sociedade brasileira, a partir da ação do Estado no pós-1930, ao menos no âmbito dos discursos. Ângela de Castro Gomes (2005, p. 190), com base na análise de uma publicação oficial que tinha por objetivo esclarecer a população sobre as transformações ocorridas no país a partir da “Revolução de 1930”, e as ações governamentais desenvolvidas desde então, indica a perspectiva apresentada em um dos artigos sobre a questão social na organização do primeiro período do governo Vargas (1930-1945):

É fundamental observar que a questão social surgiu então como a grande marca distintiva e legitimadora dos acontecimentos políticos do pós-30. (...) Se nenhum dos governos do pré-30 reconheceu a prioridade da questão social, isto se deu justamente porque encaravam o problema da pobreza como inevitável e até fundamental para a ordem sócio-econômica. Mas tal perspectiva precisava ser radicalmente transformada, uma vez que cumpria dar ao homem brasileiro uma situação digna de vida. A grande finalidade da obra revolucionária era justamente enfrentar este estado de constante necessidade em que vivia o povo brasileiro, estado desumanizador, que identificava o trabalho como um apanágio da pobreza. Neste sentido, a pobreza e o trabalho precisavam entrar na cena política.¹⁹

A importância que atribuímos ao discurso que colocou a questão social como centro do projeto desenvolvido pelo Estado a partir de 1930, entendida na perspectiva apresentada por Castel, na qual a preocupação passava pelo aspecto de produção de riquezas no país, estava na imbricação de questões como ordem, trabalho e progresso na formação da força de trabalho no Brasil, presente na organização do ensino industrial ao longo das décadas.

Dessa forma, traçaram-se as linhas gerais de duas áreas fundamentais no projeto societário instituído a partir do Governo Vargas – Trabalho e Educação. O fato foi que, com diferentes perspectivas, mas com campos imbricados, a disputa de ideias entre os dois Ministérios será uma constante ao longo das décadas nas discussões sobre formação profissional²⁰.

¹⁹ Gomes analisou a Revista *Cultura Política*, em especial artigos publicados no início da década de 1940. (2005 p. 189-205). A autora destacou ainda que, se em 1920 a questão social foi definida como uma questão policial, na qual os anarquistas eram o inimigo da ordem, a partir de 1935 passou a ser definida como uma questão de segurança nacional, em que o discurso de acusação de perturbadores da ordem recairia sobre os comunistas, preparando o território para o golpe de 1937, que culminou com a instituição do Estado Novo em 1937.

²⁰ Referimo-nos às discussões sobre aprendizagem, ensino e local apropriado para o ensino industrial, e não à perspectiva civilizatória do trabalho. A disputa não se restringiu à primeira metade do século XX, mas se estendeu às políticas instituídas na década de 1990 acerca da educação profissional, conforme análise de Cunha (2000, p. 233-60) sobre as diferentes propostas da Secretaria Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), do Ministério do Trabalho e da Secretaria da Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), do Ministério da Educação durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003).

Com a posse de Francisco Campos, primeiro ministro da Educação e Saúde Pública do Governo Vargas, foi implantada a Reforma do ensino secundário (pós-primário) em 1931. Dessa forma, o ensino secundário foi destacado como o mais importante ramo do sistema escolar e, com um currículo centrado na cultura geral, teve por finalidade formar os quadros dirigentes do país; ampliou-se a duração de cinco para sete anos, em que os dois últimos eram caracterizados como complementar, sendo propedêutico²¹ ao ensino superior – só teria acesso a esse grau de ensino os alunos que tivessem passado por essa formação.

Essa característica será uma importante marca da legislação educacional nas décadas seguintes, no que se refere às barreiras de acesso ao ensino superior, numa clara diferenciação dos tipos de ensino pós-primário instituídos no Brasil, e, por conseguinte, dos lugares sociais que alunos oriundos dessas escolas teriam na sociedade.²²

A ausência de uma legislação específica para a Formação Profissional ao longo da década de 1930 não significou, todavia, o desinteresse pelo assunto, ao contrário, foi um período de intensos debates acerca dos caminhos que esse campo deveria tomar no País. Esse aspecto foi evidenciado na análise de parte da documentação do arquivo Gustavo Capanema,²³ que indicava a instalação de comissões designadas para estudos e proposições acerca da formação profissional, apresentação de propostas e perspectivas diferenciadas sobre os encaminhamentos dados ao tema, correspondências oficiais relacionadas à temática da constituição da força de trabalho no Brasil.

A composição dessas comissões era uma mescla de nomes de confiança do governo, que ocupavam cargos ligados ao ensino industrial ou postos dentro dos Ministérios. Dessa forma, por exemplo, constituiu-se, em 1934, uma das primeiras comissões, que tinha como

²¹ Propedêutica refere-se ao conjunto de estudos que antecedem, como um estágio preparatório, os cursos superiores. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, edição de 1978.

²² Segundo Cunha (2000), a única exceção na lei de 1931 estava no campo do ensino comercial, âmbito no qual o termo “técnico”, entendido como nível intermediário na divisão do trabalho, foi utilizado pela primeira vez na legislação educacional. Esses alunos poderiam se inscrever, sem vestibular, no curso superior de administração e finanças, o que lhes conferia o diploma de bacharel em Ciências Econômicas, cursos esses oferecidos principalmente em instituições privadas, pista importante para se pensar a constituição do ensino superior privado no país em determinadas áreas.

²³ Acervo pertencente ao Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas. A documentação consultada apresentou a seguinte classificação pelo CPDOC: GC g 1936.05.26/2 – Série G – Ministério da Educação e Saúde – Educação e Cultura. Microfilmagem rolo 43 fotogramas 271 a 472.(370 folhas) / GC g 1934.07.24 – Série G rolo 22. Fotogramas 620 a 679 (214 folhas) e GC g 1935.12.00 – Série G -rolo 37. Fotogramas 650 a 817 (217 folhas).

objetivo a elaboração do Plano de Formação Profissional. De caráter interministerial, reunia representantes dos Ministérios do Trabalho e da Educação, como Lourenço Filho, Joaquim Góes Filho, Horácio da Silveira e Rodolfo Fuchs, além de nomes ligados à organização do ensino profissional em São Paulo, como o caso do Engenheiro Roberto Mange.

A presença do engenheiro suíço Roberto Mange nas discussões referentes à elaboração de projetos voltados para a formação da força de trabalho no Brasil não se restringiu à participação nas primeiras comissões organizadas ao longo dos anos de 1930, mas se estendeu às décadas seguintes, tanto como representante do país junto ao exterior em articulações voltadas para esta finalidade, quanto nas funções desempenhadas em importantes órgãos e instituições do ensino industrial no Estado de São Paulo, entre os quais o Liceu de Artes e Ofícios, o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) e a Direção Regional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, cargo ocupado até o seu falecimento em 1955. Cunha (2002, p. 938) apresentou uma característica na trajetória de Roberto Mange, que teria implicações nas discussões formuladas sobre os caminhos da formação profissional brasileira.²⁴

Na Escola Politécnica de São Paulo, Mange integrou-se ao corpo docente que professava uma crença profunda na ideologia do industrialismo e do taylorismo. Seu trabalho como educador e consultor industrial foi a direta manifestação dessa crença. Ao mesmo tempo em que lecionava no ensino superior, dedicou-se à educação profissional de operários, atividade que lhe deu destaque na educação brasileira, deixando em segundo plano o próprio magistério superior, razão de sua vinda ao país.

Embora não possamos atribuir especificamente a Roberto Mange a difusão da chamada *organização racional do trabalho* no Brasil, sua atuação e organização de órgãos que seguiam esses encaminhamentos revelavam a pertinência da crítica de Elias à separação

²⁴ Em biografia formulada por Cunha (FÁVERO, 2002, p. 938-943), foi indicada a circunstância que trouxe Robert Auguste Edmond Mange ao Brasil. Segundo o autor, o engenheiro mecânico chegou ao país em 1913, a partir da solicitação do Engenheiro Antonio Francisco de Paula Souza, Diretor da Escola Politécnica de São Paulo, à *Eidgenoessische Technische Hochschule*, instituição em que Mange havia realizado o curso de Engenharia Mecânica - estabelecimento no qual Paula Souza também havia estudado - para indicação de dois ex-alunos que desejassem ensinar na Escola brasileira. Roberto Mange, com conhecimentos da língua portuguesa devido à sua passagem por Portugal na infância, inicia suas atividades no país, lecionando a disciplina de *Engenharia Mecânica Aplicada às Máquinas*, e aposenta-se em 1952, como catedrático de Engenharia Mecânica na Universidade de São Paulo, instituição que incorporou a Escola Politécnica. No ensino superior, ministrou, ainda, a partir de 1934, a disciplina de Psicotécnica na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo. Tiveram importância fundamental na difusão da psicotécnica no Brasil, no âmbito da formação profissional industrial, órgãos como o Serviço de Ensino e Seleção Profissional e o Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional – ambos dirigidos pelo engenheiro suíço. Voltamos à questão em capítulo posterior.

analítica entre indivíduo e sociedade, em que o processo social não pôde ser compreendido desvinculado da noção de interdependências.²⁵

A questão apresentada nos impeliu à reflexão sobre as origens da “organização racional do trabalho” em âmbito internacional e seu processo de difusão para, posteriormente, prosseguirmos com a análise da formulação das propostas de organização do ensino industrial, tendo em vista o seu reflexo no projeto de formação da força de trabalho no Brasil no período analisado.

Ao analisar as teorias sociais emergentes no processo da revolução industrial, Tragtenberg (2006, p. 86) definiu os estudos desenvolvidos pelo engenheiro Frederick Taylor (1856-1915) nos Estados Unidos, no final do século XIX, como uma teoria microindustrial - em comparação às macroindustriais de caráter totalizador como a de Marx, por exemplo, que não chegou a desenvolver uma teoria da organização formal.

O autor destaca as possibilidades históricas em que cada uma das teorias pôde ser construída, situando os estudos de Taylor desencadeados a partir da Segunda Revolução Industrial, com a passagem da máquina a vapor à eletricidade, que provocou o aumento da dimensão da empresa, a produção em massa, e exigiu um novo plano estrutural “que harmonize as atividades individuais e que realize as funções gerais que derivam da atividade do corpo produtivo em seu conjunto (...) é necessário evitar o desperdício e economizar mão-de-obra” (TRAGTENBERG, 2006, p. 86).

De acordo com Marluce Medeiros (1987, p. 65-66), Taylor iniciou seus estudos sobre tempo e movimento em torno de 1870. A partir da crítica à administração tradicional, defendeu a “organização científica do trabalho”. O argumento foi construído com base na realização de experiências e observações em companhias mineradoras norte-americanas, que tinha por objetivo a redução do esforço físico e o aumento da produtividade, mediante cronometragem do tempo de execução das tarefas e fragmentação das mesmas.

²⁵ Marluce Medeiros (1987, p. 111) também indicou a Escola Politécnica de São Paulo como *reduto taylorista*, por possuir em seu quadro professores adeptos dessas idéias, como Roberto Simonsen, do Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP), Armando Salles de Oliveira, Francisco Salles de Oliveira e o próprio Diretor, Antonio Francisco de Paula Souza. Liliana Segnini (1981, p. 77) destacou o papel dessa instituição na formação da elite pensante, a partir da introdução da organização racional do trabalho no currículo dos cursos de engenharia: “Desta forma, os encarregados de pensar e fiscalizar o trabalho eram orientados de modo a acreditarem na ‘missão’ de determinadores de tarefas, sem a qual a classe composta pelos executores conheceria o ‘caos’”. Em relação às teorias que separam indivíduo e sociedade, Elias nos fornece uma imagem bem humorada que dá o tom de sua crítica: “Lá vai um joelho no mundo...” (1998, p. 17).

Temos aqui a regulação do tempo, nos termos de Elias (1998), analisado sobre a perspectiva da longa duração, cujo início não pôde ser delimitado ao desenvolvimento industrial e muito menos aos estudos específicos de Taylor, mas que apresentou a direção seguida por esse processo na sociedade analisada:

A transformação da coerção exercida de fora para dentro pela instituição social do tempo num sistema de autodisciplina que abarque toda a existência do indivíduo ilustra, explicitamente, a maneira como o processo civilizador contribui para formar o *habitus* social que são parte integrante de qualquer estrutura de personalidade. (ELIAS, 1998, p. 14)

A difusão das premissas de Taylor ganhou espaço após 1906, quando aquele assumiu a presidência da Sociedade Americana de Engenheiros Americanos, e propagou-se no contexto europeu, especialmente a partir da divulgação de suas idéias em periódicos e da instalação de pontos de consultoria por discípulos de Taylor. Ao longo da década de 1920, foram realizados congressos internacionais, além da criação do Instituto Internacional de Organização Científica do Trabalho, voltado para a centralização das “idéias” relacionadas à “produção racionalizada”, evidenciando a dimensão que o taylorismo ocuparia no contexto mundial, conforme destaca Marluce Medeiros (1987, p. 99):

Em um desses conclaves, realizado em 1927 em Genebra, o termo racionalização foi incorporado ao vocabulário técnico internacional, reunindo idéias de padronização de materiais e métodos de produção, organização e administração científica, melhoramentos e aceleração em transporte e comunicação, difusão de mercados, consolidação das indústrias, entre outros aspectos, incluindo também higiene mental e física do trabalho, assim como previdência social.²⁶

A divisão técnica do trabalho, que ganhou ênfase a partir das experiências de Taylor, completava-se pela separação entre execução e planejamento, aspecto que ganhou força a partir dos estudos complementares de Henry Faiol. Hardman (1982, p. 219) analisa as modificações trazidas por esse sistema:

Até essa época, que coincide grosso modo com a era do capitalismo de livre concorrência, o controle gerencial sobre o trabalho no interior da fábrica incluía uma série de medidas (...), tais como supervisão dos trabalhadores para garantir disciplina, normas para evitar distrações, fixação de mínimos de produção, etc. Com o taylorismo, porém, a organização “racional” ou “científica” do trabalho passou a

²⁶ Simone Weill (1996, p. 140) abordou a força simbólica da denominação do método implantado a partir das experiências de Taylor: “para caracterizar o atual regime da indústria e as mudanças introduzidas na organização do trabalho fala-se quase que indiferentemente de racionalização ou de taylorização. A palavra racionalização tem mais prestígio junto ao público porque parece indicar que a atual organização do trabalho é a que satisfaz a todas as exigências da razão, devendo uma organização racional do trabalho corresponder necessariamente ao interesse do operário, do patrão e do consumidor. Parece, realmente, que ninguém pode levantar-se contra isso. O poder das palavras é muito grande, e deste já houve muito uso; assim como da expressão ‘organização científica do trabalho’, porque a palavra ‘científica’ tem mais prestígio do que a palavra ‘racional’”.

implicar, além daqueles elementos de controle já existentes, um controle sobre a própria maneira através do qual o trabalho deveria ser executado. A partir daí, a divisão técnica do trabalho foi levada ao máximo. Taylor colocou nas mãos da gerência todas as informações relativas ao processo, passando os operários a trabalhar de acordo com as instruções pré-estabelecidas, cujos padrões eram fixados por engenheiros industriais, planejadores de trabalho.²⁷

A divisão técnica do trabalho foi fundamental para a análise da organização do ensino industrial desenvolvido nos espaços escolarizados, em especial no âmbito da formação do técnico industrial e do local que este ocuparia no processo produtivo. Rago (1996, p. 32) conceitua a dimensão do taylorismo como “tecnologia disciplinar” produzida pelo capital, que expropriou o trabalhador do seu saber, especialmente do controle técnico do processo de produção, um dos instrumentos de resistência que aquele ainda detinha no interior da fábrica:

O taylorismo aprofunda a divisão entre trabalho de concepção e execução no interior do processo produtivo, levando à sua burocratização acentuada. Afinal, a apropriação massiva do saber operário pelo capital exige a constituição de todo um quadro de profissionais, engenheiros, mestres, escritórios gerenciais, administradores de onde o processo de trabalho será decidido, planejado, controlado e imposto. Ao mesmo tempo, o trabalho manual tende a ser desqualificado, tornando-se o capitalista cada vez mais independente do trabalhador, substituível a qualquer momento.

Nesse processo, a dinâmica “dividir para reinar” foi elemento chave na organização do trabalho capitalista, em um contexto de transição do trabalhador artesão para a constituição de grupos distintos entre não-qualificados e qualificados, quadro no qual se inseriu o surgimento do técnico industrial, conforme analisa Lucília Machado (1982, p. 133):

O técnico industrial é um personagem novo, pois ele surge em função do avanço na divisão capitalista do trabalho. Para estabelecer a ligação entre um local e outro é necessário um grupo específico de trabalhadores. Apesar da separação entre a mão e o cérebro, ambos são necessários à produção. (...) Os técnicos surgem porque surge o trabalho parcelado, o trabalho alienado. (...) Também eles, apesar de suas atividades de coordenação, supervisão, condução não controlam o processo de trabalho por inteiro, nem tampouco o seu próprio trabalho. Se em relação ao trabalho manual, o trabalho do técnico aparece como trabalho intelectual, frente a

²⁷ Ainda que tenham ocorrido em outros contextos e sem obter a mesma repercussão, a proposta do parcelamento de tarefas antecedeu aos experimentos de Taylor. Medeiros (1987) citou os estudos de Adam Smith, descritos na sua obra *Riqueza das Nações*, publicada originalmente em 1776. Castel (2008, p. 425) também indicou que, em 1847, o francês Charles Dupin planejava, utopicamente, o “trabalho perpétuo” graças ao impulso do motor mecânico; ou ainda experiências de organização do trabalho realizadas em uma olaria inglesa por Josiaph Wedgwood, em torno de 1770, que, embora ocorresse em um espaço não mecanizado, associava a divisão do trabalho manual no interior do empreendimento, com a moralização dos operários, apoiado pela igreja metodista; Gama (1986, p. 188) indicou os estudos sobre fadiga, produtividade e desperdício desenvolvidos na Inglaterra no início do século XIX, e a proposta da criação de elevadores nas fábricas (antes do seu emprego em outros edifícios) para evitar o desperdício muscular dos trabalhadores durante o deslocamento. Todavia, conforme enfatiza Tragtenberg (2006), o momento histórico associado às características histórico-culturais da sociedade norte-americana (GRAMSCI, 2008, p. 34) permitiram o êxito do projeto taylorista.

esse, aparece próximo àquele. Esta ambigüidade é justamente a chave para o entendimento do técnico industrial.

A divisão técnica do trabalho, porém, foi uma das dimensões desse processo amplo; a organização racional do trabalho instituída a partir de Taylor apresentou uma “visão de mundo”, conforme argumenta Tragtenberg (2006, p. 107), ao relacionar a preocupação do engenheiro com a disciplina, o controle e o aproveitamento do tempo com a sua formação religiosa: “educado para evitar a frivolidade humana, converteu o trabalho numa autêntica vocação”.

A análise de Gramsci (2008, p. 69) sobre os métodos de trabalho da sociedade norte-americana também destacou a dimensão ampla exigida para que estes atinjam os objetivos plenamente:

(...) os novos métodos de trabalho são indissolúveis de um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida. Não é possível obter sucesso num campo sem obter resultados tangíveis no outro. Na América a racionalização do trabalho e o proibicionismo estão indubitavelmente conectados: a investigação dos industriais sobre a vida íntima dos operários, os serviços de inspeção criados em algumas empresas para controlar a moralidade dos operários são necessidades de um novo método de trabalho. Quem menosprezasse estas iniciativas (...), e visse nelas só uma manifestação hipócrita de puritanismo, negaria qualquer possibilidade de entender a importância, o significado e a meta objetiva do fenômeno americano, que é também o maior esforço coletivo conferido até agora para criar, com extraordinária rapidez e com a consciência da finalidade nunca vista na história, um novo tipo de trabalhador e de homem.

Dessa forma, Gramsci apresentava, no início da década de 1930, a leitura lúcida do quadro estabelecido a partir do *taylorismo* - compreendido como modelo de organização do trabalho - em combinação com o *fordismo* - mecanismo global de acumulação - implantado por Henry Ford nos Estados Unidos, em sua indústria automobilística.

Tal mecanismo, que consistia na aplicação dos princípios de Taylor, coadunados com a criação da cadeia de montagem e uma política salarial de incentivo a maior produtividade por parte dos trabalhadores, articulados com a vigilância moral desse grupo, daria origem à produção em massa, a partir de um conjunto de procedimentos que, conforme destacou Gramsci (2008), buscava garantir a formação do “novo homem” da civilização industrial.

Essa perspectiva ampla de formação, a partir do sistema taylorista-fordista, foi inclusive ratificada pelo próprio Henry Ford no seu texto *Minha vida e Minha Obra*:

Muito me interessa demonstrar que as idéias que temos posto em prática são capazes de mais ampla extensão, e que longe de se restringirem ao fabrico de automóveis podem vir a tornar-se uma espécie de **código universal**. Estou certo disso e demonstrá-lo-ei com a máxima evidência, esperançoso de que tais idéias não sejam recebidas como idéias novas, e sim como um código natural. A lei natural é a lei do trabalho e só por meio do trabalho honesto há felicidade e prosperidade. (FORD, 1967, p. 12, grifo nosso)

Ao considerarmos os caminhos tomados pela organização do trabalho e da sociedade capitalista ao longo do século XX, podemos ressaltar a pertinência analítica de Gramsci e a realização do desejo de Henry Ford, que, se não chegou ao extremo de um “código universal”, dadas às próprias contradições inerentes ao capitalismo, obteve uma significativa amplitude de difusão. Um desses aspectos foi destacado por Castel (2008, p. 431), ao se referir ao trabalhador e à sociedade do consumo, no momento em que este deixou de ser meramente um produtor, passando para o estatuto de consumidor:

Chama-se “fordismo” a articulação, que Henry Ford foi sem dúvida o primeiro a pôr em prática conscientemente, da produção em massa e do consumo em massa. (...) Percebe-se, assim, uma nova relação entre o aumento do salário, o aumento da produção e o aumento do consumo. Não se trata apenas do fato de que um salário elevado aumentaria a motivação pelo trabalho e pela produção. Esboça-se uma política de salário ligada ao progresso de produtividade através do qual o operário tem acesso a um novo registro da existência social: o do consumo e não mais exclusivamente o da produção.

Ao abordar a difusão desse processo, Harvey (2009, p. 123) destacou que as condições em grande parte da sociedade capitalista - além dos Estados Unidos -, ainda marcada pelas “tradições artesanais” na organização do trabalho, impediam a instituição desses métodos com a mesma força que naquele país de origem, ainda que “os princípios gerais da administração científica fossem amplamente aceitos e aplicados”.

Não obstante a implantação do sistema taylorista-fordista na sociedade capitalista não pudesse ser analisada sob o prisma da homogeneização, dados os contextos específicos de cada país ou ainda as resistências engendradas pelo movimento operário em face da intensificação do trabalho suscitado por esse processo,²⁸ o que destacamos foi a difusão de

²⁸ Sobre a reação dos trabalhadores, ver Medeiros (1987, p. 80-83); sobre as diferenciações do processo de implantação do taylorismo no contexto europeu, ver Castel (2008, p. 428), Gramsci (2008, p. 33-41) e Harvey (2009, p. 124). Destacamos ainda que o taylorismo é uma das expressões de racionalização implantada no sistema capitalista, havendo outras formas aplicadas anterior ou concomitantemente a ela, que disciplinam e racionalizam o coletivo de trabalhadores. O estudo de Segnini (1981) sobre a “organização burocrática ferroviária”, especificamente na Companhia Paulista de Estradas de Ferro, evidenciou a dinâmica que se estabeleceu nas relações de produção, e os processos de disciplinarização acionados em distintas fases, entre 1868 e 1961, na organização do trabalho ferroviário. Sobre a implantação do taylorismo na Companhia Paulista, ver especialmente o capítulo IV, *Ciência como Instrumento de Dominação* (p. 63-82). Na pesquisa que desenvolvemos no mestrado (2003), constatamos a organização do trabalho desenvolvida em uma fábrica entre a década de 1930 até meados da década de 1970, baseada em um sistema de relações paternalistas, que prescindia

tais ideias como um projeto de sociedade a ser desenvolvido, aspecto presente nas discussões sobre a formação da força de trabalho no Brasil.

1.1.2 Nos rastros da civilização da técnica: *a busca da racionalização científica em território brasileiro*

Conforme apontamos anteriormente, uma das instituições em que Roberto Mange atuou foi o Instituto de Organização Racional do Trabalho, cujo nome indica sua finalidade. Fundado na cidade de São Paulo em 1931, foi resultado da articulação especialmente do empresariado industrial paulista desde o final da década de 1920, conforme argumenta Picheli (1997, p. 10): “Instituição de fundamental importância para a difusão do projeto da burguesia industrial, o IDORT surgiu como um elemento de aglutinação e elaboração teórica da fração de classe mais consciente da burguesia naquele período”.

Segundo o autor, os objetivos principais do Instituto estruturavam-se em três pontos: ampliar o campo de conhecimento da própria elite sobre a questão do trabalho, tendo em vista ser esse o grupo responsável pela “efetivação do projeto econômico-político formulado pela burguesia industrial” naquele contexto; garantir o controle do mesmo grupo sobre o processo de trabalho, a partir da adoção de métodos científicos e racionais na organização do trabalho no sistema produtivo; e, finalmente,

(...) estabelecer um novo paradigma para nortear as relações entre as classes sociais. Ao invés do conflito, das lutas de classe (...) buscava-se a conciliação das classes, fator igualmente fundamental para a aceleração do desenvolvimento industrial. (PICHELI, 1997, p. 13-1).

O Instituto organizou o desenvolvimento do seu projeto em duas divisões: a organização administrativa do trabalho, voltada para orientação sobre a racionalização do

dos “métodos científicos” de administração. Vale ainda ressaltar que o “taylorismo” não foi aplicado exclusivamente na sociedade capitalista, conforme destaca Harvey (2009, p. 123): “A direita e a esquerda desenvolveram sua própria versão de planejamento estatal racionalizado (com todos seus atavios modernistas) como solução para os males que o capitalismo estava tão claramente exposto, em particular na situação dos anos 30. Foi esse tipo de história intelectual e política confusa que fez Lênin louvar a tecnologia de produção taylorista e fordista enquanto os sindicatos da Europa Ocidental a recusavam”. Tragtenberg (2006, p. 105-106) também evidencia como a adoção desses princípios na URSS esteve voltada para a produtividade e a “manipulação da mão-de-obra disponível”.

modo de administrar as empresas, e a organização técnica do trabalho, esta dirigida por Roberto Mange, com atividades voltadas para a orientação, treinamento, seleção e educação profissional, além da psicologia industrial.²⁹ Weinstein (2000, p. 90) destaca que as ideias formuladas pelo IDORT não se restringiam ao âmbito industrial:

Dentro dessa ideologia totalizante, não havia atividade, econômica ou social, que não pudesse ser subordinada ao credo do IDORT de maior eficiência, pelo uso de métodos científicos. Disso resultaria, segundo seus membros, uma sociedade produtiva, funcionando de forma harmônica, na qual a autoridade seria exercida por técnicos, e o aumento da riqueza propiciaria a todos os brasileiros um padrão de vida mais alto.

É possível constatar, na ideia de uma sociedade harmônica voltada para o aumento da riqueza e elevação do padrão de vida destacado pelo IDORT desde a década de 1930, a ideia de desenvolvimento como ideologia, conforme destaca Ianni (2004, p. 98-99), ao argumentar que, embora tal concepção tenha se solidificado especialmente a partir do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), há indícios dessa característica em períodos anteriores, em especial nos defensores da industrialização e da modernização:

A industrialização de tipo capitalista, como ocorre no Brasil, produziu-se com o desenvolvimentismo, que é seu ingrediente ideológico fundamental. Nacionalista ou associado ao capital externo, esse desenvolvimento faz parte da corrente de idéias característica dessa etapa de transição do sistema econômico-social nacional. No processo de conversão do capital agrícola, comercial e bancário em capital industrial, essa doutrina constitui-se como uma visão prospectiva da civilização industrial. Exprime alguns conteúdos sociais e políticos dessa metamorfose, desse processo civilizatório. (...) Nessa concepção, desenvolvimento significa industrialização. Isto é, afirma-se que é geral (desenvolvimento econômico, social, cultural, etc.) o que é, em primeiro lugar, particular (a supremacia da produção industrial).

Dessa forma, podemos localizar, nas ações do IDORT, concepções que ampliariam seu espaço de ação nas décadas seguintes. Nesse aspecto, Weinstein (2000, p. 90) destacou que, apesar das articulações do IDORT serem fundamentais em relação à difusão da “organização científica do trabalho”, as tentativas de implantação desses métodos se intensificaram no Brasil somente no contexto do pós-guerra, provocadas pela ameaça da concorrência com produtos estrangeiros em consequência da política econômica do governo de Gaspar Dutra (1946-1950), que abriu o mercado brasileiro a produtos importados, e também devido aos

²⁹ O campo por excelência da aplicação dos métodos taylorista nesse contexto foi o ensino ferroviário, em especial com a criação do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional, em 1934, pelo IDORT, dirigido por Roberto Mange. Em relação à organização administrativa difundida pelo IDORT, vale ressaltar a atuação no âmbito da administração pública, através dos planos de reorganização administrativa dos Serviços públicos entre 1931 e 1941, nos Estados de São Paulo, Goiás, Pernambuco e Paraná. (MEDEIROS, 1987, p. 138).

lucros acumulados pelos empresários durante a guerra, o que possibilitou a aquisição de novos equipamentos.³⁰

Sobre a participação de representantes do Instituto nas comissões organizadas pelo governo Federal, a autora destaca que, apesar do jornal o Estado de São Paulo, órgão que fazia oposição a Getúlio Vargas, ser o principal patrocinador do IDORT, tal fato limitava, mas não eliminava a influência que seus representantes teriam na formulação da legislação referente à formação profissional ao longo da década de 1930.

Não obstante a concretização da organização científica do trabalho em território brasileiro, nos moldes taylorista-fordista, deva ser analisada sob o prisma do planejado e do não planejado, dada as especificidades da sociedade brasileira e dos contextos históricos em que tais empreitadas se desenvolveram, o que nos vale em toda essa discussão está no campo da difusão dessas ideias e do modo como se apresentariam na formulação dos projetos de formação da força de trabalho no Brasil, em especial no ensino industrial.

Recorremos à apresentação do livro de Henry Ford - *Os princípios da prosperidade* - prefaciado por Monteiro Lobato, para evidenciarmos os matizes dessas perspectivas esboçadas ao longo das décadas analisadas, em que a articulação entre racionalidade, trabalho e bem comum apareceu em muitas circunstâncias como o caminho para o progresso harmonioso do Brasil.

Ford (...) traça os riscos de uma futura ordem de cousas mais eficiente e justa que a atual. Fazendo donativos? Não. **Ensinando a trabalhar**, provando que o trabalho é o supremo bem e demonstrando a altíssima significação da palavra indústria. Indústria não é, como se pensava, um meio empírico de ganhar dinheiro; é o **meio científico** de transformar os bens naturais da terra em utilidades de proveito geral (...) O fim não é o dinheiro, é o **bem comum** (...) Posta nas bases de Henry Ford a indústria deixa de ser o Moloch devorador de milhões de criaturas em benefício dum núcleo de nababos e transforma-se em cornucópia inextinguível de bens. Extingue-se o sinistro antagonismo entre capital e o trabalho, que ameaça subverter o mundo. Reajusta-se a produção ao consumo e graças à distribuição equitativa desaparece o cancro da miséria humana. (...) Para o Brasil não há leitura nem estudo mais fecundo que o livro de Henry Ford. Tudo está por fazer – e que lucro imenso

³⁰ De qualquer forma, essas modificações ocorreram paulatinamente e não atingiram todas as indústrias do país, o que gerava críticas por parte dos dirigentes do SENAI, entre os quais Roberto Mange, à falta de interesse dos industriais brasileiros. "O SENAI, diferentemente dos nazistas de Fuchs, acreditava em educação moral e cívica mas também considerava a oficina como um lugar de socialização, com ênfase em ordem, autocontrole e hierarquia. A própria concepção do SENAI refletia o conceito de Mange de uma hierarquia industrial composta rigidamente, em ordem ascendente, por trabalhadores não-especializados (**braço anatômico**), trabalhadores semi-especializados (**braço atento**), operários especializados (**braço pensante**) e encarregados de supervisão (**braço pensante e dirigente**). [grifos nossos]". (WEINSTEIN, 2000, p. 145)

se começarmos a fazer com base na lição do portador da Boa Nova! (LOBATO, 1967, p. 9, grifos nossos)³¹

Com base nesse sistema de distribuição equitativa, em que operários, proprietários e consumidores seriam beneficiados, Monteiro Lobato destacou que, muito embora a humanidade corresse o risco de cair na “solução teórica” do comunismo, o caminho indubitavelmente levaria a única solução coerente baseada na realidade analisada por Ford, apresentada como a “palavra messiânica do futuro”.

Embora o literato não tivesse integrado diretamente as comissões que formularam a organização do ensino industrial desde a década de 1930, os argumentos não se distanciaram dos muitos que encontramos na documentação analisada, exercício que retomamos no item seguinte.

1.1.3 Racionalidade e Ciência: *o triunfo dos algarismos e das medidas*

Os pareceres elaborados pelas comissões, as correspondências individuais endereçadas ao Ministro Gustavo Capanema sobre as questões relacionadas ao ensino profissional ou ainda os encaminhamentos feitos pelo próprio Ministro à Presidência da República no período revelaram parte da trajetória que antecedeu a legislação instituída na década de 1940.

Nesse aspecto, buscamos, na documentação analisada, pontos que indicassem os problemas levantados acerca da formação profissional, as concepções e as propostas formuladas ou ainda as divergências manifestadas nesse processo.

Entre os documentos analisados, encontra-se o anteprojeto da criação da Universidade do Trabalho, elaborado pelo Engenheiro Belga Omer Buyse em 1934, a pedido do governo brasileiro. As ideias do Engenheiro já haviam servido de base para a educação profissional no Brasil, na década de 1920, especificamente a partir da visita que João Luderitz fez à Escola de

³¹ A primeira publicação com tradução e prefácio de Monteiro Lobato da Editora Brandt, data de 1954. Para este texto consultamos a 2ª edição publicada em 1967,. No entanto, a publicação do texto de Henry Ford no Brasil precede a década de 1950; localizamos uma tradução feita em 1925 por Francisco Silveira Bueno, publicada pela Companhia Gráfica – Editora Monteiro Lobato. Agradecemos à pesquisadora Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, que possibilitou o acesso a essa informação.

Charleroi, na Bélgica, dirigida por Omer Buyse. Na oportunidade, segundo Queluz (2000, p. 103), este passou a ser um referencial para as Escolas de Engenharia em Porto Alegre.³²

Esse fato explica o papel desenvolvido por Luderitz em 1934, como interlocutor entre o governo Vargas e as propostas de organização do ensino técnico-industrial elaboradas pelo belga, ainda na gestão do antecessor de Gustavo Capanema no Ministério da Educação, Washington Pires.

O anteprojeto em questão previa a instalação da Universidade do Trabalho em três capitais: Recife, Belo Horizonte e Porto Alegre. Apesar da denominação, a formação não se restringia ao ensino superior, mas abrangia vários níveis de ensino e eram destinados à formação de artífices, mestres e contramestres, tendo como base a organização científica e racionalizada do trabalho.

Marcela Pronko (1999, p. 89), em seu estudo sobre os projetos de implantação da Universidade do Trabalho no Brasil,³³ destaca a concepção de Buyse, que defendia a formação profissional ancorada em uma base “científica”, que culminaria no aumento da produtividade:

Por isso, existe uma clara distinção, na argumentação do autor, entre a instituição por ele proposta e a universidade “tradicional”, que se caracteriza por um tipo de ensino acadêmico ou liberal, distinção que é percebida por meio de vários elementos. Em primeiro lugar, na denominação de “Universidade do Trabalho”, que, segundo Buyse, corresponde a uma nova forma de conceber a formação profissional, pensada agora de forma orgânica e dentro de um planejamento racional. Essa denominação não apresentaria grandes diferenças em relação à de “Universidade Técnica”, porém se destacaria claramente dentro do quadro da universidade de ensino “liberal”. Esta última estaria dedicada, principalmente, ao desenvolvimento do conhecimento acadêmico, enquanto a instituição proposta teria seus objetivos orientados para a formação profissional e a difusão de conhecimentos práticos para a atividade produtiva.³⁴

³² Marcela Pronko (2002, p. 58) aponta que o livro de Buyse, *Méthodes américaines d'éducation générale et technique*, de 1913, foi amplamente difundido na América Latina, sendo traduzido no Brasil por Anísio Teixeira em 1925. Este fez uma análise do sistema educacional norte-americano naquele período, a partir das experiências do autor nos Estados Unidos, destacando-se as iniciativas desenvolvidas na área técnica.

³³ De acordo com a autora, a ideia da instituição da Universidade do Trabalho se estendeu pela América Latina, sendo implantada no Uruguai em 1942 e na Argentina em 1948, onde recebeu o nome de *Universidad Obrera*. Queluz (2000, p. 103-107) também indicou as concepções de Buyse, em especial no livro *Methodes Americaines d'Education*, e as relações estabelecidas com Luderitz. Não foi nosso objetivo aprofundar as questões referentes à organização da Universidade do Trabalho, mas analisar os pareceres formulados pelas autoridades brasileiras a partir dessa proposta.

³⁴ Simon Schwartzman (2000) indicou que, embora a criação da Universidade Técnica tenha sido determinada por decreto presidencial em julho de 1934, reunindo as escolas Politécnica do Rio de Janeiro, de Minas e Metalurgia de Ouro Preto e Nacional de Química, seu funcionamento nunca chegou a se efetivar: “A criação desta universidade inspirou-se na experiência de muitos países europeus, onde a engenharia não chegara a

Um dos documentos consultados, relacionado aos estudos sobre a implantação da Universidade do Trabalho no Brasil, foi resultado de uma solicitação feita pelo Ministro do Trabalho, sendo elaborado por uma comissão formada por Raul Azêdo, Joaquim Pimenta e o próprio Luderitz, que acompanhava os trabalhos de Buyse.³⁵

Tendo como tema principal a necessidade da implantação de um “Plano de Organização Científica do Trabalho” no país, o estudo propunha a organização de um sistema composto não somente pela Universidade do Trabalho, mas também por gabinetes de seleção e orientação profissional, escolas profissionais superiores, escolas profissionais, escolas vestibulares e escola primária adaptada, todas orientadas para as questões pertinentes ao trabalho.

No texto direcionado ao Ministro, há uma crítica à perspectiva da preocupação somente com escolas profissionais, isoladas de um organismo mais abrangente:

Um regimen docente do trabalho constante apenas de escolas profissionais empíricas e asystematizadas (...) não poderia ter pretensões a conjuncto representativo do que se chama hodiernamente Organização Científica do Trabalho, - organização scientifico-technica integral, completa (...) digna de vós e do Governo que representaes, digna do momento brasileiro e do momento internacional. Seria como um corpo decapitado (...) E, se já seriam manifestos seu anacronismo e sua insufficiencia em paizes opulentos de recursos financeiros e de população, atingiria o vulto de criminosa inércia toleral-a em um paiz atirado à bancarrota, apesar do seu enorme território propicio à agricultura e à indústria, e escassamente povoado.³⁶

A empreitada exigiria um projeto amplo, que abrangia desde as escolas primárias adaptadas, no qual trabalhos manuais se desenvolveriam ludicamente, seguidas por “escolas vestibulares”, de acordo com as aptidões demonstradas naquela primeira fase; estas, por sua vez, encaminhariam os alunos para as escolas profissionais, onde estariam representados “os

encontrar lugar nas universidades tradicionais, e o decreto previa a instalação de oito institutos de pesquisa (física industrial, química industrial, mecânica industrial, hidro e aerodinâmica, ensino de materiais, eletrotécnica, metalurgia e organização do trabalho). Estes institutos jamais chegaram a ser criados, e muitas destas áreas passaram a ser cobertas nos anos posteriores, ainda que de forma incipiente, pelas divisões do Instituto Nacional de Tecnologia, vinculado desde 1934 ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio”.

³⁵ FGV/CPDOC: GC g 1934.07.24 – Série G – Ministério da Educação e Saúde – Educação e Cultura. Microfilmagem rolo 22. *Schema de um Plano de organização scientifica do trabalho*. fotogramas 669 a 677, sem data. Embora não haja identificação de data no documento, este integrou os conjuntos de estudos sobre a Universidade do Trabalho, referentes ao ano de 1934, conforme indicou a classificação feita pelo Arquivo (Documentos entre 24/07/1934 e 19/11/1934). Informação textual também indicou que seja posterior à 1ª comissão interministerial formada no mesmo ano para Elaborar o “Plano de Formação Profissional: No dia em que foi lido perante vós o projecto de ensino profissional elaborado por um dos membros desta comissão, externastes o desejo de vos ter apresentado em plano amplo, em cujo cimo figurasse uma Universidade do Trabalho, e para delinea-lo nomeaste a comissão que ora se desobriga da honrosa incumbência.” (p. vi).

³⁶ FGV/CPDOC: GC g 1934.07.24 – Série G – *Schema...*, p. vi.

mananciais do grosso do exército do trabalho nacional”. Era esse o espaço para “o exercício desembaraçado da profissão selecionada”.³⁷

As Escolas Profissionais poderiam ser formadas por sociedades filantrópicas, governos estaduais ou municipais, proprietários de fábricas e de explorações agrícolas, ou ainda por sindicatos de operários e de patrões, numa rara alusão à participação dos operários nesse processo. A responsabilidade pela manutenção dessas Escolas não seria do Governo da União, o que sugere que tais instituições deveriam ter recursos próprios para seu funcionamento, sem indicação clara no documento de onde poderiam ser provenientes tais recursos; o papel atribuído à esfera federal ficaria restrito ao fornecimento de material didático quando necessário, importação de material pedagógico e principalmente à fiscalização para corrigir desvirtuamentos que viessem a ocorrer, diante do “grande movimento de regeneração da pátria” que estava em curso.³⁸

Destacamos que nenhuma alusão direta foi feita às Escolas de Aprendizes e Artífices que estavam estabelecidas na época. Também não houve nenhuma indicação do tempo previsto para a formação em cada uma das fases de ensino, além de evidenciar um leque de possibilidades de espaços voltados para a formação profissional, envolvendo sindicatos e o empresariado.

Complementavam o “plano científico da organização do trabalho nacional” as Escolas Profissionais Superiores, voltadas para a formação de mestres de oficinas, os gabinetes de seleção e orientação profissional e, finalmente, a Universidade do Trabalho. Esta última incluiria desde a formação de professores para as escolas profissionais superiores, passando por especialistas na área de seleção e orientação profissional, aperfeiçoamento de trabalhadores que já estivessem na indústria e comércio, até cursos elementares destinados aos alunos matriculados nas escolas profissionais e vestibulares.

A preocupação com a formação profissional feminina foi evidenciada no texto em dois momentos – na indicação da necessidade em preparar mestres para as oficinas de chapéus, modas e culinária, campos majoritariamente femininos, e também na explicação semântica sobre a construção do texto: “A expressão ‘professores’, ‘mestres’, ‘alunos’ é genérica e engloba os dois sexos para qualquer dessas categorias”.³⁹

³⁷ FGV/CPDOC: GC g 1934.07.24 – Série G – *Schema...*, p. iv

³⁸ FGV/CPDOC: GC g 1934.07.24 – Série G – *Schema...*, p. iv

³⁹ FGV/CPDOC: GC g 1934.07.24 – Série G – *Schema...*, p. iii.

As indicações das fontes de rendas também forneceram pistas sobre a imbricação entre público e privado, tendo em vista que, além da subvenção do governo, propunha-se o donativo de particulares e empresários, a contribuição mensal de sindicatos, a venda de artigos provenientes das oficinas, o pagamento de pareceres técnicos solicitados ao governo por empresários, comerciantes ou particulares, além da taxa de atestados de capacidade profissional, expedidos pelo serviço de seleção e orientação profissional.

Raul Azêdo, relator do documento, antes de apresentar o histórico da organização científica do trabalho na Europa, no Japão e na América do Norte, destacou a importância desse encaminhamento para a “civilização brasileira”:

Uma racionalização do trabalho, valorizando o homem e o solo brasileiros, pelos elementos que põem à nossa disposição as sciencias applicadas será a mais idônea obra de nacionalismo praticável, nacionalismo lúcido e previdente capaz de abranger, em rápida vista de conjuncto, a Civilização, no tempo e no espaço, e compreender que este século representa o triumpho do algarismo e da medida.⁴⁰

O estudo apresentado pela comissão apresentou uma característica que se diferencia de abordagens feitas em outros documentos da década de 1930: incluiu, ao menos textualmente, a representação dos operários. Nesse aspecto, vale ressaltar a própria perspectiva de Omer Buyse, da harmonia social gerada pela formação profissional, trazendo benefícios aos trabalhadores ao ampliar sua formação, aos empresários com a geração de lucro e competitividade e, por conseguinte, à Nação, porque o crescimento industrial propicia seu progresso (PRONKO, 1999, p. 89).

A preocupação com a temática da “harmonia social”, relacionada diretamente à “questão social”, é recorrente nas discussões sobre a organização do trabalho na sociedade capitalista, bem como os efeitos perversos que estes podem gerar, aspectos que apontamos anteriormente. No âmbito da sociologia, podemos citar a discussão de Durkheim e sua análise sobre a divisão social do trabalho, fundamentada na ideia de que esta garantiria a coesão social, a partir da substituição da “solidariedade mecânica” pela “solidariedade orgânica”.

Para Durkheim, a mecânica se constitui quando os indivíduos agem voltados para fins coletivos, em que a consciência coletiva - comum a toda a sociedade - se impõe sobre a consciência individual - que representa o que somos, no que temos de pessoal e distinto. Ligadas uma a outra, porém, há uma sobreposição do coletivo ao individual: “Nas sociedades

⁴⁰ FGV/CPDOC: GC g 1934.07.24 – Série G – *Schema...*, p. vii

onde esta solidariedade é muito desenvolvida, o indivíduo não se pertence (...) é literalmente uma coisa de que a sociedade dispõe”. (2008, p. 83).

Dessa forma, tal solidariedade deriva do conjunto das “similitudes sociais” a partir da homogeneização, em que o “direito repressivo” - voltado para coibir os que não se enquadram nos ditames da consciência coletiva - funciona como um dos elementos que garantiram a coesão social. Mas a “solidariedade orgânica”, produzida pela divisão social do trabalho, se estabelece a partir de um quadro distinto:

Enquanto a precedente implica que os indivíduos se pareçam, esta supõe que eles diferem uns dos outros. A primeira só é possível na medida em que a personalidade individual seja absorvida pela personalidade coletiva; a segunda só é possível se cada um tiver uma esfera própria de ação e, conseqüentemente, uma personalidade. É preciso, pois, que a consciência coletiva deixe descoberta uma parte da consciência individual, para que se estabeleçam essas funções especiais que ela não pode regulamentar. (...) Efetivamente, cada um depende, por outro lado, mais estreitamente da sociedade onde o trabalho é mais dividido e, de outro, a atividade de cada um é tanto mais pessoal quanto mais especializada ela seja. (...) a sociedade se torna mais capaz de se mover em conjunto, ao mesmo tempo em que cada um dos seus elementos tem mais movimentos próprios.(...) Cada órgão, com efeito, tem sua fisionomia especial, sua autonomia, e, por conseguinte, a unidade do organismo é tanto maior quanto a individualização das partes seja mais acentuada. Em razão dessa analogia, propomos chamar orgânica a solidariedade devida à divisão do trabalho.(DURKHEIM, 2008, p. 83)

Para o autor, os problemas advindos com a divisão do trabalho não são inerentes a ela, mas à negligência ao caráter de solidariedade que esta proporciona, sobrepondo-se os interesses em aumentar o rendimento das forças sociais, em face das desigualdades estabelecidas a partir das rápidas transformações industriais que não permitem o equilíbrio dos interesses em conflito. Estabelece-se então, a partir daí, uma divisão do trabalho anômica, na qual o trabalhador desconhece que suas ações tem um fim, deixando de ser “uma célula viva de um organismo vivo”, para se transformar em uma “engrenagem inerte que uma força externa põe em funcionamento”. (DURKHEIM, 2008, p. 100).

Ao voltarmos para a proposta da criação da Universidade do Trabalho apresentada ao governo brasileiro por Buyse, constatamos como a ideia de coesão, cooperação e harmonia social permeava suas idéias. Marcela Pronko (2002, p. 21) buscou a explicação dessa perspectiva do autor na doutrina social engendrada pela igreja católica, em especial a partir da encíclica *Rerum Novarum*, difundida em 1891, e o alcance que esta obteve na Bélgica, permitindo, assim, uma intervenção eclesiástica direta no mundo do trabalho ao final do século XIX.

Estabelecida no papado de Leão XIII, apresentava a visão organicista da sociedade como corpo social, formado por partes reciprocamente interdependentes, cuja harmonia foi desestabilizada pelo avanço capitalista. A partir desse pressuposto, a encíclica determina um programa de ação, em que é nítida a preocupação com o fantasma da solução socialista:

Para restabelecer a harmonia social, era essencial, desde o ponto de vista da instituição eclesiástica, promover a colaboração entre as classes, baseado no espírito cristão de justiça e caridade. Nesse quadro, caberia, aos patrões, o respeito à dignidade do operário (justo salário) e o exercício direto da caridade cristã; aos operários, o respeito ao patrão e aos seus bens, assim como o afastamento da sedição socialista, impulsora da destruição social. Por sua vez, o Estado era chamado a contribuir com o bem-estar dos trabalhadores, dentro dos limites do seu poder, protegendo a propriedade particular, impedindo as greves, protegendo os bens da alma (através da garantia do repouso festivo, por exemplo), protegendo o trabalho dos operários, das mulheres e das crianças, e contribuindo à fixação de um justo salário.(PRONKO, 2002, p. 27).⁴¹

Os estudos iniciais de Omer Buyse, encomendados pelo governo brasileiro, dataram do início do ano de 1934 e foram direcionados ao Ministério da Educação, período em que Washington Pires era o Ministro da Educação, sendo substituído em julho daquele ano por Gustavo Capanema.

Apesar do envio de correspondências por parte do engenheiro ao Brasil se estender até 1936, em documento encaminhado a Getúlio Vargas, em 19/11/1934, Capanema não demonstrava empolgação com o projeto apresentado, argumentando que, diante da grande extensão territorial do Brasil, seria mais importante ampliar o número de escolas profissionais “que possam atender as exigências industriais das várias regiões do país”.⁴²

O teor da carta evidenciou que o Ministro da Educação concebia uma formação diferenciada de trabalhadores, diante da diversidade regional do Brasil. O mesmo argumentou que somente a “Capital da República” comportaria uma formação variada de operários, diante do desenvolvimento industrial que lhe era característica; logo, em caso de instalação da

⁴¹ José Albertino Rodrigues (2008, p. 10), ao apresentar a obra de Durkheim, destaca que a encíclica foi contemporânea do sociólogo, difundida dois anos antes da publicação da sua obra sobre a Divisão Social do Trabalho. Sobre a *Rerum Novarum*, Rodrigues inferiu: “É a chamada ‘desproletarização’ que se objetiva, tentada através de algumas ‘soluções milagrosas’, tais como o cooperativismo, corporativismo, participação nos lucros etc. Pretendeu-se, por várias maneiras, contornar a questão social e eliminar a luta de classes, espantinhos do industrialismo”.

⁴² FGV/CPDOC: GC1934.07.24 – *Estudo dos problemas relativos à organização da Universidade Technica e da Universidade do Trabalho*. 19/11/1934. Microfilmagem rolo 22, fotograma 664/665.

Universidade do Trabalho, esse seria o local mais adequado, podendo servir de padrão para as demais escolas profissionais do país.⁴³

A perspectiva apresentada por Gustavo Capanema já havia sido exposta em um documento anterior, enviado por João Luderitz ao responsável pela formulação do projeto da Universidade do Trabalho, Omer Buyse. Dessa forma, em documento expedido através do Ministério da Educação, o posicionamento de Luderitz foi diferente do parecer emitido pela comissão formada no Ministério do Trabalho, que criticava um sistema de formação em que só houvesse escolas profissionais, conforme apontamos anteriormente.⁴⁴

Segundo o documento, a instituição das escolas industriais, com uma formação mais especializada, deveria ocorrer inicialmente somente nas Escolas de Aprendizes e Artífices localizadas nos principais núcleos da indústria nacional - Belém, Recife, Bahia, Capital Federal, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. O sistema de internato e bolsas poderia ser instituído para atender alunos oriundos de outros Estados.

Apesar do “plano científico de organização do trabalho nacional” não ter sido colocado em prática na íntegra, e a proposta da Universidade do Trabalho nunca ter sido concretizada, o que destacamos foram as ideias expressas na análise dessas propostas.

Em linhas gerais, as discussões sobre a formação da força de trabalho nos documentos analisados seguiram uma direção de maior desvinculação entre assistencialismo e formação profissional,⁴⁵ ao contrário do que ocorreu no início do século. Esboçou-se nas propostas o discurso da formação como direito, cuja organização, a partir das ações do Estado, seria um dos caminhos para garantir a “harmonia social” entre trabalhadores e empresários.

⁴³ FGV/CPDOC: GC1934.07.24 – *Estudo dos problemas relativos à organização da Universidade Technica e da Universidade do Trabalho*. 19/11/1934. Microfilmagem rolo 22, fotograma 664/665.

⁴⁴ FGV/CPDOC: GC1934.07.24 – *Estudos sobre a Universidade do Trabalho e sobre o Ensino Industrial no Brasil*. Microfilmagem rolo 22, fotograma 668

⁴⁵ Tal direcionamento não significou que os institutos disciplinares, voltados para órfãos ou mesmo para jovens considerados “delinquentes”, deixassem de existir, instituições onde o processo de disciplinamento passava pela preparação para o trabalho, em especial, organizado a partir dos trabalhos manuais. Um dos exemplos foram os patronatos agrícolas criados em 1918, pelo governo federal, e que se mantiveram nas décadas seguintes. O que destacamos é que essa perspectiva foi perdendo território nas formulações propostas para as escolas voltadas prioritariamente para a formação da força de trabalho em espaços escolarizados do ensino industrial. Queluz (2000, p. 158) indicou como essa questão estava presente nas reformas instituídas pelo governo federal a partir da década de 1920, em especial, a partir da instituição da Comissão de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, chefiada por João Luderitz: “Deixava-se de lado a ênfase na salvação dos menores abandonados e delinquentes ainda presente na política adotada em 1918, procurando estabelecer uma nova filosofia educacional, um novo modelo de escola técnica, voltada para o padrão de produtividade industrial e formação eficiente do operário qualificado nacional”.

A documentação revelou ainda a gestação de ideias que ganhariam força na década de 1940, consolidadas na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial em 1942, tanto no que se refere à fonte de rendas, quanto na imbricação entre Estado e Empresariado.

O “triumpho do algarismo e da medida” previsto pelos relatores dos estudos sobre a organização científica do trabalho apontou para a direção que a nação deveria tomar na concepção da comissão – a organização racional do trabalho seria o caminho para a garantia do desenvolvimento do país e, por conseguinte, da civilização brasileira.

1.1.4 Do Brasil para o mundo: *entre problemas, soluções e modelos para a formação profissional*

Outro espaço para discussão das propostas a serem delineadas para a formação da força de trabalho no Brasil foram os Congressos Internacionais de Ensino Técnico realizados ao longo dos anos de 1930. Constaram na documentação os convites emitidos pelo *Bureau International de l'Enseignement Technique*, para congressos realizados em Barcelona, posteriormente em Roma, no ano de 1936, e em Berlim, em 1938.⁴⁶

Houve indicação de participação do Brasil nos dois últimos Congressos. A documentação relativa ao Congresso realizado em Roma revelou as perspectivas da Superintendência do Ensino Industrial⁴⁷ sobre a formação profissional no país, especialmente a partir de quatro questões propostas pelo *Bureau International*, a serem discutidas no evento: O ensino técnico e a vida econômica, orientação profissional e sua continuidade, formação de pessoal responsável pelo ensino prático e a preparação da mulher “para a sua função especial na vida econômica no trabalho”.⁴⁸

⁴⁶ FGV/CPDOC: GC g 1935.12.00 rolo 37. Fotogramas 650 a 817. O *Bureau International* citado era ligado à Organização Internacional do Trabalho. Destacamos o local onde os congressos foram realizados – Itália e Alemanha – durante os governos de Mussolini e Hitler respectivamente. O fato evidenciou a preocupação desse regime com a formação da força de trabalho, o que também vale para o período autoritário iniciado em 1937, no Governo Vargas, denominado “Estado Novo”.

⁴⁷ Inicialmente Inspetoria do Ensino Industrial, em 1934 passa a Superintendência do Ensino Industrial e, finalmente, em 1937, Divisão do Ensino Industrial. Era o órgão responsável pela área em questão, o que incluía a supervisão das Escolas da Rede Federal destinadas ao ensino industrial.

⁴⁸ FGV/CPDOC: GC g 1935.12.00 rolo 37. Processo sobre o Congresso Internacional de Ensino Técnico (Roma) 26 a 30/12/1936. p. 2. Ao considerarmos que a finalidade do documento era fornecer um relatório ao *Bureau International*, organizador do Congresso, ponderamos que esses aspectos se configuravam como interesses internacionais no âmbito da organização do trabalho.

Em relação ao primeiro tópico, o documento destacou a necessidade da racionalização do trabalho e a disponibilidade de operários preparados para garantir produtos de qualidade no mercado, condição da qual o Brasil ainda não desfrutava: “Sofremos de uma sobrecarga notável de operários inidôneos e mesmo sem nenhuma instrução profissional, ao passo que nos vemos obrigados a recorrer, em grande parte, a estrangeiros quando se trata de preencher os lugares de maior responsabilidade que têm de ser ocupados por operários qualificados”.⁴⁹

A saída para esse problema estaria na organização do ensino técnico de forma racional, com especial atenção a dados estatísticos que revelassem ramos profissionais onde houvesse excesso de trabalhadores habilitados, como também setores que careciam de especialistas. Nesse aspecto, seria importante a atuação do serviço de orientação profissional, inclusive para encaminhar os jovens às profissões em que careciam de trabalhadores.

A preocupação com a falta de trabalho para “a massa de jovens desocupados” também era abordada, sendo justificada pela insuficiência de preparação profissional, ou, novamente, pelo excesso de mão-de-obra em alguns setores: “as exigências do mercado quanto ao aperfeiçoamento dos produtos conduzem ao selecionamento de mão de obra mais perfeita, ao aproveitamento dos mais capazes e à exclusão dos menos hábeis”.⁵⁰

As recomendações sobre a “organização do ensino técnico” já indicavam a mudança de concepção sobre o nível em que este deveria ocorrer, tendo em vista que até então, ao tomarmos como exemplo as Escolas de Aprendizes e Artífices, o ensino profissional era desenvolvido nas séries iniciais:

Condição fundamental para o bom êxito será uma boa instrução primária e saúde física e moral. A Escola primária terá de proporcionar a todos os alunos uma cultura fundamental completa. Só depois estarão aptos para a educação profissional e para a colaboração eficiente na vida econômica do país.⁵¹

Não obstante tratar-se de um documento sem indicação de nomes de quem o tenha formulado, é plausível aventar a participação de João Luderitz, Horácio da Silveira, Leon Renault, Izaias Alves, Nereo Sampaio e Rodolfo Fuchs, tendo em vista terem sido eles os indicados pela Superintendência do Ensino Industrial para representar o Brasil no Congresso,

⁴⁹ FGV/CPDOC: GC g 1935.12.00 rolo 37. *Processo sobre o Congresso Internacional de Ensino Técnico (Roma)* 26 a 30/12/1936. p. 2.

⁵⁰ FGV/CPDOC: GC g 1935.12.00 rolo 37. *Processo sobre o Congresso Internacional de Ensino Técnico (Roma)* 26 a 30/12/1936. p.3

⁵¹ FGV/CPDOC: GC g 1935.12.00 rolo 37. *Processo sobre o Congresso Internacional de Ensino Técnico (Roma)* 26 a 30/12/1936. p. 2.

além de estarem envolvidos na elaboração do plano nacional de educação em curso naquele período.

Conforme já apontamos, embora haja uma preocupação eminente com a formação de trabalhadores qualificados, o controle social presente nesse projeto de racionalização se estendia de forma específica para outros grupos e outras instituições. Nesse aspecto, é manifestada a preocupação especial com os “retardados mentais, os deficientes físicos e os vadios, donde vai apenas a um passo à mendicância e ao crime”.

A ação dos estabelecimentos de proteção aos menores deveria priorizar o encaminhamento dos jovens à formação profissional, além da ênfase aos trabalhos manuais. Destaca-se que o objetivo não deveria ser afastar esse grupo das ruas, mas sim prepará-los para que fossem úteis à vida econômica do país.⁵²

Há ainda a proposta de organizar “bureaux especiais”, destinado ao encaminhamento dos desempregados às novas colocações, como também dos alunos egressos das Escolas profissionais, além do oferecimento de serviços de orientação profissional e disponibilização de dados estatísticos sobre a força de trabalho brasileira. Destaca-se ainda a importância de uma legislação protecionista nesse processo: “o Estado se incumbirá de ampliar as possibilidades de colocação criando núcleos agrícolas, favorecendo as indústrias incipientes e realizando serviços públicos de emergência”.⁵³

Em relação aos serviços de orientação profissional em andamento no Brasil, ressaltou-se a importância desse tipo de encaminhamento, embasado nos métodos psicotécnicos. Mencionou-se o desenvolvimento desse trabalho na Estrada de Ferro Sorocabana e no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, sob a orientação de Roberto Mange, porém, argumentou-se que essas atividades ainda não poderiam servir de referencial aos moldes do que ofereciam as experiências europeias. Indicaram-se algumas atividades desenvolvidas no Brasil nas áreas da biotipologia, antropometria ou dos estudos psicotécnicos, mas ainda em fase inicial.

Outro aspecto abordado se referia à formação de profissionais para atuarem no ensino técnico. A análise feita apresentou uma questão que permeou os debates ao longo das décadas seguintes – a oposição entre teoria e prática. Criticava-se o caráter excessivamente acadêmico

⁵² FGV/CPDOC: GC g 1935.12.00 rolo 37. *Processo sobre o Congresso Internacional de Ensino Técnico (Roma)* 26 a 30/12/1936. p. 4.

⁵³ FGV/CPDOC: GC g 1935.12.00 rolo 37. *Processo sobre o Congresso Internacional de Ensino Técnico (Roma)* 26 a 30/12/1936. p. 4,

do curso destinado à formação de mestres na Escola Normal Wenceslau Brás, localizada na Capital Federal, e também se mencionavam os cursos de aperfeiçoamento em São Paulo, destinados aos alunos egressos das Escolas Profissionais, de onde, após dois anos, saíam formados como mestres, após a realização de estágio obrigatório nas indústrias.

Propunha-se como alternativa para o Brasil uma formação que mesclasse os dois cursos, com ênfase em cultura geral e pedagógica, necessária aos professores, concomitante à aprendizagem profissional, abrangendo estágios nas indústrias, aspecto fundamental para o bom desempenho dos futuros mestres.⁵⁴

Em relação à preparação da mulher para a atuação profissional, argumentou-se que a ação social feminina não deveria ser considerada menos importante, sendo papel do Estado orientar e preparar a mulher, diante de sua grande influência na educação do povo. As escolas profissionais destinadas a esse público dividiam-se em Domésticas, de Profissões Femininas, Agrícolas, Comerciais e Industriais.

O texto explana somente as questões referentes às Escolas Domésticas, indicando que estas deveriam ser organizadas, tendo como “problema tecnológico a administração doméstica”. Questões como puericultura, “a arte de educar”, técnicas de ornamentação e a “arte de comprar” deveriam ser abordadas cientificamente, de forma que, ao final, as alunas, futuras donas de casa, “levassem a todas as classes do povo as conquistas mais modernas em todos os ramos de atividades doméstica da mulher, colaborando assim para a saúde moral e física e o vigor da raça”.⁵⁵

Essa perspectiva não sofreria grandes alterações nas décadas posteriores, com campos bem delimitados para a formação profissional feminina, inclusive nas Escolas da Rede Federal, com cursos voltados para corte e costura e bordados, em que a disciplina de Economia doméstica teria um lugar de destaque.

Todo o processo que envolvia o estudo exposto foi encaminhado por Gustavo Capanema a Getúlio Vargas, com o argumento de que seria conveniente a participação do Brasil no Congresso em Roma, além de ser a oportunidade para que os representantes enviados pudessem aprofundar os estudos sobre o tema nos países europeus, sendo benéfico

⁵⁴ FGV/CPDOC: GC g 1935.12.00 rolo 37. *Processo sobre o Congresso Internacional de Ensino Técnico (Roma)* 26 a 30/12/1936. p.6.

⁵⁵ FGV/CPDOC: GC g 1935.12.00 rolo 37. *Processo sobre o Congresso Internacional de Ensino Técnico (Roma)* 26 a 30/12/1936. p. 8.

para a elaboração do “plano nacional da Educação”. Participaram do Congresso León Renault, Lourenço Filho e Francisco Montojos.⁵⁶

Dois anos depois, em 1938, foi realizado o Congresso Internacional em Berlim, onde novamente o Ministro da Educação e Saúde destacou a importância da participação brasileira, em especial na Alemanha, que oferecia um vasto campo de estudos sobre ensino profissional, além de possibilitar a contratação de professores estrangeiros para atuarem nas Escolas profissionais a partir de 1939.

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.⁵⁷

Durante a viagem, Rodolfo Fuchs visitou instituições alemãs e francesas de educação profissional. Em relatório apresentado ao Ministro da Educação, argumentou: “Posso asseverar a V. Exa. trazer da excursão à Europa um juízo completo do ensino profissional da Alemanha e da França, e de ter assimilado, integralmente, o espírito que orienta essas duas nações nesse importante problema de educação”.⁵⁸

Para o representante brasileiro, o ensino profissional francês representava um meio termo entre os caminhos até então seguidos no Brasil e na Alemanha, com uma forte tendência em se aproximar cada vez mais do modelo alemão, daí a priorização em visitar as escolas desse último sistema. Um dos resultados dessa viagem foi anexado ao arquivo consultado, o livro intitulado *O Ensino Profissional na Alemanha*, fruto das visitas realizadas às instituições alemãs.

⁵⁶ 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”.

⁵⁷ FGV/CPDOC: GC g 1935.12.00 rolo 37. *Parecer do Sr. Diretor da Divisão do Ensino Industrial (30/04/1938) e Exposição de motivos do Sr. Ministro (07/07/1938)*. Fotogramas 683/684. Rodolfo Fuchs, inspetor do ensino industrial, vinculado ao Ministério da Educação, era, segundo Weinstein (2000, p. 17), muito próximo ao Ministro Capanema e atuava como um “guia intelectual” que iluminava as discussões sobre formação profissional no governo Vargas.

⁵⁸ FGV/CPDOC: GC g 1935.12.00 rolo 37. *Carta de Rodolfo Fuchs ao Ministro Gustavo Capanema. 14/10/1938*. Fotogramas 685 a 687.

O ensino profissional alemão, todavia, já havia sido alvo de interesse do Ministério da Educação, dois anos antes da viagem de Rodolfo Fuchs. O tema central do interesse expresso pelo Ministro Gustavo Capanema, no conjunto da documentação analisada, foi a discussão sobre a viabilidade de contratação de Técnicos estrangeiros para o Ensino Industrial no Brasil, assunto que abordamos a seguir.⁵⁹

1.1.5 Técnicos modelares para um ensino modelar: *a contratação de técnicos estrangeiros para o ensino industrial*

A busca de métodos de ensino profissional ou mesmo de técnicos em outros países antecedeu os anos de 1930. 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, além de serem encaminhados alunos para aperfeiçoamento nos Estados Unidos e na Alemanha (QUELUZ, 2000, p. 142).

Celso Fonseca (1961, p. 126) destacou o debate instaurado em 1920, na Câmara dos Deputados, sobre a criação de novas escolas profissionais no Brasil, oportunidade em que o deputado federal Azevedo Sodré propôs a criação de escolas normais de artes e ofícios em alguns Estados. O parlamentar sugeria que tais estabelecimentos fossem pautados no modelo das Escolas Norte-americanas destinadas ao preparo de mestres e contramestres e, finalmente, destacava a necessidade de contratar professores no exterior para ministrar disciplinas pouco conhecidas no Brasil.

Ao final, recorria às palavras de Rui Barbosa para respaldar suas idéias: “sacudamos de nós o falso pudor de recorrer ao estrangeiro, quando só o estrangeiro nos possa ministrar os meios de desenvolvimento que nos falecem...”(apud Fonseca, 1961, p. 126). Apesar da argumentação do deputado, o projeto não foi levado a cabo.

⁵⁹ FGV/CPDOC: GC g 1936.05.26/2 rolo 43. Fotogramas 271 a 472. *Documentos referentes à contratação de instrutores estrangeiros para o ensino profissional*. (26/05/1936 a 23/10/1945).

A base em modelos de países considerados desenvolvidos para reorganização do ensino industrial esteve presente na gestão de Capanema, que seguiu inicialmente os mesmos passos de Luderitz no que se referia às estratégias na busca desses referenciais, ou seja, visitas às escolas profissionais européias e o estudo da possibilidade de contratação de técnicos estrangeiros.

Schwartzman (2000) indicou que, desde 1935, Capanema manifestara a Vargas o interesse em contratar professores estrangeiros para atuarem na formação de docentes brasileiros no ensino profissional. A partir da anuência do presidente, tanto as viagens voltadas especialmente para esse fim, quanto as realizadas por representantes do governo com outros objetivos, serviram como possibilidade de investigação da questão.

É nesse contexto que, em abril de 1936, chegaram a Capanema as considerações de Antonio de Sá Pereira, professor de música, sobre sua viagem à Berlim. 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.⁶⁰

O missivista demonstrou todo o seu entusiasmo com a formidável organização que reinava no *III Reich*, além do alto grau de aperfeiçoamento e sistematização do ensino profissional. Um dos objetivos de Sá Pereira era averiguar a possibilidade do contrato de técnicos alemães para atuar no Brasil.

A questão foi recebida com cautela pelo *Arbeitsfront* (Frente de Trabalho do governo alemão). Sá Pereira destacou que o governo alemão somente autorizaria a saída de instrutores e organizadores do ensino para países amigos, no qual o Brasil estava incluído. Porém, a sugestão alemã é de que o governo brasileiro contratasse antes um especialista em organização de ensino industrial, para conhecer as condições de ensino no país e, posteriormente, propor medidas a tomar. Caso esse processo não interessasse ao Brasil, seria então necessário indicar de modo exato quais graus e profissões o país tinha interesse.

⁶⁰ FGV/CPDOC: GC g 1936.05.26/2 rolo 43. *Carta de Antonio de Sá Pereira a Gustavo Capanema* (26/05/1936). Fotogramas 271/272. Os demais pontos eram: Música, Artes plásticas, Instituto Central de Educação e Instrução, Teatro, discos para o ensino da Música, Architectos notáveis, Cidade Universitária, Cinema Educativo e Rádio Escola.

A resposta à sugestão alemã foi expressa na análise da carta assinada por Leon Renault, sobre as considerações feitas pela comissão responsável pelos estudos do Plano Nacional de Educação. A oposição à proposta inicial alemã foi contundente:

A solução alvitada não atende, de modo nenhum, aos interesses e as necessidades do ensino profissional. Um especialista alemão (...) nunca formaria a idéia completa e perfeita das nossas necessidades.(...) nunca compreenderia a nossa psicologia, como vemos acontecer a estrangeiros de grande cultura e que já convivem muito tempo conosco. No caso mais favorável pretenderia essa comissão moldar o nosso ensino pelo padrão que é praticado na Alemanha. A experiência colhida no caso do professor Omer Buyne é concludente. Nunca poderemos entregar a solução de um problema educacional brasileiro a estrangeiros.⁶¹

A opinião expressava a preocupação em manter o controle do processo, ainda que se buscassem “modelos” externos para a reorganização em curso. A solução apresentada era antes o envio de técnicos brasileiros para conhecer as Escolas alemãs e, ao mesmo tempo, o contrato imediato de mestres para as escolas de aprendizes artífices. Renault ressaltou: “É esta a solução que convém ao caso brasileiro. Os mestres – é preciso que isto fique bem claro, **porque só nos servem mestres peritos na sua arte** e não professores especializados em ensino profissional”.⁶²

A ênfase no contrato de mestres em oposição a especialistas de ensino denotou a preferência da prática sobre o conhecimento teórico, debate permanente na análise do ensino industrial. 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.

Essa questão deveria ser seriamente considerada na elaboração do plano nacional brasileiro, tendo em vista que “a garantia de obter trabalho certo e bem remunerado, após a conclusão do curso, constituirá um dos mais poderosos estímulos para a freqüência aos nossos cursos profissionaes”.⁶³

Essa perspectiva pôde ser constatada posteriormente tanto na legislação que restringia inicialmente a continuidade de estudos aos alunos formados no ensino industrial somente a

⁶¹ FGV/CPDOC: GC g 1936.05.26/2 rolo 43. *Analyse dos Tópicos referentes ao Ensino Profissional, da carta dirigida, em 26 de maio, ao Exmo. Sr. Ministro da Educação pelo Prof. Antonio de Sá Pereira.*

⁶² FGV/CPDOC: GC g 1936.05.26/2 rolo 43. *Analyse dos Tópicos referentes ao Ensino Profissional, da carta dirigida, em 26 de maio, ao Exmo. Sr. Ministro da Educação pelo Prof. Antonio de Sá Pereira.*

⁶³ FGV/CPDOC: GC g 1936.05.26/2 rolo 43. *Analyse dos Tópicos referentes ao Ensino Profissional, da carta dirigida, em 26 de maio, ao Exmo. Sr. Ministro da Educação pelo Prof. Antonio de Sá Pereira.*

essa área, quanto na crescente ênfase na necessidade dos serviços de orientação nas escolas industriais, conforme os outros documentos aqui analisados evidenciaram.⁶⁴ Ao mesmo tempo, apontou uma constante preocupação presente desde o início das escolas de aprendizes – o alto número de evasão e a baixa frequência constatada nos relatórios emitidos pelas Escolas Profissionais da Rede Federal.

Finalmente, a comissão sugeria a contratação de técnicos na Alemanha, França, Suíça, Itália, Espanha, Portugal e Estados Unidos, conforme o destaque de cada país em determinadas áreas. Dessa forma, da Alemanha deveria ser contratado o maior número de técnicos, estes atuantes na marcenaria, litografia, ajustagem mecânica, *phototechnica* e indústrias químicas. Havia também a previsão para o contrato de técnicos agrícolas, priorizando os italianos.

Quatro anos depois, em 1940, outras sugestões foram expressas por uma comissão formada por Francisco Montojos, Farias Góes e Rodolfo Fuchs, nas palavras de Capanema, grupo responsável pelos “rumos novos à educação profissional de nossa juventude”. Ao contrário da ideia inicial, argumentava-se que os técnicos deveriam ter somente uma nacionalidade, o que garantiria a unidade dos métodos; a contratação não seria restrita somente aos mestres, seriam admitidos também orientadores ou chefes com conhecimento prático e técnico, e auxiliares técnicos; a atuação inicial desses profissionais seria no Liceu Nacional, na capital, a ser inaugurado, que serviria como “centro de irradiação do ensino industrial”.⁶⁵

Após indicar que, naquele momento, os únicos países em condições de oferecer “elementos de valor” para a empreitada seriam os Estados Unidos, a Itália e a Suíça, a comissão opta por técnicos suíços. O descarte da Itália ocorreu pela sua política interna, o que poderia dificultar os contratos. Ao mesmo tempo, embora o interesse do grupo pelos Estados Unidos fosse notório, a seguinte justificativa para sua exclusão foi apresentada:

Não faltam expoentes em todas as especialidades, mas há fatores diversos que desaconselham o contrato com os profissionais americanos. A grande diferença do idioma exigiria maior tempo para familiarizar com a língua nacional, e, por outro lado, deve-se considerar o elevado padrão de vida naquela república amiga, que importará naturalmente na exigência de melhor remuneração. Nessas condições,

⁶⁴ Em capítulo posterior, analisaremos o processo de implantação do serviço de orientação profissional nas escolas técnicas da rede federal, a partir das ações da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI).

⁶⁵ FGV/CPDOC: GC g 1936.05.26/2 rolo 43. *Parecer sobre o contrato de técnicos estrangeiros para ministrarem, no nosso país, o ensino industrial...* (16/02/1940) Fotogramas 283-285.

oferece melhores vantagens a Suíça, país eminentemente industrial, onde o ensino profissional se apresenta em grau de apreciável desenvolvimento, possuindo modelares institutos para a preparação de técnicos.⁶⁶

Enquanto as sugestões nesse documento limitavam a atuação dos técnicos ao espaço escolar, as considerações feitas por outra comissão organizada no final de 1940 ampliavam a atuação dos contratados, ao determinar que estes também orientariam a aprendizagem nas fábricas. Essa perspectiva trazia o tom das discussões que orientaria a formulação da legislação no período, com a divisão de concepções sobre aprendizagem e ensino.⁶⁷

Além da indicação da necessidade em contratar técnicos para atuarem diretamente nas fábricas, foi manifestado o interesse pela área de orientação profissional: “previu-se, também, o contrato de técnicos em seleção e orientação profissional, dada a grande vantagem de fazer-se perfeita escôlha entre os candidatos ao ensino industrial e entre os operários já em serviço”.⁶⁸

Tais perspectivas condiziam com as idéias difundidas pelo Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), especialmente pela área dirigida naquele instituto por Roberto Mange; como integrante da comissão que formulou as propostas de contratação dos técnicos, seu nome foi o indicado para representar o Ministério da Educação e Saúde nas negociações com o governo suíço.

A justificativa apresentada por Capanema a Vargas pautava-se na nacionalidade suíça de Roberto Mange, no posto que esse ocupava na Universidade de São Paulo, e no fato de ser um amplo conhecedor do assunto, sendo em São Paulo o orientador do ensino industrial dos ferroviários. No início de 1941, o missivista seguiu para a Suíça com a finalidade de concretizar o projeto em curso desde os meados dos anos 1930.⁶⁹

Em carta endereçada ao Ministro sobre a viagem, Mange informou que o país se encontrava em intensa atividade industrial, com boas possibilidades de emprego, o que

⁶⁶ FGV/CPDOC: GC g 1936.05.26/2 rolo 43. *Parecer sobre o contrato de técnicos estrangeiros para ministrarem, no nosso país, o ensino industrial...* (16/02/1940) Fotogramas 283-285, p. 2.

⁶⁷ FGV/CPDOC: GC g 1936.05.26/2 rolo 43. *Relação dos Técnicos a serem contratados no estrangeiro*. (11/1940). Fotogramas 310-311. Compunham a comissão Horácio da Silveira, Superintendente do Ensino Profissional de São Paulo, Lycerio Schreiner, Técnico em Educação da Divisão do Ensino Industrial, Rodolfo Fuchs, Inspetor do Ensino Industrial, Francisco Montojos, Diretor da Divisão do Ensino Industrial e Roberto Mange, citado como Professor Catedrático da Universidade de São Paulo.

⁶⁸ FGV/CPDOC: GC g 1936.05.26/2 rolo 43. *Relação dos Técnicos a serem contratados no estrangeiro*. (11/1940). Fotogramas 310-311.

⁶⁹ FGV/CPDOC: GC g 1936.05.26/2 rolo 43. *Ofício de Capanema a Getúlio Vargas*. (11/12/1940). Fotograma 443.

dificultou o recrutamento planejado. Todavia, o contexto da 2ª guerra mundial parece ter interferido na decisão dos candidatos, conforme indica: “a incerteza do futuro levou muitos desses técnicos a se candidatarem para os cargos oferecidos pelo Governo Brasileiro no Ensino Profissional Federal”.⁷⁰

Contando com a ajuda dos institutos profissionais na divulgação, houve a candidatura de 300 técnicos para a seleção final de 42 profissionais. Foram consideradas, no processo de seleção, questões como atributos pessoais, preparo técnico, prática industrial, experiência no ensino e condições de adaptabilidade, o que era verificado a partir de entrevista com cada um dos candidatos.

Havia ainda a indicação, em documentos anteriores, da preocupação com as “doutrinas filosóficas e sociais do candidato e suas orientações ideológicas”, um dos pontos que deveria ser investigado na seleção.⁷¹ Ao mesmo tempo, correspondência emitida pela Suíça destacou que, sendo aquele um país onde “as leis sociais regulam todas as relações de interesse entre empregados e empregadores”, não seria possível a viagem dos técnicos sem garantias contratuais.⁷²

Finalmente, em 1942, ano da inauguração da Escola Técnica Nacional na capital Federal, chegaram 29 dos 42 técnicos contatados inicialmente.⁷³ Apesar de todo o

⁷⁰ FGV/CPDOC: GC g 1936.05.26/2 rolo 43. *Relatório sobre o processo de contratação de técnicos suíços*. (15/05/1941). Fotogramas 329-346. O documento foi elaborado por Roberto Mange e endereçado ao Ministro Gustavo Capanema.

⁷¹ FGV/CPDOC: GC g 1936.05.26/2 rolo 43. *Sugestões para a seleção e o contratamento dos técnicos industriais especializados*. s.d. Fotogramas 281-282. Aventamos que o documento seja do ano de 1938, tendo em vista comentários sobre tais orientações feitas por Rodolfo Fuchs, em outro documento, datado de 22/07/1938.

⁷² FGV/CPDOC: GC g 1936.05.26/2. rolo 43. *Ofício endereçado ao Ministro de Estado das Relações Exteriores, Oswaldo Aranha*. Expedido pela Divisão de Cooperação Intelectual. (07/05/1940). Fotograma 296-297. Após insistentes solicitações ao Ministério da Educação sobre os critérios do contrato a ser firmado e algumas negociações internas e externas, estabeleceu-se que este deveria ser assinado antes da partida do técnico para o Brasil, com uma duração inicial de 3 anos, podendo ser renovado, de acordo com a eficiência e o interesse de ambas as partes. A rescisão ocorreria por falta de cumprimento das tarefas, doenças ou motivos particulares. Era garantido o direito da remessa de valores para a Suíça, o pagamento de viagem para esposa e filhos e um auxílio de 2 meses de salário na chegada ao Brasil, bem como o direito a 20 dias de férias.

⁷³ Foram contratados Técnicos-chefes nas áreas de construção civil, mecânica, eletricidade e cerâmica. Estes, segundo o contrato, deveriam ter diploma de curso profissional do 2º grau e experiência na indústria ou no ensino profissional de no mínimo 5 anos; compunham o quadro assistentes técnicos das áreas de construção de máquinas, desenho de máquinas, móveis e decoração de interiores – estes deveriam ter a mesma formação dos técnicos chefes, porém, sem a exigência dos 5 anos de experiência. Os mestres eram o maior número dos contratados; designados para as áreas de mecânica, mecânica de avião, operação de máquinas, mecânica de precisão, soldas, montador eletricitista, cimento armado, encadernação, marcenaria, acabamento de móveis, escultura em madeira, construção naval e cerâmica. Desse grupo era exigida certificação da profissão correspondente a experiência de 5 anos em uma “importante fábrica de sua área de atuação”. O relatório de Roberto Mange indicava que todos os candidatos escolhidos estavam empregados na indústria ou faziam parte do corpo docente de escolas profissionais. FGV/CPDOC: GC g 1936.05.26/2. rolo 43. *Proposta de contrato*

planejamento e incansável sondagem, a adaptação dos profissionais não ocorreu de forma branda. Celso Fonseca (1961, p. 39) apontou as dificuldades desse processo, sem mencionar que, naquele período, ele era o Diretor da Escola Técnica Nacional, citação longa que aqui tomamos como um depoimento:

Os primeiros tempos foram difíceis para os técnicos suíços e para as autoridades brasileiras que eles trataram. A viagem fora feita antes das escolas estarem em condições de recebê-los, de maneira que, ao aqui chegarem, não encontrando as instalações já prontas e não estando a par das dificuldades burocráticas, pois vinham das indústrias, começaram a provocar questões e a criar problemas. Como não podiam trabalhar desde logo, alguns deles foram empregando suas atividades em indústrias particulares, o que fez surgir dificuldades adicionais, quando se tornou necessário seu serviço na Escola. Nem todos foram úteis ao ensino industrial. Da atuação de muitos deles, entretanto houve um real benefício para a aprendizagem, pois que se revelaram bastante competentes, introduzindo em nosso meio métodos modernos de trabalho. Aos poucos, à medida que os contratos foram terminando, uns tantos voltaram a Suíça, porém a maioria permaneceu no Brasil, trabalhando em indústrias que fundaram. De qualquer forma, o efeito da missão suíça foi benéfico ao nosso país.⁷⁴

O quadro descrito por Fonseca evidenciava a distância entre o planejado e a dimensão do não-planejado nas condições reais em que tais projetos são acionados. Ao mesmo tempo, podemos verificar como as orientações e as sugestões expressas nos pareceres das comissões instituídas irão repercutir nos encaminhamentos dados a legislação e, por consequência, na estruturação do ensino industrial no Brasil.

1.1.6 Um país se faz com homens, nomes e leis...

Enquanto, na primeira metade da década de 1930, os estudos direcionados à elaboração do Plano de Formação Profissional serviam como ensaios para a implantação de um sistema abrangente, a segunda metade da mesma década foi um período em que muitas dessas concepções iniciais tomaram corpo na legislação.

O contexto em que os decretos acerca da nova organização do sistema de ensino foram outorgados e implantados, entre os quais a legislação pertinente ao ensino industrial, inseriu-

para técnicos escolhidos. (31/05/1941). Tratava-se de documento encaminhado por Francisco Montojos, diretor da Divisão do Ensino Industrial, para o Ministro Gustavo Capanema, que por sua vez o encaminha a Getúlio Vargas em 21/06/1941, com autorização para contratação expedida pelo presidente em 26/07/1941.

⁷⁴ A permanência dos técnicos no Brasil exigiria um estudo à parte, porém, instigante. Integram o conjunto dos documentos cartas de técnicos solicitando o cancelamento do contrato, diante do conflito estabelecido com mestres da Escola Nacional; correspondência expedida por autoridades suíças solicitando esclarecimento sobre processos sofridos pelos profissionais. Técnico de aviação pedindo autorização para retornar ao seu país, tendo em vista a escassez de material para viabilizar seu trabalho na Escola.

se em um quadro específico que se caracterizava como um fortalecimento de poder e centralização político-administrativa do Estado Brasileiro, em um período definido como “Estado Novo” (1937-1945).

Apesar da definição semântica para esse período, o golpe impetrado por Vargas em novembro de 1937, forjado na ameaça de um plano comunista - Plano Cohen-, que supostamente pairava sobre a sociedade brasileira em véspera de realização de eleições presidenciais, aproximou-se mais da continuidade do governo iniciado em 1930 - exceto pelo regime autoritário marcado pelo fechamento do Congresso Nacional e a nomeação de interventores estaduais - do que pela instauração de um novo Estado.

A ideia da instauração do Estado Novo como continuidade do projeto iniciado em 1930 foi explicitado pelos próprios integrantes do governo, conforme analisa Ângela de Castro Gomes (2005, p. 191-195), de modo que se instaura uma crítica à “trágica experiência liberal da primeira república”, marcada pela anarquia e perda da autoridade, que, devido ao distanciamento entre o homem e as instituições políticas, provocava o acirramento de conflitos a partir do descontentamento popular; porém, o Estado Novo era apresentado pelo governo, segundo a autora, como continuidade da revolução iniciada em 1930, não obstante tenha enfrentado alguns malogros no primeiro período, prosseguia no projeto que tinha como dimensão inovadora o “enfrentamento da questão social”.

Marcado pelo início de uma intensa repressão, o golpe manteve Vargas no poder até 1945. Todavia, apesar do caráter centralizador e autoritário, na perspectiva de Ângela Castro Gomes, o período não significou uma suposta autonomia do Estado em relação a alianças com determinados grupos sociais, mas uma acomodação “no complexo jogo de influências” do período:

Neste sentido, o autoritarismo corporativista do Estado Novo, sem representar uma partilha do Estado entre os diferentes setores da elite dominante, seria, por outro lado, uma alternativa para canalizar conflitos e interesses heterogêneos para o interior do aparelho do Estado, dada a complexidade crescente de uma coalização dominante destituída de uma força nuclear unificadora. (CASTRO GOMES et al., 2007, p. 102).

Na análise apresentada, o processo iniciado em 1930 não significou a transferência imediata de poder político do grupo agroexportador para os vinculados ao desenvolvimento industrial, mas uma ascensão gradual e simultânea destes últimos.

Ainda que fosse necessária a reflexão acerca das conceituações monolíticas sobre burguesia industrial ou agrária, o crescimento industrial desencadeado a partir de 1930 -

aspecto que interessa em nosso estudo - deve levar também em consideração as articulações acionadas na esfera estatal por parte dos que defendiam a industrialização como projeto para o país. Boris Fausto (2001, p. 201) assim analisa o contexto da instauração do “Estado Novo”:

Sob o aspecto socioeconômico, o Estado Novo representou uma aliança da burocracia civil e militar e da burguesia industrial, cujo objetivo comum imediato era promover a industrialização do país sem grandes abalos sociais. A burocracia civil defendia o programa de industrialização, por considerar que ele era o caminho para a verdadeira independência do país; os militares, porque acreditavam que a instalação de uma indústria de base fortaleceria a economia – um componente importante de segurança nacional; os industriais porque acabaram se convencendo de que o incentivo à industrialização dependia de uma ativa intervenção do Estado. (...) A aliança dos setores apontados não significa uma identidade de opiniões. Ao contrário dos técnicos governamentais, os industriais eram menos radicais no apoio ao intervencionismo do Estado e na ênfase contra o capital estrangeiro.

O quadro esboçado pelo autor marcaria o tom das discussões e debates desencadeados no período 1937-1945, acentuados pelo contexto internacional do conflito mundial deflagrado em 1939, e sua repercussão no âmbito da produção industrial no país. Entre tantas articulações e grupos, qual o lugar dos trabalhadores nesse contexto?

O estudo de Ângela de Castro Gomes (2005) evidencia que é nesse momento que emerge o que se definiu como a invenção do trabalhismo, título de sua obra, quando o Estado se apropria da “palavra operária” - nas décadas anteriores nas mãos do movimento dos trabalhadores - e constrói um discurso baseado em um pacto de reciprocidade e generosidade, centrado na pessoa de Vargas, firmando-se como um pacto social. A partir dessa “ideologia de outorga, fechou-se com vigor o espaço para qualquer tentativa de encaminhar o processo de constituição da classe trabalhadora a partir dos trabalhadores” (GOMES, 2005, p. 31).

Dessa forma, marcada pelo crescente controle dos sindicatos, combinados com o discurso da valorização do trabalho, reforçado pela eficiente atuação do Departamento de Imprensa e Propaganda, edificou-se a imagem de Getúlio Vargas no Estado Novo, respaldado pela imposição de uma nova carta constitucional em 1937.

Integra esse processo outra característica do período que não se restringiu ao Estado Novo, a “política de massas”, definida por Ianni (2004, p. 146) como “Getulismo” ao abordar o contexto em que esta se estabeleceu no país. O autor analisa tal configuração como projeto sócio-econômico da burguesia industrial, inerentes a fase de acumulação de capital, circunstância em que a relação entre as classes assume maior importância:

Nesse momento, surge o getulismo, como ideologia das massas em mobilidade, de uma classe operária fortemente impregnada por trabalhadores e vivências de origem rural, não tipicamente capitalistas. (...) É uma ideologia que nasce com a decisão da burguesia industrial de interferir direta e abertamente no andamento dos processos

sociais que fundam as lutas de classes. Ela tem nítida continuidade na política operária do Estado Novo e na doutrina da paz social. (...) Getúlio Vargas, João Goulart (...) Jânio Quadros são personificações da variabilidade possível na política de massas organizadas em torno de abstrações da doutrina do bem-estar social geral e harmônico. Vargas, no entanto, pela duração de sua presença política, pela época de transição em que atuou e pela sensibilidade revelada no intercâmbio com as massas e as outras classes, é a expressão mais típica desse estilo de política; (...) Nesse sentido o getulismo é a ideologia da contenção, da adequação do comportamento político do proletariado às exigências da formação do capitalismo.

Foi nesse contexto que se desenvolveu as bases para a organização do ensino industrial no Brasil ao longo dos anos de 1930, onde o discurso da Formação como direito está imbricado com o que fundamenta as demais políticas trabalhistas. A preocupação com a qualificação profissional dos “trabalhadores do Brasil” foi contemplada pela constituição outorgada, em especial no artigo 129, ainda vinculada às classes menos favorecidas, o que é compreensível se tomarmos como referência a ênfase do governo sobre a questão social. Para Cunha (2000, p. 28), a preocupação com o tema expresso nessa carta explicou-se a partir da “adoção de um projeto industrialista de desenvolvimento pelo Estado Novo”, o que refletiria na necessidade de um considerável número de trabalhadores qualificados, que não estavam disponíveis no país.

O grau de importância desse artigo da Constituição estava no fato de marcar o acirramento das discussões acerca do lugar do Estado e do empresariado industrial no processo de formação profissional no Brasil. Bárbara Weinstein informa que a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), em meados da década de 1930, pressionava o governo para revogação da lei que limitava a contratação de operários estrangeiros, evidenciando que não tinha interesse, naquele momento, no investimento na formação da mão-de-obra nacional.

O processo de reorganização do ‘sistema’ brasileiro de formação profissional para a indústria tomou impulso em 1937, durante o período extremamente autoritário do governo Vargas conhecido como Estado Novo. O artigo 129 da Constituição de 1937 estipulava que as indústrias eram obrigadas a criar ‘escolas de aprendizagem’ para os filhos dos seus empregados. Ao mesmo tempo ele afirmava, de forma contraditória, que a educação profissional deveria ser ‘essencialmente dever do Estado’. Vargas e seu dinâmico ministro da Educação, Gustavo Capanema, estavam mandando um recado aos membros da FIESP e a outras associações de industriais de que o recurso à mão-de-obra estrangeira não era uma solução aceitável para a carência de operários especializados no Brasil (WEINSTEIN, 2000, p. 106).

Conforme apontamos inicialmente, a dependência de trabalhadores estrangeiros para funções que exigiam maior especialização era apontada como um problema que precisava ser resolvido, e a legislação poderia ser um caminho para a solução. Posteriormente a esse artigo,

em 1939, o Decreto-Lei 1238 iria gerar novo descontentamento por parte do empresariado industrial. A oposição se dava especificamente à questão do grupo assumir os custos da formação da mão-de-obra, pois deveriam oferecer cursos de aperfeiçoamento para menores e adultos que trabalhassem em suas indústrias.

A polêmica foi acentuada quando uma comissão interministerial foi designada, no mesmo ano, para regulamentar o decreto. Formada por representantes do Ministério da Educação e Ministério do Trabalho, tinha por objetivos, segundo Weinstein (2000), responder quatro questões fundamentais para a regulamentação da lei. “Quem deveria supervisionar e administrar a educação profissional? Os cursos deveriam ficar restritos às fábricas com mais de 500 operários? Que parcela da força de trabalho exigiria formação extensiva e sistemática? Quem iria financiar tais recursos?”

As respostas a essas questões seriam decisivas nos caminhos que a legislação da década de 1940 tomaria. Divergências ocorriam no interior do próprio governo - Waldemar Falcão, Ministro do Trabalho, argumentava que a responsabilidade em manter o sistema de formação profissional deveria ser das empresas, principais beneficiadas com a qualificação dos trabalhadores; Gustavo Capanema, em consonância com as idéias de Fuchs, defendia o controle do Estado sobre essa formação, incluindo a ampliação da rede federal de Escolas de Aprendizes e Artífices nesse processo.

Esse debate seria a base das discussões engendradas posteriormente à tentativa de regulamentação do decreto. A decisão da comissão interministerial em alterar o item que limitava a formação profissional somente para as fábricas com mais de 500 empregados, estendendo a exigência às empresas menores, provocou a reação imediata do empresariado industrial, em especial dos presidentes Roberto Simonsen, da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, e de Euvaldo Lodi, da Confederação Nacional da Indústria.

A estratégia utilizada pelos representantes do empresariado, para reverter os caminhos que onerariam este grupo social, foi convidar a comissão para visitar as grandes fábricas paulistas. Um alto nível de mecanização foi verificado na maioria das fábricas, estas, supomos, criteriosamente selecionadas pelos empresários para servir de referência aos visitantes. A questão suscitou discussões, em especial sobre quais os setores da indústria precisariam de trabalhador especializado, quantos operários deveriam ter essa formação, e, especialmente, que quadros precisavam realmente de uma formação profissional prolongada.

Segundo Bárbara Weinstein (2000, p. 113), dois meses depois dessa visita, Simonsen se pronuncia oficialmente através de memorando enviado à comissão, no qual manifestava o descontentamento com a promulgação do decreto 1238/39, como também com a tendência do governo em buscar referência em modelos estrangeiros na elaboração de leis, ignorando as condições internas do país. Finalmente, Simonsen sugere que a formação profissional deveria se estender inicialmente aos mestres e ao aperfeiçoamento de operários experientes, ficando os encargos sobre a responsabilidade do Estado, do empresariado e dos operários.

Algumas das recomendações de Roberto Simonsen foram acatadas pela comissão e apresentadas como sugestões aos Ministérios da Educação e do Trabalho, em especial a questão do financiamento e do número reduzido de funções que demandavam uma formação mais longa. Esse aspecto baseava-se nos argumentos apresentados por Roberto Mange e endossados por Simonsen, a partir de estudos do IDORT, de que somente 15% das funções exercidas na indústria exigiam uma formação mais prolongada, pois a maioria dos operários, diante do processo de mecanização, executava tarefas repetitivas e de fácil assimilação.

O contexto mundial, marcado pela 2ª Guerra Mundial, interferiu diretamente sobre o desenvolvimento industrial do Brasil e a necessidade de uma formação profissional mais rápida. Nesse aspecto, as orientações de FIESP ganham força, em especial a partir da criação de uma comissão de empresários, nomeados diretamente pelo presidente Vargas em 1941, formada por Roberto Simonsen, Euvaldo Lodi e Valentim Bouças, responsáveis pela elaboração “de um formato institucional para a aprendizagem industrial” (CUNHA, 2000, p. 33).⁷⁵ O grupo teria a consultoria de João Luderitz, Roberto Mange e Farias Góes, que já haviam demonstrado, nos debates anteriores, consenso com as recomendações dos empresários.

As propostas elaboradas por essa comissão seriam determinantes para a concretização do projeto defendido pelo Ministério do Trabalho, em relação aos custos dessa formação assumidos pelos empresários, e também dariam priorização por uma formação voltada para a aprendizagem em curto prazo. Todo esse processo culminaria com a promulgação do Decreto

⁷⁵ Em relação à interferência direta de Getúlio Vargas nesse processo, Cunha (2000) indicou que, diante dos impasses instaurados desde a regulamentação do decreto 1238/39, o Presidente negociou com os líderes do empresariado para que aceitassem a determinação da Constituição, incluindo os custos com essa formação, acenando para a possibilidade da legislação ser aperfeiçoada. É possível, em nossa análise, que essa seja uma das explicações para os nomes indicados nessa comissão.

4048 de 1942, que criava o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Cunha (2000, p. 35) faz a seguinte análise desse processo:

(...) o suporte sociológico da consciência de uma classe social mostrou-se aí claramente situado fora de sua classe. Vimos como os industriais não só não foram os elementos ativos na criação da aprendizagem sistemática e remunerada, custeadas por eles próprios, como também resistiram todo o tempo a sua instituição. Eles não conseguiram perceber como isso era do seu próprio interesse. Foi preciso que o Estado, utilizando seu poder arbitrário, próprio do regime autoritário, os obrigasse a assumir a instituição em pauta.

Embora, segundo o autor, tal interferência tenha surgido no contexto da pressão do governo, não havia como ignorar o gradativo aumento da influência do empresariado industrial nos rumos tomados pela legislação. A dimensão da ausência de percepção dos industriais nesse processo apontada pelo autor é ponto polêmico e discutível, diante da atuação do grupo em muitas comissões anteriores.

Ainda que inicialmente vinculado ao Ministério da Educação, o SENAI seguiu uma orientação oposta à defendida por seu Ministro, tendo em vista a significativa autonomia dos seus dirigentes para administrar a instituição em relação ao Estado, exigência essa feita por Roberto Simonsen, diante da inevitabilidade do grupo arcar com os custos dessa formação.

Outro ponto de descontentamento era o objetivo centrado na aprendizagem e não no ensino industrial, que exigisse uma formação mais ampla. Restava a Gustavo Capanema implantar suas idéias principalmente nas escolas da rede federal, cuja organização seria submetidas à Lei Orgânica do Ensino Industrial, sancionada também em 1942.

Schwartzman (2000) indica que os pressupostos básicos defendidos por Fuchs e Capanema foram derrotados, em especial na idéia de uma formação profissional de forma mais abrangente, como também na defesa de um plano uníssono para esse projeto de ensino, em que o Estado teria papel preponderante de controle e orientação. O autor apontou as recorrentes críticas de ambos à formação meramente técnica e rotineira, estanque, desprovida da formação humana, limitada aos interesses imediatos da indústria.

Embora a divergência sobre a organização do ensino industrial tenha sido instaurada ao longo dos anos 1930, até a concretização da legislação em 1942, pontos como racionalidade, disciplina e organização científica do trabalho foram fundamentais aos dois grupos.

Maria Ciavatta Franco (1990, p. 461), argumenta que as diferentes opções dos Ministérios da Educação e do Trabalho, e a ação dos empresários industriais não se reduziram a uma disputa de grupos políticos, “mas surge como estratégia vital, naquele momento, de expansão do mercado de produção industrial”. A autora destaca a centralização na produtividade, para a formação traçada para o trabalhador:

O discurso sobre a participação do trabalhador no desenvolvimento da indústria constitui, a nosso ver, a forma lacunar ideológica, de tratar o problema da elevação da produtividade naquele momento. Acenava-se com os benefícios da educação propiciada pelos industriais e pelo Estado, apelava-se ao espírito cívico e patriótico e organizava-se a educação para melhor domesticar o trabalhador inculto e necessitado. (CIAVATTA FRANCO, 1990, p. 461)

A análise de parte da trajetória desse debate aqui apresentada revela as interdependências acionadas no processo de construção dos alicerces instituídos desde o início da década de 1930 nas propostas de formação da força de trabalho no Brasil.

Alguns aspectos emergiram na análise desse processo inicial: a interferência direta do empresariado industrial na legislação relacionada ao tema, em especial na criação do SENAI; a ausência de representação das entidades de trabalhadores na formação de comissões voltadas para discutir as alternativas de formação profissional para o país⁷⁶ e as divergências governamentais internas sobre essas propostas.

Em relação à composição dos grupos responsáveis pela formulação das políticas educacionais no período Vargas, Schwartzman (2000) assim analisa o quadro delineado durante a ocupação do Ministério da Educação por Gustavo Capanema:

O que ocorria na área da educação e da cultura naqueles anos fazia parte de um processo muito mais amplo de transformação do país, que não obedecia a um projeto predeterminado nem tinha uma ideologia uniforme, mas que tem sido estudado mais recentemente, como um processo de modernização conservadora. É um processo que permite a inclusão progressiva de elementos de racionalidade, modernidade e eficiência em um contexto de grande centralização do poder, e leva à substituição de uma elite política mais tradicional por outra mais jovem, de formação cultural e técnica mais atualizada.

⁷⁶ Apesar de representantes das entidades trabalhadoras não participarem das comissões, Bárbara Weinstein (2000) indica a preocupação de algumas organizações operárias, como o Sindicato de Gráficos de São Paulo, que fundou nessa década a Escola Proletária. Outros pontos devem ser considerados, como o controle exercido sobre os sindicatos e a maior dificuldade de localizar fontes relacionadas à ação dos operários nesse período, pelo próprio contexto da época. A pesquisadora Silvia Manfredini analisa a ação dos sindicatos no início do século XX em relação à formação profissional, no âmbito dos movimentos operários inclusive anarquistas. Ver: MANFERDINI, Silvia. **Formação Sindical no Brasil: História de uma prática cultural**. São Paulo: Escrituras, 1996.

A questão da diversidade de ideias presente no Ministério da Educação e Cultura nesse período é destacado por Sergio Miceli (2001, p. 218), segundo o qual, Capanema formou um grupo de intelectuais subsidiados pelo Estado para a produção de uma cultura oficial, porém, com um maior espaço de liberdade frente às salvaguardas ideológicas do regime:

Fazendo um retrospecto das principais clivagens ideológicas vigentes nas décadas de 1920 e 1930, poder-se-á constatar que quase todas as matizes do espectro foram pinçados no processo de expansão do aparelhamento estatal: militantes em organização de esquerda, quadros da cúpula integralista, porta-vozes da reação católica, figuras pertencentes à intelectualidade tradicional e os praticantes das novas especialidades.

Ainda que não houvesse inicialmente a sobreposição de um determinado grupo, o autor destaca o espaço que os intelectuais ligados à esfera católica vão ampliando ao longo das décadas, grupo ao qual o próprio Ministro era partícipe. Não obstante houvesse uma diversidade de ideias no interior do próprio grupo de comando, a preocupação com a racionalidade técnica mencionada por Schwartzman (2000), por si só, revela uma das direções tomadas na construção do projeto instaurado para a formação profissional no Brasil a partir da década de 1930.

O processo de elaboração das propostas pertinentes ao ensino industrial nos levou às reflexões sobre as articulações entre grupos sociais, indivíduos e instituições nas propostas de formação da força de trabalho no Brasil. É possível separar a esfera de ação de cada um desses elementos? Nesse aspecto, Elias (1980, p. 141) foi o caminho teórico escolhido para compreender as “configurações sociais” estabelecidas nesse processo.

Um dos argumentos do autor está na crítica à separação analítica entre indivíduo e sociedade, ignorando-se assim as teias de interdependência que se estabeleceram entre ambos: “O conceito de configuração serve portanto de simples instrumento conceptual que tem em vista afrouxar o constrangimento social de falarmos e pensarmos como se o ‘indivíduo’ e a ‘sociedade’ fossem antagônicos e diferentes” (ELIAS, 1980, p. 141).

Algumas questões-chaves foram necessárias para o entendimento desse conceito, como as teias de interdependência acionada nos processos sociais, podendo estas se estabelecer entre aliados, adversários ou entre todos, dinâmica marcada por tensões, fluidez e mutabilidades. Nesse aspecto, o sociólogo critica a utilização de conceitos estáticos, quando perspectivas econômicas, culturais e políticas não são analisadas como elos de uma configuração.

Dessa forma, apesar do caráter centralizador estabelecido pelo Governo Vargas desde 1930, ratificado pelo mesmo comportamento do Ministro da Educação, Gustavo Capanema, argumentamos que a legislação pertinente ao ensino industrial, instaurada em 1942, foi resultado de uma ampla discussão acerca do projeto de formação da força de trabalho no Brasil, ainda que restrita a determinados grupos, e desprovida de um caráter democrático. É essa legislação que passamos a analisar no item seguinte.

1.2 AS IDÉIAS NA LEI: A *DIREÇÃO DO ENSINO INDUSTRIAL A PARTIR DE 1942*

Ao abordar a legislação escolar, Faria Filho (1998, p. 115) destaca a relevância desse elemento como fonte para o estudo da História da Educação e aponta o caráter de “ordenamento legal do processo pedagógico” expresso nessa documentação. Para o autor:

Assim, se conceber, também, a lei como materialização, ou como prática de um determinado “pensar pedagógico”, poderei perceber outros ângulos até então não pensado antes. Por exemplo, muito mais do que temos pensado, a lei está intimamente ligada a determinadas formas de concepção da escola, concepções estas que são produzidas no interior dos parlamentos ou de alguma outra instância do Estado, mas apropriadas, de maneiras as mais diversas, pelos diferentes sujeitos ligados à produção e à realização da legislação. Talvez esta seja, também, uma boa chave de leitura para uma aproximação das inúmeras leis e reformas de ensino como estratégias de intervenção, de diferentes grupos, no campo educativo.

O argumento do autor elucida a perspectiva que buscamos seguir em nossa pesquisa, em que a legislação pertinente ao ensino industrial expressava parte das configurações estabelecidas na elaboração do projeto proposto e suas concepções sobre a formação da força de trabalho no Brasil.

Conforme apresentamos anteriormente, ao longo dos anos de 1930, inúmeras questões permearam o debate instaurado acerca de diretrizes a serem adotadas para a formação dos/as trabalhadores/as da Indústria no Brasil: Quais ocupações exigiriam uma formação ampliada? Qual a importância da formação docente para o ensino industrial? Que formação deveriam receber as mulheres no ensino industrial? Como articular (ou não) teoria e prática? Qual o

espaço adequado para a formação da força de trabalho? A fábrica ou a Escola? Qual a função da implantação dos serviços de orientação educacional nos espaços de ensino industrial?⁷⁷

O resultado dessas discussões, ou ao menos as ideias que se sobressaíram nesse debate, foi institucionalizado na legislação estabelecida ao longo dos anos de 1940, a partir de uma série de decretos, que ficaram conhecidas como “leis orgânicas”. O conjunto desses decretos redefiniu o sistema educacional brasileiro, que passou a ser constituído pelo ensino primário, com quatro a cinco anos de duração; ensino médio, com três anos de duração e organizado em cinco ramos: secundário, agrícola, comercial, normal e industrial; finalmente, compunha esse sistema o ensino superior, com delimitações de acesso de acordo com o ramo de ensino médio frequentado pelos candidatos.

O Decreto 4073 de 30 de janeiro de 1942, que ficou conhecido como “Lei Orgânica do Ensino Industrial”, foi o primeiro de seis decretos instituídos entre 1942 e 1946, voltados para o sistema de ensino.⁷⁸ Em nossa análise, o fato de a reorganização desse sistema se iniciar pela legislação voltada para a formação da força de trabalho foi emblemático e revelou as prioridades estabelecidas pelo governo em curso.

⁷⁷ Algumas dessas questões presentes nos documentos analisados, referentes aos pareceres de comissões formadas pelo governo Federal nos anos de 1930, também já constavam no Inquérito encomendado por Júlio de Mesquita Filho, do jornal ‘O Estado de São Paulo, e coordenado por Fernando de Azevedo em 1926. Carmen Sylvia Moraes (1990, p. 7) relaciona a origem do Inquérito com os projetos de reorganização do ensino que emergiram nos anos de 1920, no Estado de São Paulo, pautados nos ideais liberais, vinculados especialmente ao grupo que daria origem ao Partido Democrático e que faria uso do referido jornal para difundir suas ideias: “Pode-se mesmo afirmar que o Inquérito de 1926 significa a sistematização da proposta educacional defendida por esse setor liberal, traduzida pela primeira vez num plano perfeitamente articulado de ensino voltado para a reconstrução nacional, segundo um modelo determinado de sociedade de classes a ser construído, onde o exercício de dominação. A seleção das elites e a ordenação da classe operária se fariam basicamente através do esforço pedagógico” (MORAES, 1990, p. 120). O Inquérito, que trata de questões relacionadas ao ensino primário, normal, técnico e profissional, secundário e superior, consistiu em perguntas dirigidas a homens (e somente homens) ligados ao meio acadêmico e político, que ocupavam postos de destaque no meio educacional, especificamente em São Paulo. Segundo Evangelista (2008, p. 68), Fernando de Azevedo coloca o Inquérito como “o marco inicial de suas intervenções educacionais”. Um dos integrantes dos chamados reformadores educacionais, o autor foi também redator do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932. O inquérito foi publicado em 1937 sob o título *A educação pública em São Paulo* e, em 1960, como *A educação na encruzilhada*. Fazemos menção em alguns momentos a esse documento, pelo fato de algumas questões elaboradas pelo autor, em 1926, especificamente sobre o Ensino Técnico e Profissional, continuarem sendo objetos de discussão nas décadas seguintes.

⁷⁸ Cunha (2000, p. 41) indicou os demais decretos: ensino secundário (Decreto-Lei 4244 de 09/04/1942); ensino comercial (Decreto-lei 6141 de 28/12/1943); ensino normal (Decreto-lei 8530 de 2/01/1946); ensino agrícola (Decreto-lei 9613 de 20/08/1946.). O autor destaca que, não obstante alguns deles tenham sido promulgados após a saída de Vargas, que ocorreu em 1945, a legislação seguiu as linhas gerais elaboradas durante o Estado Novo.

Com alterações apresentadas ao longo dos anos posteriores, ora enunciando nova redação a alguns artigos, ora reformulando, principalmente na década de 1950, a legislação de forma mais ampla,⁷⁹ a legislação implantada no início dos anos de 1940 teria desdobramentos até os anos de 1980, no que se refere às políticas de formação da força de trabalho no Brasil.

Ao analisarmos a “Lei Orgânica” do Ensino Industrial, buscamos apreender, em linhas gerais, que concepções foram expressas em relação à “Formação” que se propôs; para tal propósito, analisamos inicialmente os dois primeiros capítulos da Lei,⁸⁰ pelo fato de ali serem apresentados textualmente os fundamentos que alicerçaram a estruturação proposta para a política educacional do ensino industrial implantada naquele contexto.

1.2.1 A Formação como um Bem Comum

As análises dos debates instaurados no Brasil nas primeiras décadas do século XX, acerca da Formação Profissional, evidenciaram que consenso entre seus formuladores não era a palavra de ordem. Um dos exemplos mais expressivos foi a disputa entre as propostas emanadas do Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação, onde, de acordo com os interesses do primeiro, a “Aprendizagem Industrial” se consolidou de forma mais efetiva subordinada ao patronato, e o “Ensino Industrial”, atendendo as expectativas de Gustavo Capanema, ficou, ao menos em termos legais, mais centralizadas nas determinações advindas do Ministério da Educação.

Ao considerarmos a afirmativa de Cunha (2000, p. 36) de que a Lei Orgânica “acabou resultando numa decisão salomônica”, em que as idéias defendidas por Gustavo Capanema sobre os “cursos de aprendizagem” não teriam muito espaço, tomamos por pressuposto que

⁷⁹ Como exemplo, citamos o Decreto-Lei 8680 de 1946, promulgado no Governo de Gaspar Dutra, que alterou a redação de alguns artigos, e, no segundo caso, as legislações da década de 1950, que tratavam de questões cruciais como as equivalências entre os ramos de ensino, aspectos abordados posteriormente.

⁸⁰ Capítulo 1: *Dos conceitos fundamentais do Ensino Industrial* e Capítulo 2: *Da organização Geral do Ensino Industrial*. Toda a legislação analisada neste capítulo foi consultada no Decreto-Lei 4.073 de 30/01/1942 – Lei orgânica do Ensino Industrial. Site <<http://www6.senado.gov.br/sicon>>. Acesso em: set. 2007

foi principalmente na área dos “cursos industriais e dos cursos técnicos”⁸¹ que parte dos argumentos defendidos pelo Ministro Capanema foram consolidados.

Nesse aspecto, questões como interesses, finalidades e princípios fundamentais do ensino industrial, noções de formação, qualificação, especialização, revelaram, no texto da Lei, o que se pretendia promover para o País em termos de Formação Profissional.

Ao nos voltarmos para a análise dos interesses aos quais deveriam estar subordinados o Ensino Industrial, o Artigo 3º da Lei determinava que estes deveriam atender:

1. **Aos interesses do trabalhador**, realizando sua preparação profissional e sua formação humana.
2. **Aos interesses das empresas**, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão-de-obra.
3. **Aos interesses da nação**, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.

A sequência dos supostos beneficiados com o ensino industrial, colocando em primeiro plano o interesse dos trabalhadores e propondo uma formação em que a dimensão humana fosse contemplada, corroborou a característica do Governo Vargas, em que, discursivamente, os trabalhadores tinham destaque.

Embora não houvesse no texto da lei uma indicação clara do que se tratava a “formação humana”, supomos que estivesse relacionada com as ideias de Gustavo Capanema e Rodolfo Fuchs, conforme apresentamos anteriormente, nas quais se criticava a formação aligeirada, imediatista, que impedisse uma formação ampla, tendo por base a valorização do trabalho.

Nesse aspecto, além das disciplinas voltadas para a prática profissional, a organização das demais disciplinas de formação geral, ainda que não fossem prioritárias, juntamente com as práticas educativas, constituídas por educação física, educação musical, educação

⁸¹ Estes eram os cursos que compunham respectivamente o primeiro e o segundo ciclo do ensino industrial, que eram desenvolvidos nas Escolas da Rede Federal de Ensino, foco principal de nossa análise. Não obstante a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e sua organização tenham sido determinada por outra legislação (Decreto 4048 de 1942), os cursos de aprendizagem também foram inseridos na *Lei* analisada, porém, com uma carga horária e destinatários diferenciados, conforme o teor dos debates que consolidaram as finalidades desse tipo de ensino.

doméstica para as alunas e educação pré-militar para os alunos, dariam a dimensão humana projetada para a formação dos trabalhadores.⁸²

A dinamicidade da industrialização foi destacada nos interesses das empresas, que poderiam se beneficiar do ensino industrial com a garantia de uma mão de obra bem preparada. Finalmente, a formação profissional seria garantia de desenvolvimento para uma nação econômica e culturalmente eficiente.

Dessa forma, com a organização do ensino industrial, trabalhadores, empresas e Nação seriam beneficiadas, e, conjuntamente, promoveriam o desenvolvimento do país. Essa perspectiva se aproximou dos argumentos apresentados por Omer Buyse, ainda na formulação da Universidade do Trabalho, em que o envolvimento de todos seria a garantia de harmonia social, conforme apresentamos no capítulo anterior.

Do mesmo modo, vemos aqui a perspectiva apresentada por Tanguy (2002), ao analisar o pós-guerra na França, oportunidade em que “Formação”, compreendida como categoria social, emerge como um bem comum para toda sociedade - Estado, empresas, trabalhadores -, porém, ainda que a formação seja apresentada como conquista social, não se trata de uma conquista operária, tendo em vista os caminhos de articulação acionados em seus pressupostos:

Resultante de ações múltiplas e duráveis conduzidas por elites que atuavam nas diversas esferas da sociedade: elites culturais, que muito cedo se mobilizavam para fazer reconhecer um direito dos adultos à educação, elites profissionais, e principalmente diretores de recursos humanos de grandes empresas e elites políticas, os quais conferiam uma dimensão geral às experiências conduzidas aqui ou lá. (TANGUY, 2002, p. 19)

Nessa perspectiva, as concepções de “Formação” emanadas das elites as associaram como um dos elementos para garantir o processo de modernização, logo, “Formação” é um dos elementos integrantes das reformas políticas, econômicas e sociais. Salvaguardadas as especificidades de contextos diferenciados, a trajetória dos debates acerca dos projetos de Formação no Brasil também envolveu tal concepção, e foram forjadas a partir da ação das elites nacionais, sejam intelectuais, dirigentes empresariais ou políticos, ou mesmo

⁸² Tais “práticas educativas” estavam previstas na legislação analisada, e as disciplinas de formação geral foram estabelecidas em regulamento posterior. Especificamente, a determinação da educação pré-militar foi revogada em 1947.

pertencentes às três esferas, tendo em vista que tais grupos não eram tão nitidamente demarcados.

Em relação à participação dos trabalhadores no projeto de formação da força de trabalho no Brasil, foi necessário considerarmos o contexto da organização sindical no país a partir da década de 1930, marcado pelo intervencionismo governamental articulado desde o início do governo Vargas, que se sedimentou principalmente a partir da implantação do “Estado Novo”. Conforme argumenta Rodrigues (1983, p. 511):

O sindicato continuava como uma associação voluntária não sendo obrigatória a adesão dos trabalhadores. Porém, seu funcionamento passava a ser pormenorizadamente fixado pela legislação governamental. Ademais, com a instituição do Imposto Sindical, no Estado Novo, o governo dotaria os sindicatos dos recursos financeiros necessários para o seu funcionamento, independente das cotizações da massa de trabalhadores. Poderia, assim, o sindicato dar cumprimento às funções de assistência médica e jurídica atribuídas pela legislação.

A aprovação da Consolidação das Leis do Trabalho em 1943 determinava minuciosamente o funcionamento dos sindicatos, definindo o número de membros da diretoria, o modo de eleição e permitindo ao Ministério do Trabalho destituir grupos dirigentes ou fechar sindicatos, além da proibição de greves. Dessa forma, a estrutura sindical em curso dificultava a formação de um sindicato autônomo e poderoso (RODRIGUES, 1983, p. 522-525).⁸³

Em estudo realizado a partir dos periódicos da imprensa sindical, Silvia Manfredi (2002, p. 92-93) indica que, desde o início do século XX até a década de 1930, houve iniciativas por parte dos trabalhadores, em relação à organização de cursos voltados para a formação profissional, mas que perderam força a partir do controle dos sindicatos pelo Estado:

A criação do sindicalismo oficial, durante o Estado Novo, impediu a proliferação dessas experiências autônomas, visto que a própria imprensa sindical menciona a extinção de tais iniciativas de qualificação profissional, as quais, na maioria das vezes, incluíam atividades político-culturais e recreativas.⁸⁴

⁸³ Sobre a implantação da CLT e o sindicalismo, consultar Rodrigues (1983, p. 522-525).

⁸⁴ A autora indicou a organização de cursos pela União dos Alfaiates, em 1923, e pela União dos Trabalhadores Gráficos em 1930, ambos no Rio de Janeiro, além de cursos de contabilidade organizados pela Associação de Funcionários de Bancos do Estado de São Paulo, em 1923 e 1929.

Ao voltarmos para a análise das propostas formuladas pelo Estado, em relação às finalidades do ensino industrial, expressas no artigo 4º, constatamos que termos como “Formação, Qualificação” e “Especialização”, denotaram uma certa hierarquia. A primeira, onde estavam inseridos os cursos das Escolas da Rede Federal, tinha por fim “formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas”, e seria oferecida através dos cursos ordinários; a Qualificação, que integrava os cursos extraordinários, estava voltada diretamente para os trabalhadores jovens e adultos atuantes nas indústrias e buscava aumentar a eficiência e a produtividade desse grupo; os cursos de aperfeiçoamento e especialização, também extraordinários, seriam destinados aos alunos egressos dos cursos de formação profissional. Havia ainda os cursos de “ilustração profissional” ou “avulsos”, destinados a interessados em geral, cuja finalidade era divulgar conhecimentos de atualidades técnicas.

Verificamos como as finalidades estabelecidas para o ensino industrial buscavam abarcar a diversidade de trabalhadores, atuantes ou futuros, escolarizados ou não, propondo uma ampla organização voltada para preparação profissional. Destacamos que a compreensão do termo “industrial” na lei abrangia, além dos trabalhadores da indústria, os que atuavam nos transportes, nas comunicações, na pesca e no artesanato.

Foi nos “princípios fundamentais do ensino industrial”, no entanto, expressos em seu artigo 5, que localizamos algumas orientações definidoras, ao menos teoricamente, dos caminhos a serem seguidos nas instituições voltadas para esse ramo de ensino. Um dos aspectos era a relação teoria e prática que deveria ser desenvolvida nesses espaços.

1. Os ofícios e técnicas deverão ser ensinados, nos cursos de formação profissional, com os processos de sua exata execução prática, e também com os conhecimentos teóricos que lhes sejam relativos. **Ensino prático e ensino teórico apoiar-se-ão sempre um no outro.**

A orientação para o necessário equilíbrio entre teoria e prática era tema constante nas documentações, que criticavam tanto a formação excessivamente teórica ministrada em algumas Escolas e, ao mesmo tempo, a fragilidade teórica de muitos mestres, que mal haviam concluído o ensino elementar.

É em seu segundo princípio, porém, que constatamos um elemento definidor sobre o direcionamento que o ensino industrial deveria privilegiar:

2. A adaptabilidade profissional futura dos trabalhadores **deverá ser salvaguardada**, para o que se evitará, na formação profissional, a especialização prematura ou excessiva.

A redação da lei evidenciava uma perspectiva de que a “adaptabilidade futura” se configuraria como um direito do trabalhador, tendo em vista que a possível especialização excessiva poderia ser um impedimento para o exercício de determinadas funções na indústria.

Essa também era uma discussão recorrente ao longo dos anos que antecederam a promulgação dessa Lei; enquanto para Roberto Mange a especialização aparecia como uma exigência do processo de racionalização implantada por ele na Escola de Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo (MORAES, 1990, p. 226); João Luderitz, ex-diretor do Instituto Parobé do Rio Grande do Sul, atuante na esfera federal desde os anos de 1920, e Aprígio Gonzaga, Diretor da Escola Masculina do Brás, pertencente ao governo Estadual de São Paulo, seguiam outras perspectivas. Ribeiro (2005, p. 218) assim analisou esse quadro:

Quer no Instituto Parobé quer nas escolas profissionais do estado de São Paulo sustentava-se a idéia de que com a instrução profissional integral, o trabalhador era capaz de adquirir independência e segurança em relação às mudanças e crises no mercado de trabalho. A especialização contrapunha-se a esta autonomia e independência. Talvez a coincidência da concepção de ensino profissional integral entre as duas instituições resultasse do fato de que, a rigor, era o Estado quem estava propiciando a instrução do trabalhador, em consequência ele visava a formação do cidadão e a sua inclusão na hierarquia social.

Ao menos na institucionalização da Lei alguns anos depois, foi essa concepção de formação integral que se almejava. Do mesmo modo, completava esse direcionamento a necessidade de disciplinas de cultura geral e práticas educativas, que, juntamente com as disciplinas de cultura técnica, comporiam o currículo escolar.

As relações sociais de gênero também se manifestaram na organização do ensino industrial. As práticas educativas abrangiam Educação Física, educação musical através do canto orfeônico, educação pré-militar para os alunos e educação doméstica para as alunas, numa clara demarcação de lugares destinados a homens e mulheres nesses estabelecimentos. O item 5 dos princípios fundamentais também era bastante explícito:

5. O direito de ingressar nos cursos industriais é igual para homens e mulheres. A estas, porém, não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino industrial, trabalho que, sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado.

Desta forma, verificamos que tais concepções corroboram a ideia da Formação como um bem comum, tendo em vista que ter acesso à formação profissional foi compreendido

como um direito. Todavia, a limitação imposta às mulheres, pautada nos aspectos de condição física, serviria como respaldo para delimitar o tipo de formação ao qual elas teriam acesso, evidenciando que o discurso sobre “Formação” era sexuado, e, por conseguinte, ratificava a divisão sexual do trabalho.

A legislação estabelecia uma nova organização para o ensino industrial, que estipulava seu funcionamento em dois ciclos. O 1º ciclo abrangeria o Ensino Industrial Básico, o Ensino de Mestria, o Ensino Artesanal e a Aprendizagem, estruturados em cursos industriais, de mestria, de artesanato e de aprendizagem, respectivamente. Embora todos fizessem parte do mesmo ciclo, a organização dos cursos em cada uma dessas ordens era diferenciada, desde o tempo de formação até os objetivos de cada um deles. Dessa forma, os cursos industriais eram:

§ 1º (...) destinados ao ensino, de modo completo, de um ofício cujo exercício requeira **a mais longa formação profissional**.

Ao passo que os cursos de aprendizagem:

§4º são destinados a ensinar, metodicamente aos aprendizes dos estabelecimentos industriais, em período variável, e **sob regime de horário reduzido**, o seu ofício.⁸⁵

Os cursos artesanais também teriam um período reduzido para aprendizagem dos ofícios, enquanto o de mestria era destinado aos concluintes dos cursos industriais, logo, subentendia-se que seus alunos já haviam recebido uma formação mais longa. Nesse aspecto, localizamos novamente a interferência de Roberto Mange, no que se refere à concepção dos cursos de aprendizagem implantada, tendo em vista que, em 1940, criticava o funcionamento das Escolas Profissionais de São Paulo. Segundo Ribeiro (1986, p. 149), o engenheiro:

Condena o período demasiadamente longo, de 3 a 4 anos, que os aprendizes são obrigados a permanecer nas escolas para receberem um diploma. (...) Indica que a qualificação exigida pela indústria moderna não consumiria mais do que um ano de aprendizagem, constituindo-se de instrução geral básica (ler, escrever, contar) e pinceladas de tecnologia. (...) Conclui que as escolas estão “desadaptadas” ao meio industrial.

⁸⁵ Essas questões foram definidas no artigo 9º da lei analisada. Grifos nossos. Destacamos que, nas Escolas da Rede Federal de Ensino, seriam desenvolvidos principalmente os cursos industriais, enquanto os cursos de aprendizagem seriam privilegiados no Serviço Nacional da Indústria (SENAI). Sobre os cursos de Mestria, Cunha (2000, p. 37) argumenta que estes foram infrutíferos, “pois seus concluintes eram muito jovens (cerca de 18 anos) e não tinham a experiência que permitisse e legitimasse sua posição dirigente relativamente aos operários, geralmente de mais idade”.

Conforme podemos constatar, na crítica apresentada, está delineada resumidamente a proposta que seria acionada no Serviço Nacional da Indústria a partir de 1942. Outra diferenciação estabelecida na Lei dizia respeito à titulação expedida após a conclusão dos cursos. Enquanto aos egressos dos cursos industriais era conferido o diploma de Artífice ou Mestres, quando faziam a complementação, os concluintes dos demais cursos do 1º ciclo recebiam somente certificados, logo, não seriam detentores de uma profissão, oficialmente legitimada.

Completavam ainda essa organização os cursos do 2º ciclo destinados aos egressos dos cursos industriais, eram os cursos técnicos e pedagógicos. Dessa forma, a Escola da Rede Federal de Ensino que oferecesse somente os cursos do 1º ciclo seria denominada de Escola Industrial ou Escola Técnica quando abrangesse os dois ciclos.

Embora todos esses cursos de 1º e 2º ciclo integrassem a modalidade de “Formação Profissional”⁸⁶ no ensino industrial, as hierarquias estabelecidas a partir de tempo de formação, titulação e organização do ensino evidenciavam que, embora se propagasse a idéia da Formação como um “bem comum”, o acesso a esse “Bem” seria demarcado, e os limites de acesso racionalmente planejados.

Uma das principais alterações trazidas pela *Lei Orgânica* de 1942 foi a exigência da formação primária para poder candidatar-se ao Ensino Industrial Básico. Cunha (2000, p. 36) fez a seguinte análise dessa mudança:

O deslocamento do ensino profissional para o grau médio tinha a função principal de permitir que a própria escola primária selecionasse os alunos mais “educáveis”. As escolas de aprendizes e artífices, de antes da “lei” orgânica, recrutavam os alunos provavelmente menos “educáveis” em virtude de sua origem social/cultural. Depois dessa “lei”, mesmo que o ensino industrial recrutasse os piores dentre os concluintes do ensino primário, era de se esperar que seu rendimento fosse significativamente superior ao dos “desvalidos” da situação anterior.

A exigência de no mínimo quatro anos de escolaridade para ter acesso aos cursos industriais expressava a preocupação manifestada em documentos que antecederam tal legislação, com críticas ao nível de instrução apresentada pelos trabalhadores nacionais e

⁸⁶ Artigo 8º. Os cursos destinados à Formação Profissional eram os industriais, de mestria, artesanais e de aprendizagem no 1º ciclo e Técnicos e pedagógicos no 2º ciclo. Havia ainda os cursos extraordinários, mas que não faziam parte do item Formação Profissional, mas sim do item qualificação, aperfeiçoamento ou especialização. Nesse aspecto, o conceito de “Formação” estava restrito a um determinado período, diferindo da concepção de que Formação se constrói ao longo da trajetória profissional.

argumentos sobre a necessidade da educação primária como a base para a formação dos futuros trabalhadores.

Dessa forma, as diferenças entre ensino e aprendizagem industrial foram se consolidando. Enquanto para o ingresso aos cursos industriais o candidato deveria ter recebido educação primária “completa”,⁸⁷ o artigo 66 da mesma lei prescrevia que, para frequentar os cursos de aprendizagem, o aluno deveria ter “preparação primária suficiente”.

Em nossa pesquisa, foi especificamente na organização dos cursos instituídos na Escola Técnica de Curitiba que centralizamos a análise – os cursos do I e II ciclo, respectivamente cursos industriais e cursos técnicos, conforme denominava a Lei.

A regulamentação da *Lei Orgânica do Ensino Industrial* foi estabelecida através do Decreto 8.673, de 3 de fevereiro de 1942, documento que estabelecia o quadro dos cursos do Ensino Industrial, e organizava todo o seu funcionamento em termos de disciplinas, seções a serem organizadas, certificações, formação exigida para transição entre os cursos. O documento, expedido dias depois da promulgação da Lei, evidenciava o caráter centralizador, homogeneizador e inflexível da lei implantada em 1942.

1.2.2 A organização dos cursos industriais

Em relação aos cursos industriais, foi determinada a organização de oito seções, que englobariam 25 cursos específicos referentes ao I ciclo, conforme demonstra o Quadro III:

⁸⁷ Artigo 3º, Decreto 4073 de 30/01/1942. Posteriormente, no Decreto-Lei 8680 de 1946, a redação do mesmo artigo estabeleceu: “ter recebido educação primária conveniente”. Supomos que essa alteração se deva ao artigo 68 desse mesmo decreto, que previa a possibilidade de alunos oriundos dos cursos de aprendizagem serem admitidos na 2ª série do curso industrial, mediante exames vestibulares especiais.

Quadro III: Organização de Seções e Cursos no Ensino Industrial – I ciclo

Seção	Cursos
Trabalhos de Metal	Fundição - Serralheria - Calderaria
Indústria Mecânica	Mecânica de máquinas** - Mecânica de Precisão - Mecânica de Automóveis - Mecânica de Aviação
Eletrotécnica	Máquinas e Instalações Elétricas - Aparelhos Elétricos - Telecomunicações
Indústria da Construção	Carpintaria - Alvenarias e Revestimentos - Cantaria Artística - Pintura
Indústria do Tecido	Fiação e Tecelagem
Indústria da Pesca	Pesca
Artes Industriais	Marcenaria* - Cerâmica - Joalheria - Artes do Couro* - Alfaiataria* - Corte e Costura** - Chapéus, flores e ornatos
Artes Gráficas	Tipografia e Encadernação* - Gravura

Fonte: Decreto 8.673, de 3 de fevereiro de 1942.

* Cursos que continuaram a vigorar na Escola Técnica de Curitiba, a partir da nova legislação.

** Cursos implantados na Escola Técnica de Curitiba em 1943.

Elaboração própria

Ao nos voltarmos para a análise dos cursos e seções privilegiadas pelo regulamento em questão, reencontramos as propostas apresentadas anteriormente, na documentação referente ao processo de contratação de técnicos estrangeiros para o ensino profissional, conforme apresentamos no capítulo anterior. As exceções foram os cursos de joalheria, alfaiataria, corte e costura, chapéu, flores e ornatos, com características mais próximas da produção artesanal, ou ainda a indústria da pesca, com um caráter regional.

Em relação aos cursos destinados especialmente ao público feminino, a única preocupação manifestada nos pareceres que antecederam a lei estava registrada em um documento de dezembro de 1940, quando havia o interesse em se contratar um orientador geral, ligado às “atividades femininas,”⁸⁸ sem especificação de que áreas seriam essas.

⁸⁸ FGV/CPDOC: GC g 1936.05.26/2 rolo 43. *Relação dos Técnicos a serem contratados no estrangeiro*. (11/1940). Fotogramas 310-311

Os documentos posteriores analisados não faziam nenhuma menção ao contrato de técnico para essa área. Em nossa análise, tal questão está embasada na concepção da naturalidade de determinados saberes femininos, que prescindiam de uma formação específica.

Ao tratar das abordagens feitas acerca do ensino industrial pela historiografia econômica, Maria Alice Ribeiro (2005, p. 209-210) destaca que muitos desses estudos apontam para a hipótese de que, principalmente nas primeiras décadas do século XX, dado a reduzida necessidade de trabalhadores qualificados, “a fábrica era a verdadeira escola do trabalhador”.

Embora concorde com esse argumento no que se refere à maioria dos trabalhadores, a autora destaca também que alguns setores da indústria demandavam a formação de trabalhadores em instituições voltadas para o ensino industrial: (...) “Dentre os setores industriais destacam-se a indústria têxtil, a indústria da construção civil e a indústria metal-mecânica, em especial as oficinas mecânicas das ferrovias, que configuraram a estrutura da indústria brasileira até os anos 50 e demandavam força de trabalho qualificada”. (RIBEIRO, 2005, p. 210).

Dessa forma, articulando o processo de industrialização, mercado de trabalho e desenvolvimento, são delineadas as funções a serem privilegiadas no quadro de formação da força de trabalho no Brasil, expressas na legislação de 1942, em que podemos constatar três movimentos:

- Preparação em ramos que estavam em expansão desde a década de 1920, como a Mecânica, em especial a partir da criação da Escola de Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, em 1923, e ligadas às áreas privilegiadas desde o planejamento para o contrato de técnicos estrangeiros.⁸⁹

⁸⁹ A defesa da implantação de cursos na área de mecânica tem em Roberto Mange um importante expoente. Engenheiro Mecânico de Formação, via no desenvolvimento das indústrias mecânicas e no grande número de oficinas mecânicas no Estado de São Paulo a necessidade de uma formação “racionalizada” para essa área. É na questão do “ensino profissional mecânico” que ele centraliza suas respostas ao Inquérito de 1926, com a seguinte justificativa: “É indubitável o papel saliente da mecânica, desde as mais insignificantes funções na vida diária até os vultuosos empreendimentos industriais e os de tráfego e da viação. Temos portanto de reconhecer a

- Preocupação com áreas industriais solidificadas no país, como a de tecidos, ou ainda com características regionais, como a indústria da pesca;
- Preocupação com o investimento em cursos ligados a áreas que foram contempladas desde o início das Escolas de Aprendizes e Artífices, situados principalmente na seção de “Artes industriais”, como joalheria, artes do couro, alfaiataria.

Não obstante tais cursos sejam mantidos, uma nova organização emerge, a começar pelo grau de escolaridade exigido para os mesmos e por uma proposta cada vez mais voltada para a industrialização e distanciada da produção artesanal, aspecto que seria ainda mais presente na organização dos cursos do II ciclo, os técnicos.

1.2.3 A organização dos cursos técnicos a partir da Lei Orgânica de 1942

A organização apresentada no Regulamento do Ensino Industrial estruturou o II ciclo em quatorze cursos técnicos, distribuídos em dez seções.⁹⁰

somma de alta responsabilidade que cabe aos homens de profissões relacionadas com a mecânica na construção, instalação, manutenção e manejo dos elementos mecânicos indispensáveis ao nosso surto econômico, industrial e social, e daí a imprescindível necessidade de um ensino tecnico-profissional acurado e rigoroso”. (AZEVEDO, Francisco. **A educação em São Paulo**. Problemas e Discussões. São Paulo: Melhoramentos, 1937, p. 223-224). Sobre a Escola Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios ver: MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **A socialização da força de trabalho**: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo - 1873 A 1934. Tese (Doutorado), São Paulo: USP, Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas, 1990, p. 210-214 e GITAHY, Maria Lúcia. Qualificação e Urbanização em São Paulo: A experiência do Liceu de Artes e Ofícios (1873-1934). In: RIBEIRO, Maria Alice. (Coord). *Trabalhadores Urbanos e Ensino Profissional*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1986. p. 51-57.

⁹⁰ Alterações posteriores criaram o curso de Agrimensura (1945), incluído na seção de Indústrias da Construção, e Eletrônica (1958) na seção de Eletrotécnica. Em 1958, também se acrescenta mais uma seção - a de Meteorologia, com curso correspondente à área.

Quadro IV – Seções e Cursos do II ciclo (cursos técnicos) do Ensino Industrial

Seção	Cursos	Diploma conferido
I. Seção de indústria mecânica.	Curso de construção de máquinas e motores.*	Técnico Mecânico.
II. Seção de Eletrotécnica.	Curso de Eletrotécnica.	Eletrotécnico.
III. Seção de indústria da construção.	Curso de edificações.* Curso de pontes e estradas.	Técnico em edificações. Técnico em Pontes e Estradas.
IV. Seção de indústria do tecido.	Curso de indústria têxtil.	Técnico em Indústria Têxtil.
V. Seção de indústria da pesca.	Curso de indústria da pesca.	Técnico em Indústria da Pesca.
VI. Seção de química industrial.	Curso de química industrial.	Químico Industrial.
VII. Seção de minas e metalurgia.	Curso de mineração. Curso de metalurgia.	Técnico em Mineração. Técnico Metalurgista.
VIII. Seção de artes industriais.	Curso de desenho técnico. Curso de artes aplicadas. Curso de decoração de interiores.*	Desenhista Técnico. Técnico em artes aplicadas. Técnico em Decoração de Interiores.
IX. Seção de construção naval.	Curso de construção naval.	Técnico em Construção Naval.
X. Seção de construção aeronáutica.	Curso de construção aeronáutica.	Técnico em Construção Aeronáutica.

Fonte: Regulamento do Quadro dos cursos do Ensino Industrial, aprovado pelo Decreto 8673 de 03/02/1942.

* Cursos instituídos na Escola Técnica de Curitiba em 1943.

Elaboração própria

A comparação entre o quadro dos cursos oferecidos no I e II ciclo nos permitiu evidenciar como os cursos técnicos (II ciclo) estavam mais diretamente relacionados às áreas afeitas à idéia de desenvolvimento, como, por exemplo, construção de pontes e estradas, construção aeronáutica, construção naval ou mesmo a química e a metalurgia, além de áreas também contempladas no I ciclo, como a seção de indústria mecânica e eletrotécnica.

O que pretendemos destacar é que, embora praticamente todas as seções dos cursos industriais, exceto trabalhos de metal, estejam presentes na organização dos cursos técnicos, muitos dos cursos oferecidos no I ciclo estavam mais próximos do trabalho artesanal, como marcenaria, por exemplo.

Os cursos do II ciclo, porém, eram voltados para uma atuação mais direta à Indústria. Se tomamos a seção de artes industriais como exemplo, que no I ciclo abrangia uma gama maior de ofícios ligados à produção artesanal, verificamos que a formação oferecida no II ciclo, organizada nos cursos de Decoração de Interiores, Artes Aplicadas e Desenho Técnico,

formava efetivamente desenhistas para as indústrias, em especial, no caso do Paraná, para a indústria moveleira.⁹¹

A candidatura aos cursos técnicos era permitida aos egressos do primeiro ciclo do ensino secundário, e também aos concluintes do primeiro ciclo do ensino industrial, porém, a estes últimos, a escolha do curso a ser seguido estava condicionada ao curso frequentado anteriormente.

Dessa forma, ao tomarmos como exemplo os cursos técnicos instalados na Escola Técnica de Curitiba, o Regulamento aprovado em 1942 estabelecia as seguintes exigências:

Quadro V – Formação exigida para matrícula no II ciclo

Curso Técnico	Formação exigida no I ciclo
Decoração de Interiores	Marcenaria, Carpintaria, Alvenaria e Revestimentos, Cantaria Artística e Pintura
Máquina e Motores	Mecânica de Máquinas, precisão, automóveis e aviação; Máquinas e Instalações elétricas, Aparelhos Elétricos, Telecomunicações, Fundição, Serralheria e Calderaria.
Edificações	Carpintaria, Alvenaria e Revestimentos, Cantaria Artística e Pintura

Fonte: Regulamento do Quadro dos cursos do Ensino Industrial, aprovado pelo Decreto 8673 de 03/02/1942. Elaboração própria

A organização apresentada dava um caráter sequencial, tendo em vista o condicionamento a uma formação anterior na área do ensino industrial, para a inscrição a um curso técnico do mesmo ramo. Ao mesmo tempo, não era permitida a matrícula para os alunos oriundos de outros ramos de formação profissional, como o comercial, agrícola ou o normal.

Além de circunscrever os alunos dos ramos de formação profissional a uma trajetória escolar e profissional atrelada ao curso do I ciclo, outros dois aspectos completavam o caráter restritivo e hierárquico da organização do sistema de ensino na década de 1940: o

⁹¹ Informação fornecida a partir dos depoimentos dos alunos do curso de Decoração de Interiores; voltaremos ao tema quando abordarmos especificamente o curso em questão.

favorecimento aos alunos dos cursos secundários e a segregação das mulheres a determinados campos de formação.

Em relação ao primeiro grupo, a interpretação da lei nos fez supor que tais alunos eram vistos como mais preparados para os cursos técnicos do que os próprios alunos do curso industrial, tendo em vista que poderiam se matricular em qualquer um dos cursos, em caso da aprovação nos exames vestibulares. Estaria aqui uma primeira tentativa de elevar o nível dos técnicos, ao considerar os argumentos de que alunos do secundário integravam as “classes condutoras”⁹²

Sobre o público feminino, ao analisarmos os pré-requisitos estabelecidos, constatamos que não havia nenhuma possibilidade de matrícula das alunas da Escola Técnica de Curitiba, tendo em vista que todos os cursos exigiam formação anterior em cursos exclusivamente masculinos, e estas frequentavam somente o curso de corte e costura. O regulamento analisado indicava que o único curso ao qual as alunas formadas no I ciclo do Ensino Industrial poderiam se matricular era o de Artes Aplicadas, conforme estabelecia o §1º, do artigo 29:

§ 1º O candidato à matrícula no curso de artes aplicadas deverá ter concluído os estudos do primeiro ciclo do ensino secundário ou um dos seguintes cursos industriais: de fundição, de serralheria, de marcenaria, de cerâmica, de joalheria, de artes do couro, de corte e costura, ou de chapéus, flores e ornatos. Deverá ainda ser aprovado em exames vestibulares.

Embora o curso técnico de artes aplicadas não se restrinja ao público feminino, tendo em vista que aceitava a matrícula de serralheiros, marceneiros, etc., destacamos que essa era a única possibilidade de formação para as alunas, enquanto, para os alunos dos cursos mencionados, havia outras alternativas.

Tais determinações restritivas tiveram pouco tempo de duração. As alterações vieram com o Decreto-Lei 8680, de 1946, que autorizava a matrícula em qualquer curso técnico, desde que o candidato tivesse concluído o I ciclo, independente do ramo de ensino, tivesse “capacidade física e aptidão mental” para os trabalhos escolares e fosse aprovado em exames vestibulares.⁹³ Ainda que textualmente não houvesse proibição para a matrícula de alunas em

⁹² Termo expresso na legislação pertinente ao ensino secundário, especialmente em suas finalidades.

⁹³ Decreto-Lei nº 8680, de 1946. Artigo 30.

todos os cursos, a necessidade da “capacidade física” para determinadas áreas possivelmente funcionava como um elemento de segregação ao grupo.

Ao considerarmos que tais concepções expressavam parte dos debates instaurados anteriormente, foi necessário pensarmos nos dois momentos fundamentais da dinâmica legislativa, conforme argumenta Faria Filho (1998, p. 105), “o momento da produção e o momento da realização da lei”.

Sampaio (2002, p. 7), ao abordar as políticas educacionais recentes na educação brasileira, destaca que é no espaço escolar que ocorre “a interpretação e reformulação das diretrizes e intervenções oficialmente instaladas”, além de ser o *locus* onde se verificam seus impactos, limites e acertos das novas propostas.

É esse exercício que nos propomos a desenvolver, buscando analisar como ocorreu a implementação da Legislação pertinente ao Ensino Industrial a partir de 1942, na Escola Técnica de Curitiba. Pressupomos ser esse um espaço em que o Ministério da Educação e Saúde estava ainda mais presente, ao menos em termos de controle, tendo em vista que, assim como as demais Escolas da Rede Federal de Ensino, era diretamente subordinada à esfera federal.⁹⁴

É primordial para essa análise estabelecermos a noção de espaço escolar (alunos/as, professores/as, funcionários/as), como uma das figurações engendradas nesse processo de formação da força de trabalho no Brasil e interdependentes com outras figurações (políticos, dirigentes empresariais, familiares, etc). Retomamos os conceitos de figuração e interdependências nas palavras de Elias (2001, p. 149):

O que distingue o conceito de figuração dos conceitos mais antigos com os quais se pode compará-lo é precisamente que ele constitui um olhar sobre os homens. Ele ajuda a escapar das armadilhas tradicionais, as das polarizações, como a do “indivíduo” e da “sociedade” (...) Os meros termos “indivíduo” e “sociedade” já bloqueiam frequentemente as percepções. Caso se chegue a efetuar o procedimento do distanciamento, fica-se em condições, nos degraus da escada em espiral da consciência, de se reconhecer a si próprio, aparentemente no degrau precedente, enquanto homem entre outros homens, e de reconhecer a sociedade como uma figuração constituída de numerosos indivíduos fundamentalmente interdependentes, ou seja, tributários e dependentes uns dos outros;

⁹⁴ Nos referimos à ação dos órgãos responsáveis pelo Ensino Industrial no governo federal a partir de 1930, Inspetoria do Ensino Industrial (1930), Superintendência do Ensino Industrial (1934) e Divisão do Ensino Industrial a partir de 1937. O argumento baseia-se inclusive no conjunto da documentação, entre os quais correspondências como telegramas e ofícios trocados entre a Escola analisada e o governo federal.

Dessa forma, sem perdermos de vista a conceituação de Elias (2001) para análise dos processos sociais, propomos algumas questões:

Em que aspecto o que estava previsto no texto da lei foi concretizado no espaço da Escola Técnica de Curitiba? Como se constituiu o planejado e o não-planejado na execução da Legislação? Como ocorreu a receptividade dessa legislação? Quais as diferenciações estabelecidas entre os cursos industriais e os cursos técnicos entre 1942 e 1960, último ano delimitado para nossa pesquisa? Quais os limites apresentados para o desenvolvimento das concepções acerca da Formação da Força de Trabalho no Brasil expressas na legislação do ensino industrial? Em que âmbito estava situado o conceito de Formação na Escola Técnica de Curitiba? Como as assimetrias de classe e gênero eram acionadas na organização do ensino industrial?

Foram essas as perguntas que nortearam a análise do conjunto de documentos consultados sobre a Instituição - a saber, relatórios, publicações e depoimentos - na tentativa de desvelarmos a direção seguida pelo ensino industrial na instituição analisada e, fundamentalmente, compreendermos “como se promove” a formação profissional na Escola Técnica de Curitiba.

A primeira incursão que fazemos na Instituição, ainda neste capítulo, tem por objetivo dialogar com todo o transcurso e debate até aqui apresentado, buscando analisar a Escola Técnica de Curitiba ao longo dos anos 1930 e o processo de transição ocorrido no início dos anos 1940.

1.3 DOS DESVALIDOS DE FORTUNA AOS FUTUROS EDIFICADORES DO PROGRESSO: A *ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA EM UM PERÍODO DE TRANSIÇÃO*

1.3.1 A economia e a política paranaense entre 1930 e 1960

A década de 1930 foi marcada pela intensificação dos debates e articulações políticas voltadas para a industrialização do país, pelo regime ditatorial implantado em 1937 - o “Estado Novo” - somada ao contexto da guerra mundial, que teria uma interferência

significativa nesse processo. Magalhães (2001, p. 46), após expor as perspectivas historiográficas produzidas sobre os movimentos políticos de 1930, aponta:

Esse período significou, portanto, a ascensão de um modelo político autoritário porém modernizador, sob o ponto de vista econômico, sem que se fizessem mudanças de peso no que se refere à modernização das relações sociais, vale dizer, das relações inter-classes.

Em que pese as diferentes perspectivas teóricas sobre o interesse do governo entre 1930 e 1945 para a implementação de projetos voltados à industrialização do país,⁹⁵ um aspecto essencial permeia essas abordagens, que é o grau de interferência e articulações da classe empresarial brasileira nesse período. Nesse âmbito, entram em questão discussões referentes ao fomento de políticas voltadas à importação e exportação, taxas tarifárias e práticas protecionistas:

A consciência crescente da necessidade de se alcançar a auto-suficiência na produção de artigos manufaturados evoluiu sob o impulso de dois fatores: a crise internacional, que pusera em relevo a vulnerabilidade da economia de exportação e a proximidade da guerra, que poria em evidência a relação entre desenvolvimento do parque industrial interno e fortalecimento da capacidade de defesa do país. (...) Tratava-se de uma oportunidade para destruir argumentos anti-industrialistas, subjacentes à tese das indústrias naturais, através da ênfase na necessidade de se adotar uma linha de autonomia na defesa da produção industrial interna.(DINIZ, 1978, p. 124)⁹⁶

Não obstante o desenvolvimento industrial ganhasse impulso a partir do contexto indicado pelo autor, este não ocorreu de forma homogênea, diante das especificidades regionais do país. No Paraná, embora o domínio político nas primeiras décadas do século XX fosse desempenhado pelos grupos ligados à indústria do mate, setor de destaque da economia local, o quadro seria revertido a partir de 1930.

⁹⁵ Eli Diniz (1978, p. 50) explanou essas diferentes perspectivas teóricas em sua obra sobre a relação entre empresariado, governo e capitalismo no Brasil nesse período: “De um modo geral, as análises existentes, reunindo argumentos de caráter nitidamente econômico, podem ser diferenciadas pela avaliação do impacto da orientação governamental sobre a dinâmica da industrialização do período. Neste sentido, podemos alinhar, de um lado, os estudos que atribuem às diretrizes adotadas um cunho antimodernizante. De outro lado, situam-se autores que, embora admitindo o compromisso da política econômico-financeira com os setores e grupos econômicos tradicionais, destacam seus efeitos favoráveis no sentido da implantação de um novo padrão de crescimento econômico, centrado no pólo urbano industrial”. Diniz se refere a autores como Aníbal VILLELA, Wilson SUZIGAN e Carlos PELAEZ no primeiro grupo, e a obra *Formação Econômica do Brasil*, de Celso FURTADO para a segunda vertente de análise.

⁹⁶ Sobre as articulações da classe empresarial e sua relação com o governo entre 1930/1945, além desta obra, ver também: LEOPOLDI, Maria Antonieta P. A industrialização e o desenvolvimento das associações industriais. In: *Política e interesses na industrialização brasileira: As associações industriais, a política econômica e o Estado*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. LEME, Marisa Saenz. Organização classista e dimensões políticas da atuação dos industriais brasileiros no entre guerras. In: *Estudos de História*, Franca, v. 6, n. 1, p. 9-35. 1999.

Em seu estudo sobre o projeto de desenvolvimento paranaense, Magalhães Filho (1999, p. 93), ao analisar o quadro constituinte da burguesia local, indica a formação de dois grupos que teriam peso significativo no cenário econômico e político do Estado desde o século XIX, estendendo-se para a primeira metade do século XX:

A cena política da Província apresentava, desde então, os que seriam os dois atores principais: os proprietários de terras e comerciantes de animais, dos Campos Gerais, e os comerciantes e exportadores de erva mate, do litoral e de Curitiba. Seriam essas duas frações de uma burguesia ainda embrionária que, como resultado da defesa de seus interesses, e na interação de seus conflitos e acordos, desempenhariam os papéis de agentes principais da evolução da economia do Paraná e da formação e configuração de sua estrutura social, até os anos quarenta deste século.

A expansão da economia ervateira ganhou força no território paranaense desde 1820, decorrente dos conflitos armados ocorridos na região platina, que prejudicou a produção do Paraguai, até então principal fornecedor desse produto. Esse movimento propiciou, ao longo das décadas seguintes, o surgimento de um setor exportador organizado no Paraná. Atividade facilitada pela abertura dos portos brasileiros no início do século XIX intensificou o movimento no porto de Paranaguá,⁹⁷ e um maior contato comercial com o sul do continente americano, sendo uma importante via para a economia paranaense:

Durante o segundo decênio do século XIX, a exportação do mate já era considerada como o principal elemento do comércio exterior paranaense. O movimento do porto de Paranaguá assumiu maiores proporções, sendo que até mesmo navios estrangeiros ali atracavam para fazer comércio e transportar o mate para os mercados platinos. Ainda nessa época o mate alcançava 44% do total da exportação do Paraná. (...) no ano de 1840, exportava-se, através do Porto de Paranaguá, principalmente mate, madeira e arroz, e importavam-se fazendas, couros, sal, ferragens e outros. Durante o período de 1842 a 1861, mais de 96% da produção paranaense foi comercializada com o exterior, principalmente com a Argentina, Uruguai e Chile. (SANTOS, 2001, p. 42).

Dessa forma, o mate funcionou, segundo o autor (2001, p. 66), como produto fundamental para a integração da economia paranaense às rotas da economia brasileira e mundial, não obstante, no final do século XIX, a dependência econômica do ponto de vista externo fosse característica do período. As exportações eram subordinadas aos mercados do

⁹⁷ Ainda que no período não tivesse a denominação oficial de Porto, mas de entreposto comercial, administrado desde 1872 por particulares, conforme concessão do Governo Federal: “Paranaguá se confunde historicamente com o próprio desenvolvimento do Estado do Paraná, sendo a sua primeira vila e mais tarde um dos municípios pioneiros que surgiu quando o Estado ainda pertencia à Província de São Paulo. Dada a sua localização a beira mar, sempre foi o posto avançado de comércio da região com o resto do país; por isso em 1917 foi autorizada a construção do porto de Paranaguá. Essas obras só tiveram início em 1926 e o porto foi inaugurado em 1935”. (IPARDES, 1981, p. 8).

Prata, sendo pouco significativas para as outras províncias brasileiras, e as importações eram dependentes da intermediação dos importadores portugueses da Província do Rio de Janeiro.

Apesar dessas características, a importância da produção do mate na organização econômica e política do Paraná foi relevante. A estruturação desse setor produtivo, com as empresas sediadas em Curitiba, criou, segundo Oliveira (2001, p. 28), uma demanda para o desenvolvimento de outras atividades, como a extrativa, a fabril e a comercial, além de gerar outras indústrias voltadas para as áreas da metalurgia, madeireira e gráfica. Magalhães Filho (1999, p. 94) analisa esse processo:

Tratava-se do que, na sua fase inicial, podia ser chamado de indústrias do mate. Surgiu da incorporação de avanços das forças produtivas no beneficiamento do mate (...) Isso permitiu não só o aumento da produtividade, quanto à produção e exportação do mate industrializado já pronto para o consumo, inclusive embalado para a venda no varejo com marcas próprias. O fato desse avanço ser promovido por capitalistas locais, sob o seu controle e em seu benefício, foi uma das consequências do tipo de inserção dessa economia (...). Nesse caso, as máquinas eram importadas, bem como os modelos de gestão, mas as empresas permaneciam de propriedade local.

O contexto propiciou, conforme apontamos, a ascensão dos grupos ligados à economia do mate e da madeira, majoritariamente instalados no setor urbano, como quadro constituinte da “burguesia local”, que amplia o espaço decisório na esfera política. De acordo com Magalhães Filho (1999, p. 99), a década de 1920 marca o “apogeu de riqueza e poder” desse grupo que controlava tanto o comércio exportador quanto a indústria no Estado, além da esfera política, a partir do governo de Caetano Munhoz da Rocha (1920-1928). Controle que entrou em decadência no final da mesma década, impulsionada pela crise econômica mundial de 1929, o início do plantio da erva mate na região de Misiones na Argentina e o movimento de 1930, que não era apoiado pelo grupo:

Esta, como outras tantas em situação semelhante nos demais estados, pagou o preço de ter a facção política que representava alijada do governo e do poder no Estado, após 1930. (...) Isso levou a uma consequência importante: com essa fração não só afastada do poder, mas enfraquecida em sua base econômica, só é possível governar com a outra fração existente, a dos proprietários de terras e comerciantes dos Campos Gerais, que então a substitui na cena política. Esta, apesar de, já então, mais diversificada, principalmente no comércio e na produção de madeira, não só era desprovida de peso econômico significativo, como tinha interesses e objetivos nem sempre coincidentes ou compatíveis com os que viriam a caracterizar o “bloco no poder” no estado brasileiro, recomposto após 1930, principalmente em referência às políticas econômicas. (MAGALHÃES FILHO, 1999, p. 29)

Segundo o autor, esse quadro fez com que as linhas econômicas e sociais seguidas nas décadas seguintes estivessem mais vinculadas aos interesses do governo federal, diante da

fragilidade política dos grupos locais e da administração de Manoel Ribas, interventor nomeado em 1932, eleito governador indiretamente em 1934, e novamente interventor entre 1937 e 1945.

Segundo Ricardo de Oliveira (2004, p. 17), a participação dos militares paranaenses no movimento de 1930, que teve como comandante das “forças revolucionárias” Plínio Tourinho, foi decisiva para a tomada do poder por Getúlio Vargas:

A mobilização de tropas gaúchas enfrentava à distância as debilidades de comunicações e a falta de capacidade logística para a condução de uma campanha a centenas de quilômetros de suas sedes de unidade. (...) Os poucos dias de duração da crise revolucionária foram um fator determinante para a organização da campanha militar da Revolução de 1930 no sul. As principais forças no ataque a São Paulo eram as unidades militares paranaenses da 5ª Região Militar mais a Força Estadual Paranaense. A direção civil-militar gaúcha passa a dirigir as operações a partir do Paraná. No dia 16 de outubro Getúlio Vargas chega ao Paraná. No dia 20 desembarca apoteoticamente em Curitiba. (...) No dia 24 de outubro, o Presidente Washington Luiz era deposto pela junta militar.

É nesse contexto que foi nomeado inicialmente, como governador provisório do Paraná, o General Mário Tourinho, irmão do comandante Plínio Tourinho, que conduziu as ações do movimento de 1930 no território paranaense. Porém, seu mandato estendeu-se somente até o final de 1931, quando renunciou, sendo sucedido temporariamente por João David Pernetá. Finalmente, em janeiro de 1932, Vargas nomeou Manoel Ribas para o cargo; natural da cidade de Ponta Grossa no Paraná, no final do século XIX, mudou-se para o Rio Grande do Sul, onde ocupou cargos políticos como o de prefeito de Santa Maria, em 1927, retornando ao seu Estado para ocupar o posto político mais alto:

Ribas apresentava a dupla vantagem de ser, ao mesmo tempo, alguém do agrado de Vargas (a quem devia o cargo) e também vinculado à classe dominante dos Campos Gerais do Paraná. (...) Esse conjunto de fatores ajudou a explicar a sua continuidade à frente do Poder Executivo paranaense entre 1932 e 1945. Como afirmava Getúlio Vargas, “no Paraná eu estou sempre presente. Tenho lá o Ribas”. (OLIVEIRA, 2004, p. 19).

Dessa forma, o período se caracterizaria como um governo aliado às prioridades estabelecidas pela esfera federal ao longo de todo o período, posição intensificada a partir do Estado Novo, conforme evidencia Ricardo de Oliveira (2004, p. 26-27), cujas principais linhas de administração se pautavam na “racionalização e modernização burocrática”, com um rígido controle orçamentário, demissão de funcionários do regime anterior e criação de órgãos como o Departamento Estadual de Estatística e o Instituto de Identificação da Polícia Civil. Foram priorizadas também “infra-estrutura”, com melhorias de estrutura viária para o

escoamento da produção agrícola, na qual se inseria melhorias no Porto de Paranaguá, “ação governamental na área de ciência e tecnologia”, que marcou o início de políticas públicas nessa área, em especial a partir da criação do Instituto de Biologia e Pesquisas Tecnológicas em 1942; no campo da “educação”, o autor destaca a construção e obras em várias escolas, entre as quais a construção da nova sede da Escola de Aprendizes e Artífices, além do incentivo ao ensino agrícola e a criação da Escola Agrônômica.

Em relação à área da industrialização no governo de Manoel Ribas, Ricardo Oliveira (2004) indica ações como a estatização da Ferrovia São Paulo-Paraná e, principalmente, a instalação da Indústria Klabin em Monte Alegre, na região norte dos Campos Gerais, que marcou o início da implantação industrial de grande porte no Paraná. Essa questão também foi destacada por Magalhães Filho (1999, p. 102), embasado na análise de Costa:

A administração Manoel Ribas pouco fez - e essa foi uma de suas maiores falhas - em favor do aumento da produção de energia elétrica (...) Não foi um grande animador do processo de industrialização, mas é preciso lhe fazer a justiça de reconhecer que facilitou por todas as formas a implantação do parque papelero de Monte Alegre (...) uma das maiores indústrias paranaenses a nível nacional.⁹⁸

Foi, porém, a expansão da economia cafeeira no norte do território paranaense que trouxe, em especial a partir da década de 1940, novas configurações ao cenário paranaense, refletindo tanto no aumento populacional⁹⁹ quanto nas articulações políticas acionadas a partir do surgimento de novos grupos. A ocupação do chamado “Norte Novo”, abrangendo desde a região de Cornélio Procopio até Londrina, ganhou ímpeto em 1927, quando a Companhia de Terras Norte do Paraná, fundada por britânicos, comprou meio milhão de alqueires do governo do Estado, passando a venda de lotes para pequenos e médios fazendeiros interessados, em sua maioria, no cultivo do café (OLIVEIRA, 2001, p. 33).

⁹⁸ COSTA, Samuel G. Introdução. In: CARNEIRO, David; VARGAS, Túlio. História biográfica da república no Paraná. Curitiba, Banestado, 1994, p. 1-39. O autor se refere à Indústria Klabin, da área de celulose, de origem paulista, que se instalou no Paraná a partir de 1934 e iniciou suas operações industriais em 1946, no município de Tibagi, região dos Campos Gerais, constituindo-se em um expoente na área da fabricação de papel. A indústria foi citada nos depoimentos dos nossos entrevistados, como sendo uma das possibilidades de trabalho para os técnicos egressos da Escola Técnica de Curitiba.

⁹⁹ De acordo com Altiva Balhana (1969, p. 15-16), o recenseamento de 1920 indicava uma população de 685.711, ocupando o 13º lugar em ocupação populacional no Brasil; em 1940, passou ao 10º lugar, com 1.236.276; em 1950, ocupou o 9º lugar, com uma população de 2.115.547 e, em 1960, passou ao 5º Estado mais populoso, com 4.277.763.

De acordo com Magalhães (2001, p. 49), a interiorização da economia cafeeira no Paraná estava ligada com a diversificação do mercado de capitais em São Paulo, que passou a priorizar os investimentos no campo da indústria, deslocando o capital para essa região paranaense, especialmente de grupos interessados na continuidade do plantio do café, que, diferentemente da organização em terras paulistas, foi cultivado em pequenos lotes, contando com o emprego de mão-de-obra familiar, formada a partir do intenso movimento migratório no período.

A ligação territorial e econômica com São Paulo surgiu como um entrave para o desenvolvimento econômico do Paraná, tendo em vista que a população não só adquiria os produtos industrializados e de consumo em São Paulo, quanto a maior via de exportação do produto se dava pelo Porto de Santos, o que confirmaria o papel do Paraná como produtor e São Paulo como o grande exportador brasileiro (IPARDES, 1981, p. 81):

Vários fatores explicam a posição de São Paulo como, por exemplo, o fato de ser um Estado com maior tradição na produção cafeeira, o que permitiu o aparelhamento do porto de Santos para esse tipo de carga, e, concomitantemente, criou toda a estrutura de comercialização necessária para a exportação. (...) A par disso, a região cafeeira paranaense é a extensão geográfica natural dos cafezais paulistas, vinculada intimamente aos interesses desse Estado. O fato de se concentrar em São Paulo grande parte da estrutura de comercialização do café fez com que parcela significativa da produção paranaense de exportação tivesse como escoadouro o porto de Santos.¹⁰⁰

Dessa forma, paradoxalmente, o Paraná se tornou o maior exportador de café no país, mas não por via paranaense, dada a falta de infra-estrutura local, na qual se insere a malha viária, cuja ligação entre o Norte e a capital do estado seria completada somente na década de 1960. De acordo com Oliveira (2001, p. 45), foi justamente esse quadro que provocou, nas elites econômicas locais, o interesse por uma revisão em relação à ênfase à “vocação agrícola” do Estado, dando início ao “projeto de desenvolvimento paranaense”, voltado para a industrializa  o, em especial a partir do governo de Ney Braga (1961-1966).

Estudo publicado pelo IparDES (2006, p. 29) sobre estudo realizado em 1982, embora reconheça a dependência da região cafeeira paranaense com o Estado de São Paulo, apresentou uma explica  o abrangente sobre o fato do desenvolvimento industrial ganhar impulso no Paraná somente a partir da década de 1960:

¹⁰⁰ O trabalho indicou que, em 1947, o Porto de Santos era responsável por 66,54% do café exportado, seguido do Porto do Rio de Janeiro com 19,75 %, sendo que o Porto de Paranaguá ocupava o 3   lugar, com 8,01%. Essa característica se mant  m ao longo de todas as décadas analisadas neste estudo. (IPARDES, 1981, p. 84). O IPARDES trata-se do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social criado em 1973.

(...) o Paraná até o início dos anos 60 vai apresentar uma indústria basicamente ligada à produção primária e de baixo grau de elaboração, como é o caso do beneficiamento de produtos agrícolas (principalmente do café), ou mesmo a indústria de madeira. É evidente que a concorrência paulista não é a explicação mais relevante para a ausência da diversificação industrial, já que o Estado apresentava áreas pouco dinâmicas e não era integrado economicamente – carente que era de modernos sistemas de transporte e com deficiências a geração de energia elétrica. Finalmente não havia um sistema adequado de financiamento de investimentos industriais, como também o Governo, nessa fase, manteve-se omissivo, sem qualquer política em relação à indústria.¹⁰¹

Dessa forma, mesmo com o desenvolvimento da industrialização a partir da economia do mate, nas primeiras décadas do século XX, o setor secundário não foi o mais importante na economia paranaense durante o maior período investigado em nosso estudo. Até então, essa economia estava centrada majoritariamente no setor agrário, conforme aponta Fonseca (1986, p. 204): “no ano de 1950, os produtos industriais representavam 28,75% do valor da produção total em cruzeiros, enquanto as atividades agropecuárias subiam a 71,15%”.

Ao analisar tabela apresentada por Oliveira (2001, p. 34), acerca dos produtos exportados pelo porto de Paranaguá, ao longo das décadas de 1940 e 1950, configuram-se como principais produtos de exportação em toneladas o café - ainda que o Porto não fosse o seu principal exportador em relação ao volume produzido no Estado -, seguido pela madeira e pelo mate.

Essa ordem pôde ser ratificada na análise de Altiya Balhana (1969, p. 240-242), e a indicação de que, entre 1949 e 1959, a principal atividade industrial paranaense era a de transformação, principalmente a de produtos alimentares, representando 41% da produção industrial, liderada pela torrefação e moagem de café, seguida pela indústria de transformação madeireira. Baseada no Censo de 1960, a autora aponta que a capital paranaense ocupava o primeiro lugar entre os dez principais municípios que desenvolviam atividades voltadas para a industrialização, representando 23,3% do total produzido.

Em relação à indústria madeireira, Balhana (1969, p. 242) destaca que, do total de madeira extraída no Estado, somente 30% ficava na região para fins industriais, sendo todo o restante exportado. Esse aspecto é particularmente importante, pelo fato de ser uma das áreas de atuação dos alunos egressos da Escola Técnica de Curitiba. Em relação a esse campo industrial, vale destacar que foi nessa área que se inseriu a instalação da Indústria Klabin ao

¹⁰¹ Magalhães Filho (1999, p. 127) indica que, em 1939, a indústria paranaense ocupava o 8º lugar entre as unidades da federação, com 2,14% do PIB nacional; em 1949, o índice se elevava para 2,75% e, em 1959, para 3,4%, quando ocupava o sétimo lugar.

longo do governo de Manoel Ribas (1932-1945), como também a atividade industrial em que seu sucessor no governo estadual, Moysés Lupion (1947-1951 e 1956-1961), esteve ligado.

Assim como no contexto nacional, a eleição do primeiro governador do Paraná após o fim do “Estado Novo” em 1945 situou-se muito mais no âmbito das continuidades do que de mudanças nos encaminhamentos da administração pública. Magalhães (2001, p. 55) indicou que Lupion, eleito pelo Partido Social Democrático (PSD), cuja origem remontava ainda o Estado Novo, com vínculos a Getúlio Vargas, valeu-se da imagem e do apoio de Manoel Ribas para sua eleição em 1947.

O estudo de Jefferson Salles (2004, p. 91) sobre o poder estatal entre as décadas de 1940 e 1950 e sua ligação com o grupo empresarial indicaram a associação de Lupion e Manoel Ribas, tanto por via partidária, tendo em vista que a sede do PSD paranaense foi instalada no edifício onde funcionava a administração central do Grupo Empresarial de Lupion, quanto por negócios em comum, pois desde 1942 o grupo empresarial citado possuía uma serraria nas terras do interventor. É nesse contexto que ocorreu a ascensão do empresário paranaense ao governo do Estado:

A fração de classe que o apoiou estava diretamente ligada ao comércio de terras (...) e/ou na sua cobertura vegetal. Segundo vários pesquisadores, durante o governo Lupion as companhias adquiriram tal poder que chegaram a “sobrepôr-se” aos interesses do Estado. A opção pela iniciativa privada se dava em torno do ideário da “Marcha para o Progresso” do governo Vargas. Moysés Lupion, ao apresentar-se com uma *self made man*, seria um elemento fundamental para a transformação do Paraná; sua ação de empresário, conforme a imprensa que o apoiou na sua primeira eleição, caracterizava sua ação de *business man*, capacidade para despertar as forças produtivas. Porém, como empresário, esta ação estava limitada; para a construção de um Paraná Maior (seu lema de campanha), seria imprescindível que este empresário fosse alçado à direção do Estado. O ideal de seu governo, segundo Lupion, seria a articulação do privado com as políticas públicas para o fortalecimento e o desenvolvimento econômico do Estado. (SALLES, 2004, p. 69).

Entre as ações desse governo, situaram-se a política de ocupação do norte paranaense abordada anteriormente e o consequente aumento populacional do Estado gerado pela expansão cafeeira. Houve ainda a preocupação com a implantação de técnicas de planejamento governamental, condizentes com a sua trajetória de empresário, além de fundar a Bolsa do Café e o Tribunal de Contas e duplicar o potencial elétrico do Estado.

Inseridas num discurso de modernização, as ações estavam voltadas majoritariamente para as atividades agrícolas do Paraná, perspectiva também seguida pelo seu sucessor, Bento Munhoz da Rocha (1951-1956), conforme analisa Marionilde de Magalhães (2001, p. 37):

Tanto Lupion quanto Bento Munhoz da Rocha Netto buscam evidenciar o surto do progresso dos anos 40 e 50, bem como o novo papel reservado ao Estado na economia nacional. Esse surto de desenvolvimento é definido por Bento como um verdadeiro espetáculo de prosperidade, (...) Nesse sentido, a condição de grande produtor de café – carro chefe das exportações nacionais – assegura ao Paraná, pela primeira vez, uma participação decisiva na economia paranaense.

A autora argumenta que, apesar das diferenças de estilo, posto que Bento Munhoz veiculasse uma imagem de estadista e intelectual, enquanto Lupion se aproximava da imagem de “homem do povo”, os dois governos não foram muito distintos no que se referem às políticas implantadas. Ambos desenvolveram ações da migração voltadas para a mão-de-obra e o desenvolvimento de uma “colonização disciplinada”, mescladas a iniciativas na área de segurança pública, além do início da criação de uma malha viária para a criação de um sistema de transportes.¹⁰²

Bento Munhoz da Rocha era filho de Caetano Munhoz da Rocha, que governou o Paraná entre 1920 e 1928. Engenheiro de formação, teve sua gestão considerada elitista, por ser dedicada principalmente à capital paranaense. Entre as ações de destaque, está a construção do Centro Cívico em 1952, sede dos poderes centralizados em Curitiba, onde seriam edificadas “os símbolos do progresso, da modernidade e da identidade da sociedade paranaense”.

Ao se considerar o caráter político subjacente às obras viárias, há de se perceber o significado da construção do Centro Cívico na Capital (...) As estradas efetivamente convergem (e partem) para (de) Curitiba, que se firma no centro administrativo do Paraná, porém ainda sem contar com uma infra-estrutura para esses novos e ampliados serviços. A construção dessa obra se coloca como um marco de potencialidades locais, da ação modernizadora do governo, que investe sobre a construção de um “lugar de poder”. Esse empreendimento é composto por uma série de obras capazes de dizer por si só da existência de um governo, de um centro que administra as demais regiões. São elas: Palácio do Governo, Residência do Governador, Palácio da Justiça, Tribunal do Júri, Tribunal Eleitoral, Edifício das Secretarias, Plenário e Comissões de Assembléia. (MAGALHAES, 2001, p. 63)¹⁰³

¹⁰² Especialmente no segundo governo de Lupion (1956-1961), a política de colonização na região Oeste e Sudoeste do Estado, que não recebeu o mesmo capital de investimentos do norte, desencadeou lutas armadas a partir da invasão de terras em mãos de posseiros por empresas particulares, estas últimas com documento de posse emitida pelo governo Estadual.

¹⁰³ O Centro Cívico é o local onde até atualidade estão instaladas a Prefeitura Municipal, a sede do Governo do Estado, a Assembléia Legislativa de Deputados, além dos setores do poder judiciário. Tais construções se inserem na comemoração do Centenário de emancipação política do Estado do Paraná, em 1953, fase em que foram inauguradas outras obras, como o início da construção do Teatro Guaíra (1952), a Biblioteca Pública Estadual (1954), além de monumentos e praças alusivos à data comemorativa. Em 1950, ocorreu ainda a federalização da Universidade do Paraná, criada em 1912, o que atraiu para a capital um contingente de estudantes oriundos de várias partes do Estado (ANDREAZZA, 2001, p. 100).

Candidato eleito pelo partido republicano, Bento Munhoz da Rocha Neto mantinha estreitas ligações com a UDN (União Democrática Nacional). Engenheiro formado em 1926, pela Universidade do Paraná, onde também foi professor a partir de 1940, na Faculdade de Filosofia e na Faculdade de Engenharia, ministrou disciplinas como História da América, Problemas Brasileiros e Economia Política, além de ter sido Professor de Sociologia na Universidade Católica do Paraná. José Kunhavalik (2004,p.216) apresenta o perfil do político que governou o Paraná no início da década de 1950:

Em sua trajetória de vida, tornou-se um ideólogo da sociedade capitalista, (...) colocando-se em defesa da ordem burguesa, dos valores burgueses. No Paraná, foi integrante de um Círculo de Intelectuais Católicos, vinculados ao Centro Dom Vital, que combatia o comunismo. A sua atuação na cena política ocorreu com relativa autonomia, tecendo críticas pontuais à própria burguesia e aos seus valores, particularmente quando esses não estavam referenciados pela filosofia cristã. Em Bento Munhoz não se pode dissociar ordem burguesa de ordem cristã. Desta forma seu ataque ao comunismo, e, particularmente, ao marxismo foi constante e ocorreu em diferentes frentes, seja no Parlamento, seja na Universidade ou seja no Executivo Estadual. É uma crítica contumaz que se observa tanto em sua trajetória discursiva, quanto em sua prática política.¹⁰⁴

Desta forma, mesmo que a característica econômica do Paraná não se centralizasse em uma intensa atividade industrial no período que analisamos (1930-1960), marcou esse período uma série de iniciativas respaldadas no discurso de modernização do Estado, iniciada desde o governo de Manuel Ribas. No campo específico da educação, no que se referia às políticas estaduais, a bibliografia consultada indicou a centralização nas ações voltadas para o ensino primário, à formação de professores e também no ensino agrícola; no caso do governo de Bento Munhoz da Rocha, além de um amplo apoio ao ensino superior, em especial à Universidade do Paraná que havia sido federalizada, houve também o investimento no ensino agrícola, numa perspectiva inserida na idéia da harmonia social, condizente com sua formação católica:

¹⁰⁴ Antes de ser Governador do Estado, Bento Munhoz foi deputado federal, logo após o final do Estado Novo, em 1946, e também entre 1959 e 1962. Renunciou ao cargo de governador em abril de 1955, diante da articulação do então Presidente da República Café Filho (1954-1955), para lançar seu nome como Vice-Presidente na chapa do candidato opositor a Juscelino Kubitschek, Juarez Távora, o que não se concretizou. Acabou ocupando o cargo de Ministro da Agricultura no curto período de governo de Café Filho. Conforme ressaltou Kunhavalik (2004) a oposição ao marxismo foi recorrente em sua trajetória política, e, por conseguinte nos discursos que proferiu na Câmara dos Deputados, um exemplo é o seu discurso de 26/12/1947, onde o tema era o mandato dos parlamentares comunistas: (...) pertenço no Paraná, a um grupo que existe em todos os estados, chamado, por uns, enfaticamente, e por outros, com certa ironia, de “grupo de intelectuais católicos”, formando, ali um núcleo de intensa doutrinação anti-totalitária, quer contra o nazismo e fascismo, quer contra o comunismo. (...) Aqui estou, portanto, como uma afirmação de coerência com o meu passado, (...) Para que o Brasil sobreviva no que tem de melhor e de mais característico, tem de vencer o comunismo, é ponto pacífico. (ROCHA NETO, Bento M. , 2006,p.173).

(...) apareceram as Escolas de Pesca e Trabalhadores Rurais e os serviços de Publicidade Agrícola, sempre na intenção de fornecer orientação técnica ao trabalhador rural e dar “novo impulso aqueles que até hoje se guiaram por métodos empíricos e rotineiros”. Dessa forma, a transmissão de práticas de higienização e disciplinarização das novas populações completava a obra de ocupação e povoamento. (ANDREAZZA, 2001, p. 105)

A ausência de referência a medidas mais diretas, por parte do governo estadual, no campo da formação profissional para a área da indústria pôde ser entendida nesse contexto que precedeu o fomento da industrialização no Paraná. É considerável também aventarmos que a Escola voltada para esse fim era subordinada ao governo federal, caracterizado por uma crescente centralização administrativa, o que também pode colaborar para que, em termos de investimentos, fossem priorizadas as instituições afeitas ao governo estadual.

Ao mesmo tempo afirmarmos que a industrialização foi restrita nesse período se compararmos com os grandes centros urbanos, não significa que o Estado do Paraná estava desintegrado do processo inerente ao sistema capitalista. Ianni (2004, p.71) critica as teorias que ele define como a de “dois Brasis”, ou de uma falsa idéia de dualidade, onde economias de subsistência estariam desarticuladas do sistema de produção nos grandes centros urbanos, geralmente com a conotação de atraso e progresso:

As economias de subsistência não são, muitas vezes, senão subsistemas que já estiveram integrados de outro modo ao mercado, tendo regredido por causa da dinâmica interna própria desse mesmo mercado. Nesse sentido são reservas com as quais conta o mercado em suas expansões necessárias. Não se trata de uma integração visível nas relações entre os núcleos dominantes e os “bolsões” de subsistência, mas de uma integração estrutural, que escapa as relações de trocas ou comunicações visíveis. É uma integração que possui muito de virtualidade e, como tal, necessária. Teoricamente ela é concreta.

Um dos elementos que em nossa análise evidencia essa perspectiva ampla, em que as regiões voltadas para a agricultura estão integradas e não desintegradas, é o investimento no ensino agrícola, um dos cursos técnicos criados pela legislação federal na década de 1940 foi o de agrimensura. Ou seja, a atividade primária no país, e nesse caso especialmente o Paraná, também estava contemplada no projeto de modernização.

Dessa forma, ainda que quantitativamente a atividade industrial não fosse preponderante no Estado do Paraná até a década de 1960, e essa fosse a área em que os alunos concluintes dos cursos desenvolvidos na Escola Técnica de Curitiba supostamente deveriam atuar, isso não significa afirmar que a formação recebida na instituição seria incipiente para o contexto da época, dada a amplitude da formação que recebiam.

Dito de outra forma, o projeto de formação da força de trabalho desenvolvido nas escolas profissionais da rede federal, cujas diretrizes principais emanavam do governo federal, abarcava uma perspectiva da educação para o trabalho, cuja aprendizagem incluía não somente o conhecimento técnico do ofício, mas também a assimilação de padrões de comportamento, em que conflitos fossem suprimidos, e a valorização do trabalho fosse fundamental. É para a formação desenvolvida na Instituição no período que antecedeu a implantação da lei orgânica do ensino industrial, em 1942, que passamos a dirigir a nossa análise.

1.3.2 A Escola Técnica de Curitiba nos primeiros anos de 1930

O estudo desenvolvido por Fonseca (1986, p. 199), acerca da História do Ensino Industrial no Brasil, ao abordar especificamente a Escola Técnica de Curitiba, faz referência a uma característica da Instituição que foi tema recorrente nos primeiros anos da década de 1930, expresso na documentação que consultamos na Instituição:

Desde a sua fundação até 1935, a Escola esteve instalada em prédio impróprio, pois se tratava de uma grande mansão, residência particular, que o Governo Estadual alugara e cederá ao Federal, para aquele fim. As oficinas funcionavam em um pavilhão de madeira, que também não oferecia condições satisfatórias de conforto e segurança, o que dificultava o desenvolvimento natural da aprendizagem.

O relatório de 1932, assinado pelo então diretor Rubens Klier de Assumpção, revelava uma instituição com problemas de infra-estrutura, tanto do prédio escolar quanto da falta de pessoal. Na abertura, foi manifestado o agradecimento a Francisco Montojos, inspetor geral do ensino profissional técnico, pela verba destinada à Instituição no ano anterior:

Oportuno, porém, e antes de tudo é o momento para renovar a V.Excia. os meus protestos do mais vivo agradecimento ao alto interesse que demonstrastes pela vida deste educandário, acedendo em dotar mais folgadoamente, como o fez, de acordo com o que vos foi exposto em fins de 1931, vários créditos atribuídos as despesas com este estabelecimento, de forma a não tropeçar novamente nas dificuldades verificadas no referido ano.¹⁰⁵

As dificuldades limitavam, inclusive, o número de matriculados, que, naquele ano, totalizava 250 alunos, embora, segundo o diretor, houvesse um maior número de interessados,

¹⁰⁵ Relatório da Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná, 1932, apresentado em 05/01/1933, p. 1.

mas que as oficinas não comportavam; relatava ainda uma série de reformas feitas no período de férias escolares, com a ajuda de aprendizes e mestres, para tornar o espaço escolar mais adequado. Manifestava, assim, o aguardo pelas novas instalações em terreno que já havia sido adquirido: “apesar das fundadas esperanças da próxima construção do novo edifício, não descuidei, no entanto, a situação atual da Escola, dada a possibilidade de restarmos ainda longos meses nesta velha, hoje pequena e imprópria sede”.¹⁰⁶

As primeiras páginas do relatório, em texto especialmente dirigido à Inspetoria do Ensino Industrial, revelavam o esforço em demonstrar como Rubens d’Assumpção vinha se dedicando a reverter o quadro problemático da Escola, e também, o respeito e o reconhecimento à atuação do governo federal na esfera do ensino profissional.

Esse direcionamento foi compreensível por dois fatos: ele havia sido indicado ao cargo poucos meses antes da instalação do Governo Vargas, em 1930, o que exigia comprovação de adesão às idéias do poder estabelecido, e também pelo histórico da instituição nos anos 1920, marcado por uma forte resistência às orientações do Serviço de Remodelação do Ensino Industrial, conformem evidencia a pesquisa de Queluz (2000).

Nesse aspecto, compreender a constituição da Escola no início da década de 1930 exigiu uma análise do período anterior, especialmente para a atuação de Paulo Ildefonso d’Assumpção, diretor desde a inauguração até 1928. Os embates com as orientações advindas do governo federal ocorreram a partir de 1921, ano da instalação do Serviço de Remodelação do Ensino Industrial, chefiado por João Luderitz.¹⁰⁷

As novas determinações mantinham os quatro anos de duração dos cursos, estes vinculados ao ensino primário, acrescidos de dois anos complementares, para os quais foram criadas as disciplinas de Desenho industrial e Tecnologia. Dois aspectos inseridos nessas orientações iriam provocar especialmente a oposição do diretor Paulo Ildefonso: o desmembramento das oficinas em seções e o estabelecimento do método da “industrialização” das Escolas.

¹⁰⁶ O diretor se referia ao terreno doado em 1929, pelo governo Estadual, na gestão do seu antecessor João Cândido da Silva Muricy, que faleceu em maio de 1930.

¹⁰⁷ As questões apontadas sobre esse conflito foram embasadas na análise de Queluz, (2000, p.183-209). O pesquisador consultou os relatórios da década de 1920, documentação que não foi analisada para esta pesquisa, em face da prioridade estabelecida para documentação do período posterior.

Baseado no argumento de João Luderitz sobre o distanciamento das Escolas da realidade industrial e a ausência da noção de tempo e produtividade por parte dos aprendizes; a orientação do órgão federal determinava que as escolas passassem a produzir para atender consumidores particulares ou repartições públicas. O orçamento de cada produto/encomenda deveria prever os custos com o material, as horas de trabalho que seriam pagas aos aprendizes, mestres e operários, estes últimos contratados quando necessário, e ainda 20% do lucro da produção destinado à instituição escolar e 10% para premiar os “melhores” aprendizes, conforme grau de aproveitamento e produtividade (QUELUZ, 2000, p. 174).¹⁰⁸

A principal divergência de Paulo Ildefonso, que passara um ano na Escola de Engenharia da Politécnica do Rio de Janeiro, mas que se diplomara em Escultura e História da Arte pela Escola Imperial de Belas Artes, estava justamente na intensificação da produtividade, a partir da modificação nos métodos de ensino.

Foi constante nas correspondências trocadas entre o diretor e o Serviço de Remodelação a crítica à instauração de um sistema com o qual ele discordava.¹⁰⁹ Paulo Ildefonso defendia uma formação vinculada ao conhecimento artesanal, à estética, enquanto João Luderitz compreendia que era urgente uma formação baseada em princípios e técnicas de organização e gestão do processo trabalho tayloristas, nos quais tempo e produtividade eram características fundamentais.

A análise dos métodos distintos propostos e instaurados para o ensino técnico nesse período foi questão fundamental na tese de Queluz. Em sua conclusão, o autor aponta que, apesar das divergências entre o diretor da Escola paranaense e o chefe do Serviço de Remodelação, havia pontos de aproximação:

¹⁰⁸ A questão do *industrialismo* e as discussões sobre se as Escolas da Rede Federal de Ensino Industrial deveriam ou não produzir para a comunidade externa permeou todas as décadas analisadas, sendo inclusive objeto de regulamentação. O conjunto dos depoimentos dos alunos revelou que eram produzidos artigos para a comunidade externa, porém priorizando qualidade e não quantidade, funcionando mais como provas finais dos cursos.

¹⁰⁹ As correspondências analisadas por Queluz mostraram que o diretor não primava pela sutileza ao enviar suas considerações para o órgão ao qual hierarquicamente deveria se submeter. O fragmento a seguir é um exemplo do tom utilizado, como também da crítica ao método de industrialização: “Com aparelhamento mecânico, as oficinas como as de marcenaria, sapataria e outras desta escola, poderiam de um dia para o outro centuplicar sua produção em serviços abundantes, sem que, entretanto, se verificasse o progresso individual do aprendiz. (...) Nos dias em que o mestre reúne os seus alunos e expõe aos seus olhos, lhes ensina em minuciosa demonstração particularidades do ofício, nesses dias, os alunos aproveitaram muito, mas nada produziram.” Ofício expedido em 27/07/1921. (Apud QUELUZ, p. 190).

Sínteses do alfabetismo técnico que se confrontavam em duas posturas distintas: a de formação de um artesão livre de máquinas; contrapunha-se àquela que pretendia um operário capaz de traduzir, inclusive no seu próprio corpo, a gramática da máquina. Concepções, porém, convergiam no desejo de nacionalização da mão-de-obra, na disciplinarização do menor para a sociedade do trabalho, na concepção civilizatória e de progresso econômico a ser construído pelo ensino técnico. (QUELUZ, 2000, p. 212)

Não obstante houvesse essa aproximação de idéias em alguns aspectos, em termos concretos, o final da gestão de Paulo Ildefonso, com seu falecimento em 1928, foi marcado pela precariedade na Escola e pela restrita adesão às orientações do governo federal.

É possível que a resistência do diretor fosse uma das explicações para a indicação de seu sucessor, João Cândido Muricy, que até então ocupava a diretoria da Escola de Aprendizes de Santa Catarina, instituição que, segundo Queluz (2000, p. 200), “seguia uma observância estrita às determinações do Serviço de Remodelação”.

É na gestão do novo diretor que o terreno onde atualmente está instalada a Instituição foi doado pelo Governo Estadual para a construção da nova sede, cujo critério de localização indicava uma preocupação com urbanização da cidade, no que se refere à facilidade de acesso à Escola, conforme aponta Gursky Junior (2000, p. 54):

Após a morte de Paulo Ildefonso, em 1928, a direção da escola foi ocupada por João Cândido da Silva Muricy, o qual revelaria que a situação das instalações era muito pior do que afirmava em seus relatos, o seu antecessor. Dessa maneira, o Governo Estadual autorizou o então diretor a escolher um terreno conveniente onde fosse construída a nova sede da instituição. O terreno escolhido seria uma parte do atual, e está descrito detalhadamente em documento datado de 1929, onde o diretor apontaria como condições ideais: a proximidade de duas linhas de bonde, do centro da cidade e da Estação da Estrada de ferro;¹¹⁰

Após inúmeras críticas sobre o andamento da Escola que recebeu, Muricy iniciou um período de maior aproximação com as orientações federais, em termos da legislação estabelecida, que teria continuidade nas mãos do seu sucessor Rubens d’Assumpção, que assumiu a direção da Escola em 1930.¹¹¹ As circunstâncias que levaram a sua nomeação para

¹¹⁰ Celso da Fonseca (1986, p. 199) indicou que o antigo diretor já reivindicava terreno próprio para a Instituição desde os anos de 1920 e, embora tenha conseguido a doação de terreno pelo governo Estadual, não foi aceito pelo governo federal, que o avaliou como impróprio para a finalidade a qual se destinava.

¹¹¹ Rubens d’Assumpção era filho do 1º Diretor da Instituição, Paulo Ildefonso d’Assumpção, e assumiu a direção após o falecimento de João Cândido Muricy.

diretoria foram apontadas por Paulo (1995),¹¹² que trabalhava na Escola Técnica naquele período:

Ele conseguiu a indicação porque ele era jornalista de um jornal que tinha aqui. A República era um jornal do governo, ele estava lá como secretário desse governo quando ele soube que [o Diretor] faleceu (...); como ele tinha sido professor lá e ele queria o cargo, ele pleiteou e o governador do Paraná, que era o Sr Afonso Camargo, indicou e ele foi nomeado diretor da Escola.

Os relatórios consultados para esta pesquisa registraram que ele foi admitido na Escola em 1912, com 19 anos de idade, como professor de desenho, função que ocupou até 1929, quando pediu exoneração. Retornou um ano depois, ocupando o posto mais alto da instituição.¹¹³ Gursky Junior (2000, p. 55), em seu estudo sobre a instituição naquele período, indicou as alterações ocorridas na administração a partir de 1930:

Logo que assumiu as funções de direção, Rubens Klier realizou uma série de modificações na estrutura da escola: o remanejamento de professores, o que levou à extinção do sistema de rotatividade das matérias; a adoção do sistema convencional de um professor por turma, à exceção do professor de desenho e de prática das oficinas; a reorganização do programa de ensino, conforme indicado pela Consolidação dos dispositivos concernentes às Escolas de Aprendizes e Artífices. Esta transição foi auxiliada devido a dois processos paralelos: em primeiro lugar, a renovação do quadro funcional, onde os últimos remanescentes da administração de Paulo Ildefonso se aposentaram; em segundo lugar, a mudança da instituição para um novo prédio (em 14 de setembro de 1934, ocorreu o lançamento da pedra fundamental da escola, e cuja transferência definitiva ocorreria em 1936).

Dessa forma, se, conforme apontou Queluz, a Consolidação dos dispositivos concernentes às Escolas de Aprendizes e Artífices, expedida pelo governo Federal em 1926, trazia propostas reformistas para a direção do ensino industrial no Brasil desde a década de 1920, a Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná buscou um maior alinhamento com tais

¹¹² Paulo formou-se como contra-mestre na Escola Wenceslau Brás no Rio de Janeiro e, em 1928, após aprovação em concurso, foi designado para a então Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná. Ocupou a função de escriturário e, entre 1938 e 1939, assumiu a Direção da Escola. Deixou a Instituição em 1941. Formou-se em Direito na Universidade Federal do Paraná. Depoimento concedido a Gilson Queluz em 1995. Arquivo em áudio. NUDHI/UTFPR.

¹¹³ Após ter pedido exoneração em 1929, exerceu o cargo de Diretor do Museu Paranaense, o que sugere uma boa relação com o governo estadual. Rubens Assumpção era bacharel em Direito e foi aluno do curso secundário no Ginásio Paranaense. No relatório consultado, referente ao ano de 1932, há um quadro destinado ao histórico dos funcionários, com espaço para elogios ou suspensões. Nesse item, em relação ao próprio signatário do relatório, consta a seguinte informação, pautada em ofício: “ao deixar o cargo de professor de desenho, exonerado a pedido, foi elogiado pelo diretor Cel. Muricy, ‘pelo seu trabalho durante longos anos, inteligente e sempre dedicado’, lamentando o mesmo diretor o fato de ficar privado de apreciável colaboração sempre manifestada no ensino dos jovens aprendizes.” In: *Relatório da Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná*, 1932, apresentado em 05/01/1933, p. 70. A informação, ainda que nada neutra, procura evidenciar que não houve conflito em seu afastamento durante a diretoria do seu antecessor.

diretrizes, principalmente a partir da gestão de Rubens D'Assumpção, que se estendeu de 1930 até 1938.

Os documentos referentes a esse período da administração, serviram como fonte para análise do funcionamento da Escola, na década que antecedeu a implantação da legislação de 1940, em especial a partir dos relatórios,¹¹⁴ documentos elaborados com a finalidade de prestar contas aos setores diretivos do governo federal, mas que, ao mesmo tempo, funcionava como espaço para reivindicação, tendo em vista que ali se relatavam as conquistas efetuadas ao longo do ano, mas, ao mesmo tempo, os limites e problemas apresentados para que o planejado pelo poder público fosse concretizado.

É nessa perspectiva que analisamos a organização do ensino industrial na Escola Técnica de Curitiba no início da década de 1930, a partir dos pontos destacados pelo seu Diretor no relatório de 1932, em que questões gerais como número de alunos, problemas disciplinares, trabalhos desenvolvidos nas oficinas traziam à tona alguns aspectos do funcionamento da Instituição naquele contexto.

1.3.3 O olhar para dentro: *produtividade, frequência e disciplina no funcionamento da Escola*

O primeiro ano da década de 1930 registrou a matrícula de 180 alunos, não fugindo da média dos anos 1920; os dois anos seguintes registraram 250 matrículas, número limite diante das condições que o prédio escolar oferecia. Em 1932, os alunos estavam assim distribuídos:¹¹⁵

- Oficina de feitura do vestuário – 75 alunos

¹¹⁴ Somente foram localizados os relatórios de 1932, 1938 e 1939, além de correspondências esparsas expedidas ao longo dessa década, como ofícios e telegramas emitidos por outras instituições públicas ou orientações e solicitações expedidas pelo governo federal. Utilizamos ainda a dissertação de Lauro Gursky Junior (2000), que apresentou em material anexo fragmentos transcritos dos relatórios de 1935 e 1936, além de algumas correspondências.

¹¹⁵ Ao longo dos anos de 1930, o menor número de matrículas registradas foi de 180 em 1930, e o maior número foi de 300, número que se manteve a partir de 1935 até o final da década.

- Oficina de trabalhos em madeira – 75 alunos
- Oficina de Trabalhos em metal – 60 alunos
- Oficina de Fabricação de calçados – 40 alunos

A nomenclatura utilizada no relatório - “oficinas” - embora em princípio parecesse trivial, revelou aspectos do período de transição pelo qual a Escola havia passado. Conforme determinação do Serviço de Remodelação, desde o início dos anos 1920, as oficinas passariam a ser denominadas “seções”.

Dessa forma, a oficina de alfaiataria, por exemplo, passaria a “seção de feitura de vestuário”. Essa questão sugeriu a tentativa de João Luderitz de afastar as escolas do caráter artesanal, inclusive pela linguagem utilizada nesse espaço. Apesar das modificações, observou-se, a partir dos termos utilizados no relatório de 1932, que Rubens Assumpção ainda não havia assimilado plenamente a pretensa saída do mundo artesanal, ao menos em relação à nomenclatura considerada mais adequada pelo governo federal.

Outro aspecto, alvo de preocupação constante do governo federal, era o índice de evasão escolar; a questão na Escola Técnica de Curitiba pode ser observada pela redução de matriculados à medida que as séries avançavam - enquanto no primeiro ano havia 113 alunos matriculados, no 4º ano estes totalizavam 22.

As aulas tinham início às 8 horas da manhã, período em que os alunos tinham as aulas voltadas para instrução primária, a tarde era reservada para as aulas nas oficinas. No intervalo, era oferecido um almoço, estratégia utilizada para evitar que os alunos saíssem da Escola para almoçar e não retornassem. A merenda, aliás, era um item minucioso nos relatórios da Escola, com indicação de cardápio e dos custos com a alimentação dos discentes.¹¹⁶

As idades dos alunos variavam entre 10 e 17 anos, mas estavam majoritariamente concentradas na faixa entre 10 e 14 anos, atingindo aproximadamente 90% dos matriculados. Esses dados, juntamente com as fotos dos alunos inseridas no documento apresentado por Rubens Assumpção, instigaram as questões relacionadas à noção de infância e ao trabalho infantil nas primeiras décadas do século XX; não se propõe aqui uma leitura

¹¹⁶ Como exemplo, o relatório de 1938 indicava o cardápio de quarta-feira: macarronada, carne ensopada, um pão e uma banana. Ao final daquele ano, foram distribuídas 57.906 merendas. Relatório da Escola de Aprendizes e Artífices, 1938, s/p.

descontextualizada, anacrônica, mas a evidência de que o projeto oficial de formação da força de trabalho para o Brasil se constituiu com base na legitimação do destino de crianças ao mercado de trabalho.

A imagem da Escola transformada em fábrica, motivo de tantos protestos por parte de Paulo Ildefonso na década anterior, não encontrou o mesmo eco na administração da década de 1930. Ao contrário, os critérios de produtividade e de venda eram estabelecidos como meta nas oficinas:

Os artigos expostos no mostruário da Escola, abrangendo treis salas, continuam a ter apreciável procura, sendo numerosas as vendas efetuadas, como V. Excia. terá verificado pelos balancetes mensais de renda recolhida. Entre os artigos mais vendáveis contam-se os sapatos, sandálias, pequenos objetos de madeira, brinquedos de toda sorte, mobillias para creancas, peças de marcenaria, lavatórios de ferro, cadeiras para jardim, porta-panels, cofres, etc. É em vista dessa procura e dos numerosos clientes que a Escola vai conquistando ano a ano que, sempre que ocorre uma diminuição nas encomendas, ordena e combina esta diretoria, com os mestres, a confecção de objetos e artigos mais vendáveis, destinados ao mostruário.¹¹⁷

Dessa forma, em um relatório cuidadosamente elaborado, que incluía gráficos com dados comparativos dos últimos anos, o diretor buscava evidenciar, logo nas primeiras páginas, que estava trabalhando intensamente para atingir os objetivos determinados pelo governo federal.

Em relação à frequência, outro ponto considerado crucial pelos órgãos responsáveis pelo ensino industrial, o diretor valia-se dos altos índices de algumas oficinas, comparadas aos anos anteriores, para justificar sua solicitação de novos profissionais para a Escola, amparado no que determinava a Consolidação em vigor:

(...) atendendo a alta freqüência de nada menos de treis seções de trabalhos nesta Escola, tais sejam as de trabalho em madeira e em metal, e a feitura de vestuários, venho solicitar empenhadamente dessa esforçada Inspetoria a designação, para o corrente ano, de treis contra-mestres para os referidos departamentos deste educandário. Não constitui exigência absurda nem descabida o pedido que faço. Estritamente adistrito aos termos do Regulamento em vigor para em suas exigências quanto à matrícula e freqüência, as Escolas de Artífices, a nomeação dos referidos auxiliares do ensino técnico iria não só cooperar mui e grandemente para sensível melhoria no preparo dos aprendizes, como também para mais feliz resultado na produção do educandário.¹¹⁸

¹¹⁷ Relatório..., 1932, p. 3.

¹¹⁸ Relatório, 1932, p. 8. Ao final de 1932, a Escola contava com 17 funcionários assim distribuídos: 1 Diretor, 1 Escrivão, 1 Professor de Desenho, 1 professor de instrução primária, 4 mestres, 2 professores e 1 professora adjunta de desenho, 1 professor e 1 professora adjunta de instrução primária, 1 contra-mestre, 1 porteiro-

O relatório indicou que a única seção com contramestre era a de trabalhos em madeira, cargo ocupado, segundo o relatório, por Paulo. Porém, em seu depoimento, ele narrou que foi admitido como auxiliar técnico e iniciou como professor de matemática do curso noturno. Em 1935, ocupou a função de escriturário, deixando de ser professor. O próprio profissional justificou sua mudança de função pelo aumento salarial, apesar do intenso ritmo de trabalho exigido:

O secretário naquele tempo, ele, eu posso falar hoje de cadeira, ele tinha um volume de serviço muito grande, porque ele era obrigado a mandar, a diretoria era obrigada a mandar todo, até o dia 5 de cada mês, mapas da posição das turmas, mapas da frequência dos alunos, mapas das provas e resultados dos alunos, cópias das atas do fim de ano das promoções, e era um só, eu não tinha, o secretário não tinha auxiliar (...) era tal o serviço que eu vivia assoberbado, vivia assoberbado lá! Muitas vezes eu trabalhava até de noite, até altas horas pra poder fazer esses mapas e mandar pro Rio no dia 5, registrado (...) vinha advertência do Rio pela demora da remessa. E eu era sozinho, aprendi a escrever, eu sabia escrever mas com os 2 dedos, aprendi a escrever com os 10 dedos, fazia todo o trabalho manual e depois datilográfico, e até levei eu mesmo pra postar no correio pra não perder o prazo no dia 5, é isso meu Deus!¹¹⁹

Além de evidenciar o controle característico do governo federal, especialmente do Ministério da Educação no caso, Paulo (1995) indicou o deslocamento de função que ocorria a partir do nível de formação de concluintes das escolas profissionais. O narrador era formado na Escola Wenceslau Brás, no Rio de Janeiro e, após concluir seus estudos, foi designado em 1928 pelo Serviço de Remodelação do Ensino Industrial para trabalhar como auxiliar técnico na Escola de Curitiba, porém, ao longo dos anos, acabou por ocupar uma função burocrática na Instituição.

almoxarife e 2 serventes. Consta-se uma redução de funcionários nesse período em relação a 1919, quando havia 22 profissionais na Escola, conforme informações localizadas em folhas soltas da documentação consultada, assinada por Paulo Ildefonso de Assumpção, datada de 20/01/1919. Em relação às professoras, ambas tinham a mesma formação e atuavam como adjuntas, de instrução primária e de desenho; situação diferenciada do primeiro ano de funcionamento da Escola, em 1910, oportunidade em que havia uma professora nomeada para o posto de titular da instrução primária, sendo que os postos de adjuntos eram ocupados por professores. Essas questões permeiam a análise da categoria de gênero, indicando que, ao longo das décadas, acompanhando as reformulações legais, as professoras vão perdendo espaço na Escola Técnica de Curitiba, à medida que o nível de exigência de escolaridade dos alunos ia sendo aumentado. Outro diferencial verificado nas primeiras décadas se deu na organização da disciplina de desenho, enquanto desenho técnico era ministrado por um professor, desenho ornamental era ministrado por uma professora.

¹¹⁹ É possível que se possa analisar a ausência de qualquer referência à atuação do profissional na área de oficinas, na perspectiva de um silenciamento diante da hierarquização de funções, pois, em parte do depoimento, o narrador indica que, no início de suas atividades, também trabalhava durante o dia, mas sem deixar claro em que função. “Era um curso que funcionava das 7 às 9 da noite. Então eu trabalhava o dia todo, descansava um pouco, às 7 ia pra aula das 7 às 9, ganhando mais ainda uma gratificação naquele tempo, que era de 80 mil réis. 80 réis dava até pra dar mais duas horas e aula”. É procedente analisar a ascensão que o mesmo teve na Escola em uma década, ocupando inclusive o posto de diretor.

Nesse aspecto, constatamos, na trajetória do narrador, formado em uma escola profissional na década de 1920, um dos aspectos que, ao longo dos anos posteriores, seria alvo constante de críticas acerca do caminho seguido por parte dos concluintes dos cursos industriais, o fato destes nem sempre desempenharem suas funções na área industrial, objetivo expresso na legislação pertinente ao tema.

Ao voltarmos para o relatório apresentado à Inspetoria do Ensino Industrial em 1932 pela direção da Escola, outras questões expostas no documento evidenciam como sanções disciplinares estavam presentes no cotidiano escolar, envolvendo alunos e professores.

Em uma instituição em que o interesse pela ordem e a disciplina era primordial, normas e obediência às hierarquias não estavam restritas aos alunos. Nesse aspecto, algumas anotações no relatório de 1932 indicavam como o Diretor amparado em regulamento fazia uso de suspensões, argumentando “falta de cumprimento de deveres e desrespeito às ordens de seus superiores hierárquicos”. O fato ocorreu em 1931, atingindo o professor de instrução primária e, em 1932, um mestre de oficina:

Pela portaria n. 8 de 17 de março do ano findo, impus, à vista do inquérito administrativo aberto por minha determinação, oito dias de suspensão ao mestre da oficina de Trabalhos em Metal, (...) por haver, em plena oficina que dirige, ferido a um dos seus alunos. Essa pena teve posteriormente aprovação do Sr Ministro, segundo comunicado dessa inspetoria.¹²⁰

Esse último caso revelou um fragmento dos caminhos hierárquicos da Instituição - a suposta indisciplina de um aluno gerou a indisciplina por parte do mestre, ao descumprir as normas estabelecidas para sua função, sobre a relação que deveria ter com os discentes.

A abordagem feita por Elias (2006, p. 22), acerca das coações e autocoações acionadas nos processos civilizatórios da sociedade, pôde nos auxiliar a pensar o processo de disciplinamento pelo e para o trabalho instituído nas escolas de formação profissional:

Encontramos em todas as sociedades humanas uma conversão de coações exteriores em autocoações. Contudo, embora as coações exteriores - tanto do tipo natural como do tipo social - sejam indispensáveis para o desenvolvimento das autocoações individuais, nem todos os tipos de coação exterior são apropriados para produzir o desenvolvimento de instâncias individuais de autocoação e muito menos para fomentá-las em massa (...) Assim, por exemplo, a coação exterior na forma da violência física é menos indicada para a formação de instâncias de autocontrole que a persuasão paciente;

¹²⁰ Relatório, 1932, p. 69.

A informação de que o Ministro da Educação aprovou a advertência sofrida pelo profissional indicou a busca de respaldo em uma autoridade superior para a atitude do diretor e sugeriu a tentativa de deslocamento de um poder coercitivo exterior para um auto-disciplinamento no projeto de formação da força de trabalho em curso naquela década. Paulo (1995) revelou a escola que encontrou quando foi admitido em 1928:

Eu me lembro que eu fiquei chocado porque, na escola, o regime ainda naquele tempo que os meninos eram da classe mais modesta de Curitiba, não é, das classes mais pobres, os pais colocavam os filhos lá, entravam às 8 horas da manhã, recebiam o almoço, saíam às 5 da tarde, pra se ver livre deles, então botavam lá meio como um castigo; e, sendo assim, eu vi que o regime lá, pra esses meninos de origem muito humildes, ainda imperava o regime da palmatória, aquilo me chocou muito! (...) não eram todos que aplicavam a palmatória, mas tinha um que era feroz, ele era meio nervoso, o professor; ele mandava botar a mão e dava a palmatória, me chocava. Até que conseguimos acabar com o sistema da palmatória (...) por influência, fazendo ver e tal, e também com o advento do Professor Rubens de Assumpção, aí a palmatória acabou.¹²¹

Não houve indicação de que o narrador estivesse se referindo ao mesmo mestre repreendido pelo diretor, através da suspensão. No entanto, três anos depois, em 1935, o mesmo profissional foi citado em um novo conflito com aluno, dessa vez indo para além dos portões da Escola. Tratava-se de ofício expedido pela escola, endereçado ao chefe de polícia do Estado. O diretor prestava esclarecimentos à autoridade policial sobre queixa registrada por um aluno, que acusava o mestre de tê-lo agredido fisicamente durante as aulas na oficina.

O diretor explicou que abriu uma sindicância a pedido do próprio mestre, convocando funcionários e alunos para informarem sobre o ocorrido, todos negaram que o profissional tivesse tido tal atitude, e ainda que “o menor em questão tem tido péssimo comportamento nesta escola, que já há dias propalava entre seus colegas que à menor advertência que lhe

¹²¹ De acordo com Cunha (2000, p. 80), por determinação legal, os diretores deveriam informar nos relatórios anuais os assuntos referentes ao comportamento e punições dos alunos. Embora, segundo o autor, não haja muita informação acerca das questões disciplinares nas Escolas de Aprendizes e Artífices, há indícios de que as normas eram rigorosas. Cunha indica, a partir do estudo feito por Bastos (1980) sobre a Escola do Pará, a ação do Conselho Disciplinar naquela instituição: “(...) uma espécie de tribunal, formada por professores, mestres de oficina e alunos do 5º e 6º anos, escolhidos pelo diretor. O Conselho convocava o aluno em dia determinado, para que fizesse sua defesa. O conselho punia ou absolvía. Entre as penas, que iam da advertência à exclusão, duas se destacavam: a do “quarto escuro”, terror dos alunos - um quarto totalmente fechado e escuro - onde o punido permanecia por um período máximo de duas horas; e a exclusão, que se processava mediante uma cerimônia de estilo militar, em que o aluno punido formava junto com os demais no pátio interno da escola. Ao toque da banda marcial, o aprendiz era despidido do uniforme escolar por um de seus colegas e, a seguir, acompanhado de um professor, fazia uma última visita a todas as dependências da escola, terminando no portão de saída. A população presenciava o ato, do qual tinha tomado conhecimento por edital na portaria da escola e publicado nos jornais da cidade”.

fosse feita por seu mestre apresentaria, em vingança, denúncia a polícia de que fôra espancado!”.¹²²

A atitude do aluno foi reveladora para pensarmos que a Escola, ao longo dos anos de 1930, apesar da tentativa de desvinculação da Escola de Aprendizes e Artífices com as características de uma escola correcional, ainda trazia seus resquícios. Houve ainda a evidência de que, apesar do processo disciplinar incluso nas propostas de formação da força de trabalho no Brasil, este não se estabelecia sem conflitos e resistências.

Outra questão que chamou a atenção foi a postura diferenciada do diretor entre o ocorrido em 1931 e em 1935. Uma possível explicação, em nossa análise, foi o fato de o incidente chegar a instâncias externas de poder, que traria como consequência uma péssima imagem da instituição, dos seus alunos ou de ambos.

A preocupação do diretor com a questão disciplinar também esteve presente em solicitações posteriores feitas ao governo federal, por ocasião da instalação da Escola em novo prédio no ano de 1936. No relatório referente àquele ano, Rubens D’Assumpção argumentou que a nova organização espacial da Instituição exigia a contratação de um inspetor, o que contribuiu para manter a ordem na instituição:

Sendo, como é, de grandes proporções o actual edifício, com notável tendência de aumento de matrícula dos aprendizes, com inúmeras classes de aulas e oficinas, provocando constantes movimentações das turmas, cada vez se torna mais urgente a necessidade de designação de tal auxiliar, o que muito viria contribuir para u’a melhor e mais eficaz disciplina interna.¹²³

Esta última solicitação ocorria em um novo quadro, no que se referia à infra-estrutura disponível a partir de 1936, com a edificação de sede própria em local onde a Instituição permanece instalada até a atualidade. Porém, o percurso até a conquista do novo prédio seria marcado pela articulação do diretor com o governo federal, e, segundo os relatórios, com o amplo apoio do governo estadual na administração de Manoel Ribas (1932-1945), aspectos que exploramos a seguir.

1.3.4 O olhar para fora – a relação com as instâncias decisórias

Conforme já argumentamos, em nossa análise, os relatórios também serviam como uma possibilidade de expor ao governo federal os principais problemas da Instituição, como

¹²² Ofício expedido ao chefe de polícia do Estado em 16/04/1935. In: *Minutas de officios de 1 a 100*, 1935.

¹²³ Relatório da Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná, 1936. In: Gurky Junior, 2000, p. 175.

estratégia para que as instâncias superiores viabilizassem a solução dos mesmos. Assim, no relatório de 1932, o diretor ressaltou a necessidade premente da construção de um edifício próprio para a Escola.

Rubens D'Assumpção registrava que, apesar do esforço da Inspetoria Industrial, o problema continuava sem solução, o que trazia um enorme prejuízo para “a mocidade proletária da capital paranaense”. Prova disso era a lista de 50 alunos esperando a abertura de novas vagas, número excedente de aprendizes que a estrutura do prédio não comportaria. Os cursos noturnos destinados ao aperfeiçoamento de operários também haviam sido suspensos, mas, nesse caso, por determinação da União.

O terreno já havia sido doado pelo governo estadual anterior e havia passado inclusive pela inspeção e aprovação de Rodolfo Fuchs, representante do Serviço de Remodelação, mas os trâmites para iniciar a construção foram interrompidos com movimento de 1930, e a tomada do poder por Getúlio Vargas.

Em uma carta dirigida a Manoel Ribas (1932-1945), interventor federal do Paraná designado por Vargas, o diretor destacou a confiança depositada em uma liderança “que tudo fará em benefício do Paraná, prestando mais um inestimável serviço à sua infância proletária e pobre”.¹²⁴

Não obstante o discurso de uma formação profissional vinculada à pobreza e a assistência social fosse perdendo força nos projetos nacionais, desde as reformas instituídas por João Luderitz, a referência a essa perspectiva em documentos sobre o ensino industrial em períodos posteriores soava como uma armadilha, pois acabava por reforçar o preconceito instituído na sociedade sobre o trabalho manual, aspecto que os mesmos relatores, em outras circunstâncias, tanto criticavam.

Outros elementos são acionados no apelo de Rubens Assumpção ao Interventor Federal, em que o relator recorre às palavras constantes nos argumentos sobre a formação da força de trabalho no período - “pátria, juventude, progresso”:

Ao terminar estas linhas rápidas (...) sobre as condições atuais da Escola sob a minha direção e sobre os anseios de todos aqueles que nela labutam diuturnamente,

¹²⁴ Relatório, 1932, p. 59-63. O diretor insere no relatório a carta que enviou a Manoel Ribas em meados de 1932.

plasmando os ensinamentos cheios de utilidade e beleza, e em exemplos frizantes de trabalho e do patriotismo e o caráter e a educação dessa juventude sadia que amanhã terá sobre os seus ombros fortes a responsabilidade do progresso crescente do grande parque industrial que já é o orgulho do nosso Estado, mais uma vêz invôco todo vosso interesse e mui principalmente a vossa acção prática em favor da construção do nosso novo edifício escolar. É um desejo forte de mocidade proletária da nossa terra. É um grande e inestimável favor prestado ao Paraná - o Estado esquecido sempre.

O progresso inexorável estava a caminho do Paraná, apesar do abandono do Estado pela esfera federal, sugerido por Assumpção. Nesse processo, segundo o diretor, Manoel Ribas teria um papel fundamental ao criar os alicerces para que a educação profissional pudesse se desenvolver em chão profícuo. O apelo a “acção prática” possivelmente está amparado na longa espera pela prometida construção, que já durava quase três anos.

Os apelos endereçados ao interventor foram ouvidos e, no início de 1933, foi aberta concorrência para a apresentação de projetos da construção do novo prédio. Contudo, a “mocidade proletária paranaense” e o diretor Rubens Assumpção teriam que esperar mais alguns anos para concretização da fase tão esperada – o novo edifício seria inaugurado somente em 1936.

O processo de construção da nova sede para a Escola também teria respaldo na legislação estabelecida nos anos de 1930, como, por exemplo, a Lei 378, de 13 de janeiro de 1937, que reorganizava o funcionamento do Ministério da Educação e Saúde. Em seu artigo 37, além de mudar a nomenclatura das Escolas de Aprendizes e Artífices para Liceus, também determinava, em seu artigo 119, a destinação de parte do orçamento do Ministério para “projetos e obras de remodelação das escolas profissionaes, como também para a construção de novas escolas”.¹²⁵

¹²⁵ Lei 378. 13/01/1937. Consulta em 01/2009. Disponível em www.senado.gov.br/sicon. Essa mesma legislação extinguiu a Superintendência do Ensino Industrial, e criou a Divisão do Ensino Industrial. Gursky Junior (2000, p. 79-83) indicou os reflexos da mudança de denominação na Escola sediada em Curitiba: “(...) vem se estabelecer uma grande confusão com relação à denominação oficial da instituição: usou-se a denominação de ‘Liceu Industrial do Paraná’, ‘Liceu Profissional do Paraná’, ‘Liceu Industrial de Curitiba’, e volta-se à denominação de ‘Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná’ em 1938”. O retorno ao primeiro nome da Instituição ocorreu a partir de orientação expedida pela Divisão do Ensino Industrial, segundo o qual as escolas deveriam aguardar legislação própria para que o nome fosse modificado. Nova regulamentação foi expedida em 1941, quando então efetivamente as Escolas passaram a denominar-se Liceu Industrial e, finalmente em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, Escolas Técnicas ou Escolas Industriais, de acordo com os ciclos oferecidos em cada instituição. O que destacamos em todo esse processo foi a maior aproximação com a denominação “Industrial” e o distanciamento da nomenclatura “Artífices”, que denotava uma maior relação com a produção artesanal.

Dessa forma, ainda que tal legislação seja instituída posteriormente à inauguração do novo prédio da Escola Técnica de Curitiba, que ocorreu em 1936, o que destacamos foi que o investimento nessa área era uma das preocupações do governo federal, fator que, em nossa análise, colaborou para que as recorrentes solicitações de Rubens D'Assumpção, expressas nos relatórios dos primeiros anos de 1930, fossem atendidas.

A análise do relatório referente ao ano de 1936, contudo, evidencia o apoio que a Instituição recebia por parte do Governo Estadual. No documento, o diretor, após destacar que a mudança para o novo prédio significou o “renascimento” da Instituição, acontecimento que trouxe “intensa significação para a vida, para o progresso, para o futuro da escola”, o relator enfatiza que a contribuição de Manoel Ribas foi de extrema importância para que a nova estrutura funcionasse adequadamente, diante da pequena dotação orçamentária disponibilizada pelo governo federal:

Nas linhas traçadas à guisa de preâmbulo do anno passado, achei do meu dever rememorar o interesse e a dedicação que o Governo do Paraná, na pessoa do eminente chefe, o Exmo Sr. Manoel Ribas, demonstrou sempre por este educandário, attendendo promptadamente aos meus apellos neste ou naquele sentido, em favor da escola e da melhoria dos seus serviços, interesse e dedicação esses culminados com os seus esforços para a construção da nova sede, um edificio que constitue hoje um verdadeiro orgulho para os curitibanos, tal a belleza de suas linhas e a grandiosidade de suas proporções. Isso referencialmente ao anno de 1935. Relativamente ao anno próximo passado [1936], a mesma alta autoridade ainda maior interesse soube revelar a respeito do educandário, não só visitando-o repetidamente, como igualmente tomando providencias que solucionassem problemas mais difficeis. Entre estes, nenhum se me apresentou mais relevante que o das installações para fornecimento de energia electrica às oficinas, sendo que, com a pequena dotação orçamentária de 2 contos de reis impossível se tornava completar um serviço orçado em 7 contos mais ou menos (...). Pois bem, S. Excia. o Sr. Governador, numa das suas habituaes visitas, sciente das dificuldades surgidas, houve por bem se promptificar a adeantar o numerário para completar as referidas obras, as quaes, uma quinzena após se encontravam terminadas e, em consequência, as novas machinas adquiridas para a escola em pleno funcionamento.¹²⁶

O teor do texto, somado às demais documentações consultadas, evidenciava que, não obstante o governo de Manoel Ribas não tenha priorizado o investimento na área industrial, estava presente no projeto de formação da força de trabalho para esse setor, através da Escola Técnica de Curitiba. Outro fator que se destacava era a importância da articulação do diretor com as autoridades locais e federais para o desenvolvimento dos projetos em curso na Instituição.

¹²⁶ Relatório da Escola de Aprendizes e Artífices, 1936. Documentação consultada em material anexo na dissertação de Gursky Junior (2000, p. 173).

Nesse aspecto, além dos relatórios, a correspondência entre a Escola Técnica de Curitiba e o órgão responsável pelo acompanhamento das escolas profissionais da rede federal de ensino forneceu elementos de análise sobre as diretrizes emanadas do governo federal para o desenvolvimento do ensino industrial, e a receptividade dessas pela Instituição.¹²⁷

O conjunto da documentação revelou a característica centralizadora das orientações advindas do governo federal e a tentativa de controle sobre os caminhos adotados nas escolas. Uma das formas de acompanhamento se dava a partir das visitas de inspetores às Escolas. Rubens D'Assumpção assim se manifestava sobre a visita do inspetor Alencar Azambuja em ofício expedido no ano de 1935:

Foi ótimo e concludente o resultado dessa visita, pois esta Diretoria que se achava há quase três anos no exercício de suas funções, não tivera até então oportunidade para entrar em relações diretas e pessoais com funcionários dessa Inspetoria Geral, ocasionando esse fato naturais enganos ou má interpretações de instruções ou de disposições regulamentares. O Dr. Alencar Azambuja, com clareza de vistas e justeza de conceitos (...) soube esclarecer perfeitamente as dúvidas por ventura existentes, notadamente quanto aos serviços de industrialização, de forma que esta Diretoria, no ano letivo que iniciará em breve, estará apta a trilhar com a máxima segurança as diretrizes pré-estabelecidas por essa Inspetoria Geral.¹²⁸

O inspetor permaneceu na Escola por 30 dias, acompanhando os andamentos dos trabalhos, e, entre as orientações feitas, estava a organização do horário conforme as determinações legais, que, segundo o diretor, até então não era possível de ser observada devido à falta de estrutura física do antigo prédio, situação que se comprometia a reverter a partir da mudança para a nova sede.¹²⁹

Outra correspondência expedida pela Superintendência do Ensino Industrial, em março de 1936, assinada pelo seu dirigente, Francisco Montojos, era explícita acerca dos caminhos adotados para o projeto de formação da força de trabalho no Brasil ao tratar da ameaça que o comunismo representava para a sociedade:

¹²⁷ O órgão federal até 1934 era a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, passando a Superintendência do Ensino Profissional em 1934 e Divisão do Ensino Industrial em 1937. A correspondência consultada tratava-se principalmente de ofícios e telegramas, que incluíam questões como orientação para revisão de notas em exames de admissão, processos administrativos contra funcionários, solicitação de documentação, etc. Material localizado no Arquivo Geral/UTFPR e no NUDHI/UTFPR.

¹²⁸ *Minutas de ofícios de 1 a 100*, 1935.

¹²⁹ A legislação vigente determinava que as aulas do curso primário deveriam ser ministradas no período da manhã, e as de oficinas no período da tarde; estas não deveriam exceder quatro horas diárias para os alunos do 1º e 2º ano, e seis horas para os do 3º e 4º ano.

São de vós sobejamente conhecidos os intuitos dessa facção fora da lei social que há tempos vem assolando o mundo sob o nome de Comunismo. (...) A vida do próximo não lhes merece respeito, **sendo que o assalto à propriedade é mesmo apanágio desses taes** decahidos da confiança universal. Infelizmente, porém, pobres ignorantes deixam-se levar pelo verbo de certos vesânicos ou por leitura de livros tendenciosos que, **sob calor de defender o proletário**, pregam, simplesmente, o roubo, o assassinio e a deshonra. (...) Mas o destino tem feito que, em nosso país, sempre que uma falsa doutrina de fins criminosos, como essa, tenta se implantar, logo um tufão bemfazejo põe-lhe a raiz à mostra e os seus asseclas se vêem irremediavelmente vencidos e desmascarados. E foi o que aconteceu. Estamos apercebidos e de atalaia par esmagar o Comunismo!¹³⁰

Os argumentos expressos na correspondência inseriram-se no contexto dos movimentos políticos ocorridos em 1935, especificamente a Intentona Comunista. O fato serviu como justificativa para a ampliação de medidas repressivas por parte do Governo de Getúlio Vargas. A partir daí, conforme delineou Boris Fausto (2001, p. 199), criaram-se meios específicos de controle e perseguição aos movimentos de esquerda, como a criação de uma Comissão Nacional de Repressão ao Comunismo em janeiro de 1936.¹³¹

Foi nessa conjuntura que, três meses depois, chegou à Escola a correspondência, determinando que o pronunciamento feito em janeiro daquele ano pelo presidente de Getúlio Vargas, acerca do perigo do comunismo no país, deveria ser exposto “em lugar bem visível dos vossos aprendizes como lição de altíssimo civismo”.

Dessa forma, ao longo da década de 1930, vai sendo preparado o território para a direção que o ensino industrial tomaria na década seguinte, cujas bases foram sedimentadas a partir das discussões engendradas no contexto do início do primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945).

Em relação à Escola Técnica de Curitiba, apesar do entusiasmo do diretor Rubens D’Assumpção com as novas instalações da Instituição, este permaneceria por pouco tempo

¹³⁰ Circular expedida em 16/03/1936. NUDHI/UTFPR. Grifos nossos.

¹³¹ Após uma série de pressões em especial de São Paulo, em 1932, a partir da denominada Revolução Constitucionalista, uma constituição foi aprovada em 1934, e Getúlio Vargas foi eleito indiretamente. Foi nesse contexto de aparente democracia que duas frentes políticas opostas se organizaram: a Aliança Nacional Libertadora - ANL, que seguia as orientações do Partido Comunista Brasileiro, com o lema: Pão, Terra e Liberdade; e a Ação Integralista Brasileira - AIB, com o lema Deus, Pátria e Família, liderada por Plínio Salgado, inspirada no ideário nazi-fascista presente no cenário mundial. A ANL tinha como presidente de honra Luis Carlos Prestes, o que atraiu a participação de militares que seguiam suas idéias. Segundo Boris Fausto (2001, p. 198): “Em poucos meses, a ANL ganhou bastante projeção. (...) Na condução do movimento, seus dirigentes oscilaram entre a tentativa de consolidação de uma aliança de classes e a perspectiva de insurreição para a conquista do poder. Pelo menos em palavras, esta última se revelou mais forte”. A constante manifestação contrária ao governo por parte da ANL gerou seu fechamento em julho de 1935.

em seu comando. Em 1938, ele foi transferido para a Escola de Aprendizes e Artífices de Pernambuco.¹³² Quem assumiu a direção até 1939 foi o narrador Paulo, até então escriturário da Escola, que, por sua vez, foi substituído por Lauro Wilhem:

O novo Diretor cursou o Grupo Escolar Tiradentes e o Ginásio Paranaense, até 1930. Formou-se em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Paraná, sendo professor de Desenho Técnico na Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná em 1932 (enquanto cursava engenharia). Recém formado, foi convidado a trabalhar na estrada de ferro de Guarapuava como Engenheiro Residente, onde ficou até 1939, quando recebeu o convite para assumir a direção do Liceu Industrial do Paraná.(GURSKY JUNIOR, 2000, p. 94)

O diretor, que permaneceu no cargo até o final de 1965, foi quem acompanhou as modificações estabelecidas a partir da implantação da “Lei orgânica do ensino industrial”, em 1942, fase que traria modificações nos encaminhamentos até então seguidos pelo ensino industrial, a começar pelas novas exigências de escolaridade para a matrícula na Instituição.

1.3.5 A receptividade da Lei Orgânica do Ensino Industrial na Escola Técnica de Curitiba

Uma das fontes disponíveis sobre a Escola Técnica de Curitiba nos anos de 1940 foi a Revista *Labor*. Publicada a partir de 1940, editada na recém criada seção de artes gráficas, era voltada tanto para o público interno da Instituição, quanto para distribuição a outras escolas e órgãos governamentais, como o Departamento de Ensino Industrial e o próprio Ministério da Educação e Saúde.¹³³

Amorim (2004, p. 73-74), que utilizou a publicação como uma das fontes em sua pesquisa, distinguiu-a em duas fases - a primeira, em que os artigos estão centrados nas questões de civismo, amor à Pátria e valorização do trabalho como caminho para o desenvolvimento; e segunda, a partir de 1944, quando se estabelece um novo enfoque:

¹³² O depoimento de Paulo (1995), também utilizado por Gursky Junior, explica a saída de Rubens D’Assumpção pelo fato deste ser filiado à Ação Integralista Brasileira, o que gerou o descontentamento de Manoel Ribas. Talvez fosse necessária uma análise mais atenta ao caso, tendo em vista que ele permanece em uma escola da Rede Federal de Ensino Industrial, além de publicação da Revista *Labor* de 1942 indicar que, através de concurso, este estava atuando como técnico na Divisão do Ensino Industrial na capital Federal.

¹³³ Há indícios de que a publicação era distribuída não somente para escolas congêneres do país, mas também para outras instituições de ensino no Paraná. Uma dessas pistas são os carimbos existentes nas publicações disponíveis na Biblioteca Pública do Paraná, por exemplo, do Colégio 19 de Dezembro, voltado ao ensino secundário.

(...) a quantidade de artigos referentes a datas comemorativas e cívicas diminuiu vertiginosamente, sendo substituídos por textos técnicos, ligados às atividades desenvolvidas nas oficinas e nas salas de aula, principalmente relacionados à Mecânica, Construção de Motores, Matemática, Física e Português. Tal situação, a nosso ver, reflete o momento do declínio do Estado Novo (...) Portanto, gradativamente a revista vai direcionando-se para o aspecto da habilitação profissional, em detrimento dos artigos ufanistas.

Foi em relação à primeira fase que o autor construiu sua análise sobre a Lei Orgânica do Ensino Industrial nas páginas de *Labor*. Baseado em Adalberto Paranhos, o autor definiu que se construiu, na publicação oficial da Escola Técnica de Curitiba, o “mito da generosa concessão de tal legislação” pelo presidente Vargas, como uma das grandes obras do “Estado Novo”. Amorim (2004, p. 123) destacou que as fases anteriores à década de 1940, os debates, as reformas ao longo da década de 1920 são questões apagadas, exceto pela menção ao ato de criação das Escolas de Aprendizes e Artífices por Nilo Peçanha em 1909:

Labor foi um veículo de imprensa escolar que teve o papel de contribuir para a construção do mito da doação da legislação do ensino industrial, onde todas as propostas e experiências anteriores sobre este ramo da educação foram deformadas, isto é, retrabalhadas pelo discurso getulista (...) Esse discurso caracteriza-se como uma fala despolitizada, no sentido de esconder o que de fato presidiu a citada reforma, responsabilizando pela mesma a perspicácia e a benevolência do Presidente Vargas para com os “mais necessitados”, que a partir de agora têm a opção de melhorar sua condição de vida através do ensino industrial, contribuindo ao mesmo tempo para a edificação do novo Brasil (AMORIM, 2004, p. 133-134)

Nessa perspectiva, o autor salientou o papel da Revista *Labor* na divulgação dos ideais difundidos pelo Estado Novo, ligados à Pátria, à disciplina e à benevolência do chefe da Nação, Getúlio Vargas. Na mesma linha de abordagem, Gomes (2005, p. 220) analisou a imagem construída de Getúlio Vargas junto “ao povo brasileiro”, de modo especial sobre as conquistas viabilizadas ao trabalhador brasileiro a partir do seu governo:

Como a história trabalhista do nosso país se dividia em dois tempos básicos – antes e depois de 1930 -, todas as providências tomadas desde a revolução envolvendo a resolução da questão social eram atribuídas diretamente a Vargas. Era deles que todas as instruções emanavam, era ele o inspirador executor de toda a legislação elaborada. (...) Vargas era sempre o sujeito da ação: Vargas criou, determinou, estabeleceu, assinou, mandou executar, mandou executar ou cuidar para que, etc.

Ao tomarmos por base o teor dos textos analisados, a nossa hipótese foi de que, somada à divulgação interna dos preceitos do “Estado Novo”, esta era também uma estratégia de aproximação com o Governo Federal, evidenciando a adesão da Instituição às orientações advindas do poder central. Não pode ser ignorada, ao mesmo tempo, a própria política de propaganda adotada naquele contexto pelo Estado, bem como o controle sobre as produções culturais do período, na qual se incluíam as publicações.

Dessa forma, argumentamos que a Revista *Labor* tinha um objetivo amplo, que era atingir principalmente o público externo à Instituição, fosse os outros estabelecimentos de ensino ou mesmo as esferas governamentais no âmbito estadual e federal. Construímos esse argumento, com base nas entrevistas realizadas, em que os narradores, mesmo após termos mostrado a publicação, tinham dificuldade em lembrar o que se tratava, salvo o fato de que eram impressas na seção de artes gráficas.

Embora houvesse a participação dos alunos e dos docentes em alguns dos artigos publicados, havia ainda os não assinados, geralmente indicados como “transcritos”, sem indicação da fonte original do texto ou ainda textos de integrantes de outras Escolas de Ensino Industrial da Rede Federal, como também de técnicos ligados ao Ministério da Educação e Saúde.

É com base nessa dupla dimensão - alcance interno e externo - que compreendemos a *Labor* como um instrumento de expressão das concepções de formação da mão-de-obra e modernização do Brasil a partir daquela Instituição. É com esse foco que analisamos os argumentos destacados acerca da Lei Orgânica do Ensino Industrial, em especial na publicação de abril de 1942, editada logo após a promulgação da mencionada legislação.

Ao lermos o editorial da 1ª publicação de 1942, cuja data especialmente escolhida para o lançamento foi o aniversário de Getúlio Vargas (19/04), o destaque foi para a “coincidência” percebida posteriormente, sendo o dia do aniversário do chefe supremo também o da juventude brasileira. Diante dessa sobreposição de comemorações, a “juventude proletária”, que tudo devia a Vargas, aproveitava o ensejo para enviar os melhores votos ao Presidente.¹³⁴

Além do argumento de Amorim, acerca do mito da doação estar nitidamente corroborando o editorial, destacamos a ausência de qualquer referência à nova legislação, fato que era de suprema importância para a nova organização do ensino que deveria tomar corpo naquela Escola nos próximos anos. Ao mesmo tempo, houve uma demarcação da categoria de juventude de onde emanavam os votos de congratulação ao presidente - era da “juventude

¹³⁴ Revista LABOR. *A Nossa Página*. Ano III. N. 7, Abril de 1942.

proletária”. Ou seja, houve o reconhecimento implícito de diferentes juventudes e áreas de atuação no país.

Embora a legislação não fosse mencionada no editorial, ao longo daquela edição, quatro artigos, intercalados com outras matérias, tratavam diretamente do assunto: *Reforma do Ensino Industrial*, *A Organização do Ensino Industrial*, *Lei Orgânica do Ensino Industrial* e *O Ensino Industrial*. Outro artigo, único assinado desse conjunto, não trazia em seu título a chamada para a nova lei, mas, de autoria de uma professora da Instituição, com o título *Escola Técnica de Curitiba*, argumenta sobre as boas perspectivas a serem delineadas a partir da nova legislação.

A primeira matéria, *Reforma do Ensino Industrial*,¹³⁵ destacava a aproximação de ideais entre Nilo Peçanha e Getúlio Vargas, em relação a especial atenção dedicada ao Ensino Industrial, o que se expressava na legislação, ou seja, ambos demonstravam interesse pelo “engrandecimento moral e material do Brasil”. Nesse quadro, o elemento de interesse voltado para o nacionalismo foi ressaltado nas ações de Vargas: “os resultados de seus esforços no sentido de formar o Brasil para os brasileiros, são não só abundantes como felizes”.

Dessa forma, o desenvolvimento do país se daria através da industrialização, que já tinha um modelo a ser seguido pelo Brasil: “Que é a indústria para um país? Apresentando São Paulo como exemplo e sem necessidade de palavras supérfluas, teremos a resposta”.

Uma segunda matéria, intitulada *Lei Orgânica do Ensino Industrial*, limita-se a transcrever a exposição de motivos do Ministro Gustavo Capanema apresentada a Getúlio Vargas, para promulgação do Decreto que tratava das Disposições Transitórias concernentes à nova legislação.¹³⁶ Os motivos somente foram transcritos, sem nenhum comentário acerca dos mesmos.

A terceira matéria - *A organização do Ensino Industrial*¹³⁷ - também sem indicação de autoria, foi mais objetiva em relação à opinião sobre os caminhos promissores que o

¹³⁵ Reforma do Ensino Industrial. Revista *Labor*. Ano III. N. 7, Abril de 1942

¹³⁶ Lei Orgânica do Ensino Industrial. Revista *Labor*. Ano III. N. 7, Abril de 1942. Tratava-se do Decreto-Lei 4119 de 21/02/1942.

¹³⁷ A Organização do Ensino Industrial. Revista *Labor*. Ano III. N. 7, Abril de 1942

investimento no Ensino Industrial traria para o país. Destacando os “princípios modernos” em que estava ancorada a nova Legislação, como, por exemplo, a indicação da necessidade da implantação do serviço de orientação educacional nas Escolas ou ainda a coerente uniformização de métodos e regras proposta pelo Governo Federal, o autor argumenta que esses caminhos visavam “dar a máxima eficiência à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais”.

O maior destaque do texto, no entanto, foi a necessidade premente de técnicos para o progresso e a emancipação econômica do país. O autor buscou respaldo no que “os estudos dos problemas nacionais” já apontavam, como também no discurso do Tenente Coronel Edmundo Macedo de Soares e Silva, por ocasião da inauguração da Escola Técnica do Exército, e mencionou as palavras do orador:

A lição de vida dos outros povos nos ensina que a melhor reserva ouro de uma nação é a reserva técnica. Quem tem especialistas cria riqueza permanente, que é a que se retira do solo ou a que resulta da implantação de indústrias que transforme as matérias-primas baratas do país, sem técnica, em mercadorias de grande utilidade e alto preço. O Ensino técnico tem sido a maior alavanca para a criação do progresso material das nações e, em consequência, dos meios de produzir cultura; (...) O atual regime do governo brasileiro compreendeu perfeitamente essa verdade, que está expressa claramente em nossa constituição de 1937. O recente decreto do governo, planejando a formação de quadros médios e de operários é uma demonstração de que estamos enveredando pelo caminho que conduz os povos as grandes realizações. Cada brasileiro receberá os conhecimentos indispensáveis para que se transformem em riqueza os recursos potenciais de nosso território.

As palavras do Tenente Coronel, utilizadas pelo autor para ressaltar a importância da formação de técnicos no Brasil, também revelavam as disputas acerca do projeto de industrialização do país, acionadas desde a década de 1930, em que, segundo Singer (2004, p. 235) a “coligação industrializante” entre tecnocratas, militares e empresários ganha força. Foi no contexto da 2ª guerra mundial que “o projeto industrializador desenvolvimentista” ampliava seu espaço:

Já as vésperas do conflito, o governo tomou decisões cruciais no campo da siderurgia (das quais resultou a construção da Usina de Volta Redonda), que definem um novo papel para o Estado no processo de industrialização. Durante a guerra, a importância estratégica do desenvolvimento deve ter se tornado óbvia, convertendo a cúpula militar ao desenvolvimentismo. Na estrutura de poder, durante o Estado Novo, o peso dos militares era particularmente grande.

A preocupação com o contexto do conflito mundial também foi expressa na exposição de motivos apresentados por Gustavo Capanema, para aprovação das Disposições transitórias da Lei Orgânica. O ministro destacou a necessidade da implantação de um regime de

emergência nas Escolas oficiais de Ensino Industrial, “para que se mobilizasse, num prazo de três anos, trabalhadores habilitados ao trabalho de nossas indústrias e empresas, principalmente das que operem para fins de defesa nacional”.¹³⁸

O que se destacou nesses textos, para além do enaltecimento dos atos do Governo Federal, personificados na imagem de Getúlio Vargas, foram concepções acerca da Formação a serviço de um dado projeto de desenvolvimento para o país, pautado na industrialização.

Dessa forma, beneficiando concomitantemente trabalhadores, indústrias e Nação, o projeto uniformizado e centralizador proposto pelo Estado, para a Formação de mão-de-obra do país, pautado, segundo os textos da publicação, em princípios modernos e racionalizados, organizado sistematicamente, seria um caminho incontestável para o progresso almejado.

Essa foi também a perspectiva apresentada em uma quarta matéria, transcrita, intitulada *O Ensino Industrial*.¹³⁹ Assim como nos outros artigos, a pertinência da uniformização implantada pelo Governo Federal foi destacada, embora o autor não colocasse todas as Escolas existentes no mesmo patamar; segundo ele, o que havia até então era um descompasso em relação às mesmas: “enquanto uma atingia a esfera do esplêndido desenvolvimento, vegetavam outras”.

No entanto, o que se diferenciava nesse artigo era o fato de ser o único que abordava a questão do Brasil como um país agrícola, setor esse que, segundo o autor, já estava amplamente desenvolvido, com uma economia rural solidificada, o que justificava os novos direcionamentos em curso:

Mas não é menos certo ainda que estamos atravessando uma fase de intenso desenvolvimento industrial e em certas regiões é esse o tipo de civilização para o qual nos lançamos com rapidez e energia. Somente esse fato era por si só, para pôr em relevo o grande serviço que o Estado Nacional acaba de prestar à Nação.

O destaque do autor, indicando que somente em “certas regiões” é que a industrialização estaria em amplo desenvolvimento, e a referência ao país agrícola não estaria

¹³⁸ Lei Orgânica do Ensino Industrial. Revista *Labor*. Ano III. N. 7, Abril de 1942. Tratava-se do Decreto-Lei 4119 de 21/02/1942.

¹³⁹ O Ensino Industrial. Revista *LABOR*. Ano III. N. 7, Abril de 1942.

sugerindo que, embora houvesse a necessidade do investimento nos projetos de industrialização, esse não era a única direção em qual deveria ser olhada?¹⁴⁰

A ausência da indicação de autoria nos artigos publicados limitou a análise mais aprofundada acerca das concepções expressas nos textos, porém, partindo do princípio de que *Labor*, conforme a própria Revista anunciava, era o órgão oficial da Escola Técnica de Curitiba, entendemos que o critério de seleção desses textos a serem transcritos obedecia a uma lógica de concordância com as idéias expressas em cada matéria.

Um dos artigos assinados e que abordava a nova legislação era o da professora da Escola, Myrian Guzel Weigert. Intitulado Escola Técnica de Curitiba,¹⁴¹ com fotos dos alunos no laboratório de Física e Química, a docente destaca o período de transição pelo qual a sociedade estava passando, em que essas transformações recairiam no “problema educacional”:

Compreendeu-se que grande será o prejuízo da civilização atual, se não soubermos aproveitar o valor intrínseco dos indivíduos, e não pudermos oferecer a cada um deles a oportunidade de crescer e se aperfeiçoar. A diretriz da vida moderna é o industrialismo que está se articulando a terra inteira.

Indicando que até então o ensino industrial não passava de um simples campo de experiências, a professora destacou a importância da Lei Orgânica referente àquela modalidade de ensino:

Não somente cuida do adexramento dos braços, como também estabelece uma cultura intelectual para os futuros construtores da grandeza industrial do Brasil. Progresso Industrial significa progresso social e econômico. (...) Não somente o filho do operário, como também o próprio operário, que já se dedica a atividades industriais, poderá receber instrução profissional, e aperfeiçoar ou especializar o seu ofício.

¹⁴⁰ Ainda que o artigo preceda o final da 2ª guerra mundial em 1945, o argumento nos remete ao contexto do pós-guerra, caracterizado por um progressivo rebaixamento dos preços de produtos primários no mercado mundial, frente ao aumento de volumes disponíveis para a comercialização, diante da integração das economias primárias exportadoras ao sistema capitalista. Nesse contexto, surge a proposta da “substituição de importações”, apresentada pela CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina), órgão criado em 1948, sob o comando das Nações Unidas, “criado com a finalidade de auxiliar os países latino americanos na tarefa de promover um melhor desenvolvimento econômico” (HAFFNER, 2002, p. 9). De acordo com Oliveira (2001, p. 47), a instituição defendia “que os países latino americanos criassem as condições para deslanchar a sua própria industrialização. Tal processo destinava-se a lograr a auto-suficiência industrial de cada país, iniciando-se pela produção interna dos itens que mais fortemente pesassem na sua pauta de importações (geralmente, bens de consumo), estendendo-se depois para todo o parque industrial”.

¹⁴¹ *Escola Técnica de Curitiba*. Revista *LABOR*. Ano III. N. 7, Abril de 1942

A argumentação da autora foi marcada por uma série de questões que acompanhariam as discussões posteriores ao Ensino Industrial, a começar pela retórica referente à Formação como um direito - seria um dever oferecer essa possibilidade aos indivíduos, sob o risco de, caso isso não ocorresse, o progresso em curso ser prejudicado.

O grupo, porém, que teria acesso à Formação tratada pela autora foi bem demarcado - “operários e filhos de operários”. Não se cogitava a possibilidade de que todo e qualquer indivíduo, independente da classe ao qual pertencesse, tivesse acesso ao ensino industrial. No entanto, a redatora destacava um aspecto de mudança na legislação proposta, já não bastaria o “adexramento dos braços”, a essa Formação seria acrescida a “cultura intelectual”, base necessária para os filhos dos operários, definidos como os “futuros construtores da grandeza industrial”.

Outra característica da lei, apresentada como novidade, foi a pensada articulação entre os ciclos oferecidos no ensino industrial e a possibilidade de acesso ao ensino superior aos egressos dessa modalidade. Finalmente, a autora destacava a primeira mudança provocada na Escola Técnica de Curitiba, a partir daquele contexto:

Coube ao Paraná, já de grande desenvolvimento industrial, também o benefício do decreto-lei do nosso eminente presidente, Dr. Getúlio Vargas, espírito compreendedor das necessidades de uma nação forte, a transformação do liceu industrial em Escola Técnica de Curitiba.

Enquanto, conforme analisa Amorim (2004), o final do artigo confirmava a benevolência de Vargas na promulgação da Lei, uma epígrafe, ao final da página, em separado do texto, direciona o leitor para a ação de outra autoridade do governo federal:

Nenhuma espécie de ensino está exigindo, no Brasil, tanto na ação dos poderes públicos como o ensino profissional. É por isto que a Constituição declara que, em matéria de educação, difundir o ensino profissional é o primeiro dever do Estado. (Palavras do Ministro Gustavo Capanema)

Dessa forma, reverenciavam-se deuses (Vargas) e santos (Capanema), demonstrando a adesão e o reconhecimento ao Governo Federal, tecendo assim os caminhos de articulação entre a Escola Técnica de Curitiba e o poder público central.

Deste modo, se ao longo da década de 1920 a então Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná foi um espaço de resistência à legislação emanada do poder público central, em

especial a partir das críticas do diretor da época, Paulo Ildefonso de Assumpção, as décadas seguintes seguiram uma direção contrária.

Essa adesão, conforme vimos, ganhou força a partir de 1930, na gestão de Rubens de Assumpção, e consolidou-se na gestão de Lauro Wilhelm, engenheiro formado, professor de desenho na Instituição no início da década de 1930 e Diretor desde 1939 até 1965.¹⁴²

Afirmar, contudo, que os textos da Revista *Labor* evidenciam essa articulação com o Governo Federal não significava compreender que o projeto proposto a partir da Lei Orgânica do Ensino Industrial se desenvolveu imune aos conflitos, disputas, divergências e convergências, acionadas numa rede de interdependências.

Ao relacionarmos as determinações da Lei Orgânica do Ensino Industrial com as modificações instauradas na Escola Técnica de Curitiba, constatamos um duplo movimento que envolvia a manutenção de cursos já instalados, localizados na seção de artes industriais, e a criação de novos cursos. Dessa forma, em 1943, no I ciclo – cursos básicos industriais – continuam em funcionamento os cursos de artes em couro, marcenaria, alfaiataria, tipografia, bem como se instalam os cursos de mecânica de máquinas e motores e corte e costura.

Em relação ao último curso, ainda que circunscrito a um campo delimitado para a formação feminina, foi a partir da implantação do curso de corte e costura que ocorreu a inserção de alunas naquele espaço até então exclusivamente masculino em termos de grupo discente. Dessa forma, as modificações estabelecidas pela legislação de 1942 interferiram significativamente em uma nova organização da Escola Técnica de Curitiba, fosse pela alteração na escolaridade exigida para a admissão, no espaço aberto para a escolarização feminina, na criação de novos cursos, ou ainda na implantação dos cursos técnicos, do II ciclo, sendo eles: Decorações de Interiores, Construção de Máquinas e Motores e Edificações.¹⁴³ Desvelar os caminhos percorridos por alunas e alunos na Instituição é o nosso propósito no capítulo seqüente, centralizado principalmente na narrativa dos entrevistado que vivenciaram esse processo.

¹⁴² O conjunto dos depoimentos deu indícios de que o bom relacionamento do dirigente com autoridades da Capital Federal interferiram na organização da Escola Técnica de Curitiba, em especial no que se referia às melhorias de infra-estrutura.

¹⁴³ Embora houvesse a indicação da instalação dos cursos técnicos na instituição em 1943, com base em publicação da Revista *Labor*, citada por Amorim (2004, p. 139), dados em outras publicações parecem indicar que estes começaram a funcionar efetivamente em 1944, como a publicação sobre os 65 anos da instituição, e também uma apostila avulsa consultada na documentação, intitulada *Evolução Histórica do Ensino Profissional*.

Foto 1 – Representantes do Brasil no Congresso Internacional de Ensino Técnico – Roma 1936



Sentido esquerda/direita Lourenço Filho, Leon Renault *
*Fonte: FGV/CPDOC – Arquivo LF- Foto039

Figura 1 – Parecer emitido pelo Governo alemão sobre o envio de técnicos ao Brasil – 1936

Cópia da comunicação que me foi feita por um dos diretores desta escola de aprendizagem em relação à consulta feita sobre a possibilidade de enviar professores técnicos especialistas.

Documentos
66 36.05.262A



Die Deutsche Arbeitsfront

Amt für Arbeitsführung und Berufserziehung

Bezeichnet: Die Deutsche Arbeitsfront
Amt für Arbeitsführung und Berufserziehung, Berlin W 35, Postfach 711, 11

Herrn Professor
Antonio Leal de Sá Pereira
Z.Zt. Berlin W.,
Kurfürstendamm 43
Pension Mara.

Abteilung:
Geschäftsführung

Postfach: 8 + (Postfach) 140

Berlin - Jährlichkeit, Kottbuser Damm 87-81

am 15. Mai 1936.

Ihre Adresse: Ihre Adresse: Seine Adresse: Br./Bg.

Sach:

Sehr geehrter Herr Professor,

es war mir eine Freude, Ihnen bei Ihrem gestrigen Besuch über das Berufs- und Fachschulwesen Deutschlands Auskunft geben zu können. Als Ergänzung zu meinen Ausführungen erhalten Sie von meinem Mitarbeiter, Herrn Messarius, eine schriftliche Aufstellung über den Aufbau und die Gestaltung des deutschen Fachschulwesens.

Wie ich schon bei meiner Unterredung erklärte, wird der Aufbau eines gewerblichen Berufsschulwesens in Ihrem Lande nach deutschem Muster unter Berücksichtigung der brasilianischen Verhältnisse nur dann ohne Rückschläge möglich sein, wenn Sie für den Anfang durch einen unserer Fachleute eine genaue Untersuchung der jetzigen Schulverhältnisse Ihres Landes vornehmen lassen, der dann auf Grund seiner Erfahrungen Ihrer Regierung einen Bericht mit den entsprechenden Vorschlägen vorzulegen in der Lage ist. Dieser Experte hätte dann die Möglichkeit, auf Grund genauer Kenntnis Ihrer Verhältnisse den Aufbau des gewerblichen Schulwesens vorzuschlagen. Erst nach einem derart grundlegenden Vorschlag wird es sinnvoll sein, Lehrkräfte und Betriebspädagogen aus Deutschland für den Aufbau des Berufs- und Fachschulwesens einzusetzen.

Ich bin gern bereit, Ihnen bei dem weiteren Verfolg dieser Angelegenheit mit Rat und Tat zur Seite zu stehen und Ihnen alle Wege zu eröffnen, die der Erledigung Ihres Auftrages dienlich sind.



Heil Hitler

[Signature]

(Brenhorst)

I 855 1
I-1

Fonte: FGV/CPDOC -1936.05.26/2 - Foto 276

Figura 2 – Anúncio em jornal sobre contratação de professores para o ensino técnico

GAZETTE DE LAUSANNE Vendredi 15 mars 1940.

**On cherche des professeurs
suisses pour le Brésil**

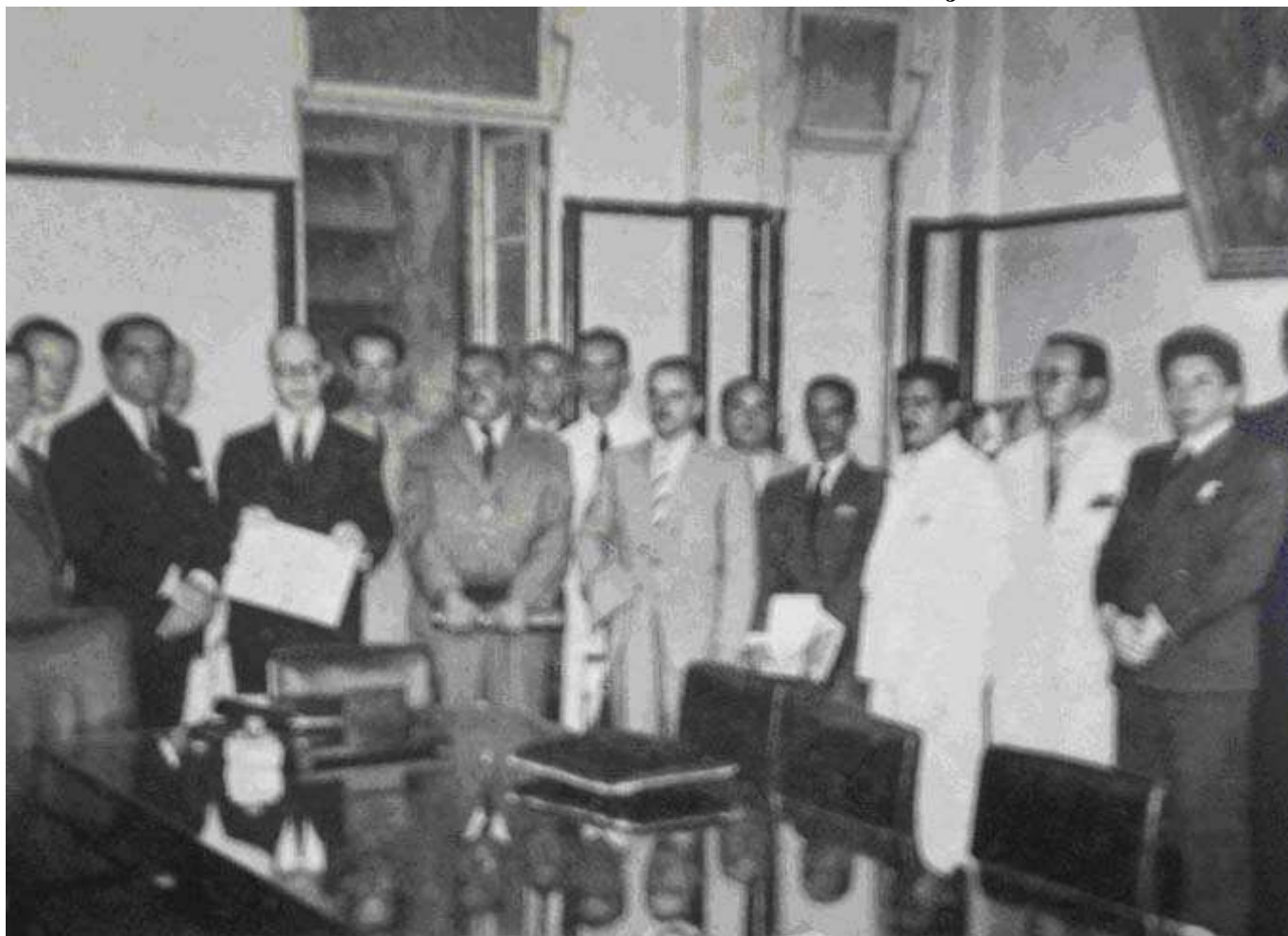
Nous lisons dans la *Thurgauer Zeitung* :
Le gouvernement du Brésil s'efforce de développer le pays, dans tous les sens. Il veut que le Brésil exploite ses richesses lui-même, sans avoir sans cesse recours aux colons. Il crée donc des écoles nombreuses pour instruire le peuple resté souvent inculte par le fait de la dissémination. La plupart des écoles seront industrielles, commerciales et artisanales.

L'école militaire forme déjà les maîtres de sport et de gymnastique. Autant que possible, le Brésil veut engager des Brésiliens. Mais il n'en a pas assez encore. Pour la grande école industrielle qui va se terminer, le Brésil offre 27 places à des professeurs suisses. Un fonctionnaire du ministère de l'éducation viendra sous peu en Suisse pour engager ces professeurs.

Ceci prouve l'estime dans laquelle le Brésil tient la Suisse.

Fonte: FGV/CPDOC –GC1936.05.26/2 Foto 296

Foto 2—Reunião com diretores da Rede Federal de Ensino Técnico - Rio de Janeiro - 1942



Grupo dos Diretores das Escolas Técnicas e Industriais quando recebidos pelo Ministro da Educação e Saúde.
Fonte: Revista Labor. Maio 1943 . Biblioteca Pública do Paraná/ seção Paranaense

Foto 3 – Diretores com Getúlio Vargas e Gustavo Capanema - Rio de Janeiro – 1942



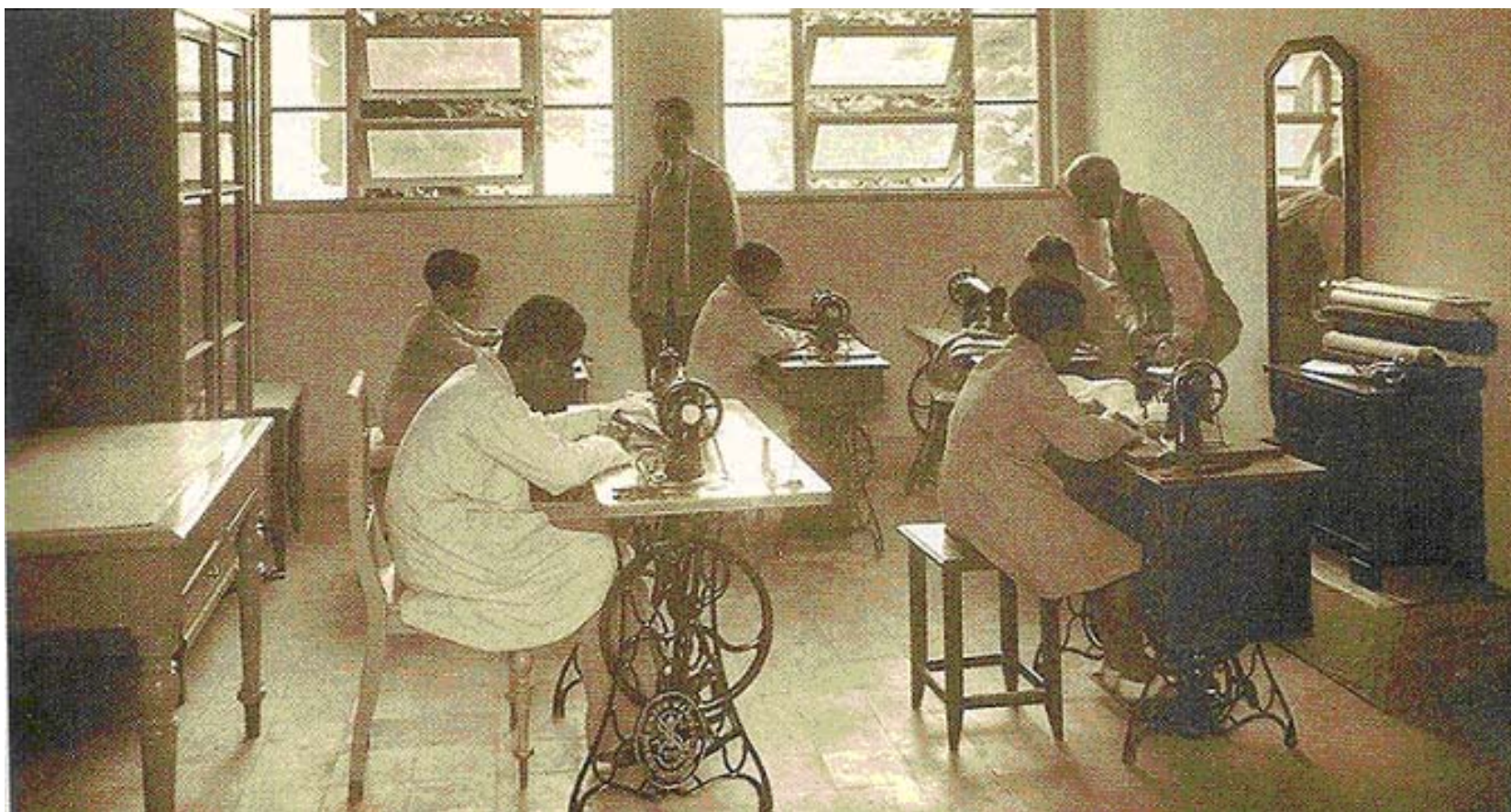
Fonte: Revista Labor - Maio de 1943. Biblioteca Pública do Paraná - Seção Paranaense

Foto 4 – Sala de aula na antiga sede da Escola , s/d



Fonte: Revista UTFPR/ Edição Comemorativa, UTFPR/2009.

Foto 5 : Oficina de Alfaiataria antiga sede – Década de 1930



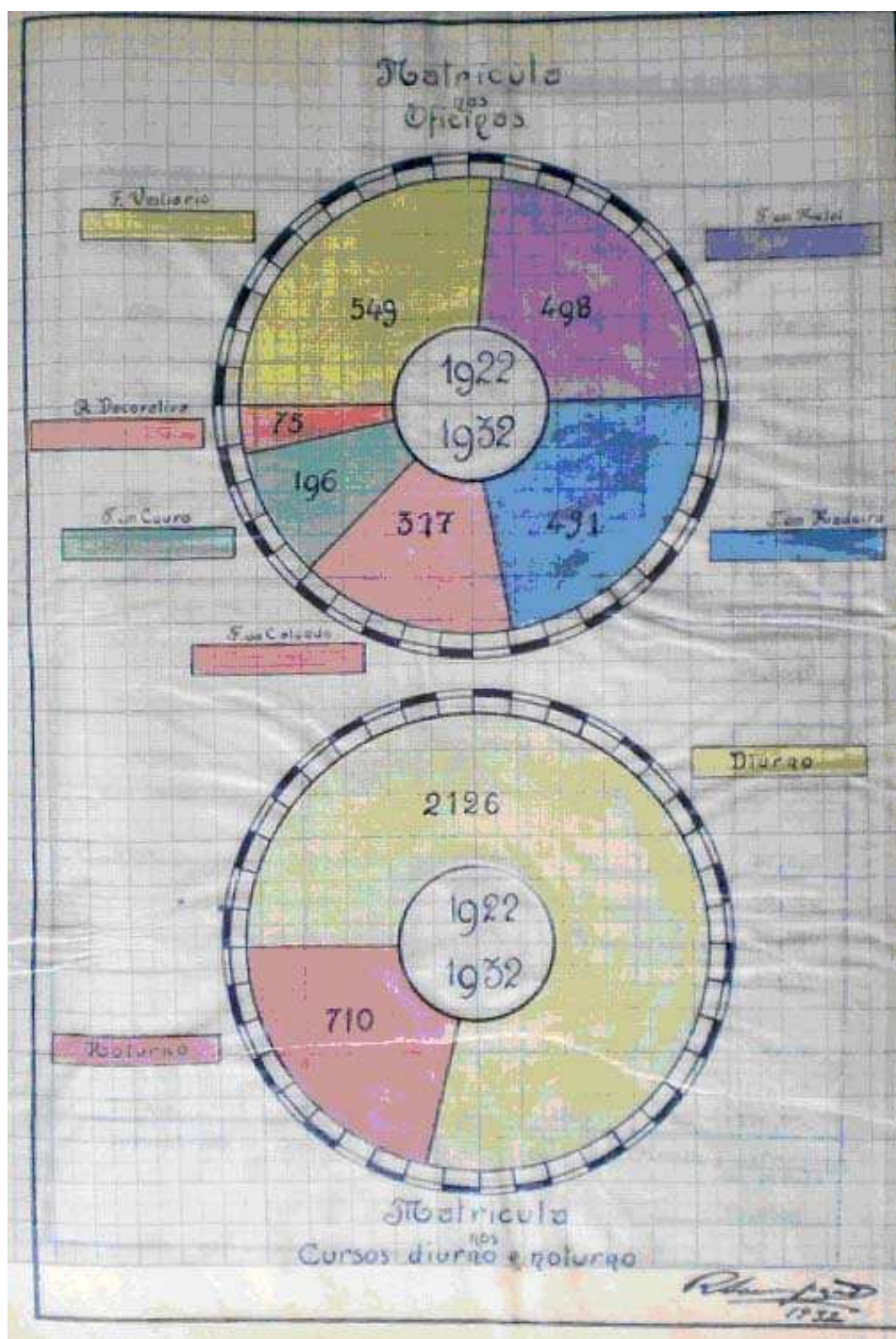
Fonte:Revista UTFPR. Edição comemorativa, 2009.

Foto 6 – Oficinas Trabalhos em Metal



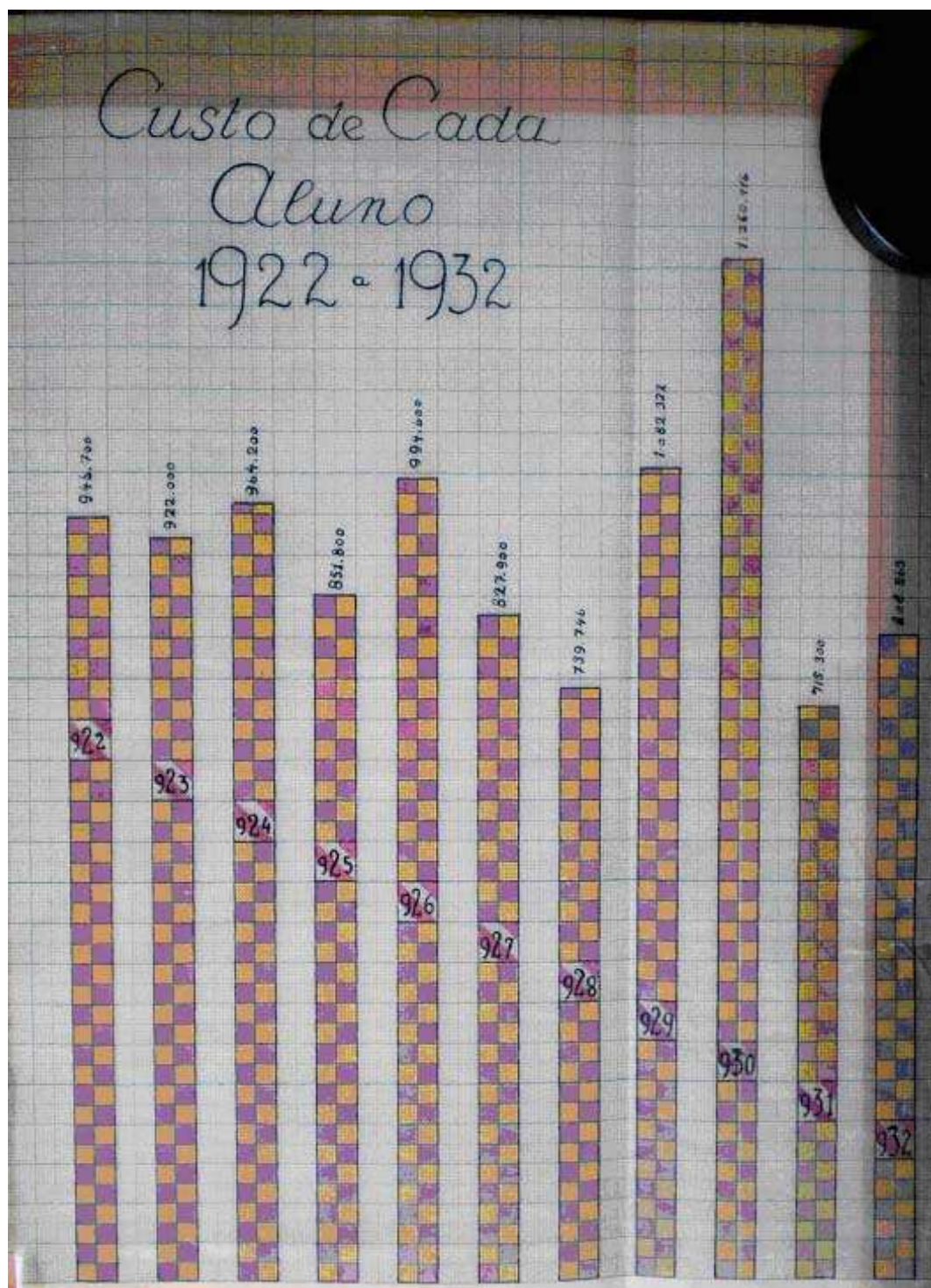
Fonte: CPDOC/FGV – Arquivo GC -Data da produção: entre 1934 e 1941

Figura 3- Gráfico número de matrículas 1922/1932



Fonte: Relatório, 1932. Arquivo UTFPR/NUDHI

Figura 4 – Gráfico Custo de Aluno 1922/1932



Fonte: Relatório 1932. UTFPR/NUDH

Figura 5 – Gráfico número de alunos em Escolas da Rede Federal -1932



Fonte: Relatório 1932. UTFPR/NUDHI

2 “SABER, OU PERGUNTAR A QUEM SABE”: OS CAMINHOS DO PROJETO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO FUNCIONAMENTO DOS CURSOS DA ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA

2.1 A Educação pelo e para o Trabalho

Embora não seja consenso, parte da bibliografia que discute o entrelaçamento entre educação escolar e sistema capitalista advoga que a Escola está a serviço do capital, característica que se manifesta tanto pelos currículos eleitos como prioritários quanto através das práticas cotidianas engendradas em sala de aula. Dessa forma, demarcações diferenciadas sustentam esse sistema, com a separação - educação do trabalhador -, esta destinada às classes populares em oposição ao desenvolvimento intelectual, território das classes mais favorecidas.¹⁴⁴

Nessa perspectiva, fundamentou-se a estruturação da escola de massas, estabelecendo conexão direta entre as relações sociais de produção e as de educação, conforme argumenta Enguita (1989, p. 113-114), ao se referir ao momento em que a Instituição Escola somou-se à Instituição Igreja como espaço disciplinador na transição para o capitalismo:

(...) A proliferação da indústria iria exigir um novo tipo de trabalhador. Já não bastaria que fosse piedoso e resignado, embora isto continuasse sendo conveniente e necessário. A partir de agora, devia aceitar trabalhar para outro e fazê-lo nas

¹⁴⁴ Esta perspectiva emerge a partir da década de 1970 - denominada de teoria da reprodução, em que se formula a concepção de que o sistema educacional reproduzia as estruturas de dominação, ou seja, as políticas educacionais e a escola eram espaços nos quais se legitimavam as desigualdades sociais, a serviço do capital. Nessa corrente, os estudos de Louis Althusser (*Os aparelhos ideológicos de Estado*, 1972), Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (*A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*, 1970), Samuel Bowles e Herbert Gintis (*A escola capitalista na América*, 1977) têm uma grande aceitação teórica no Brasil (NEVES, 2002, p. 361). Em contraposição, formulam-se as críticas a essa análise, entre os quais estão Henri Giroux (*Teoria crítica e resistência em educação*, 1986), Michael Apple (*Educação e Poder*, 1989), Paul Willis (*Aprendendo a ser trabalhador – escola, resistência e reprodução social*, 1990). Eles argumentam, de um modo geral, que tanto o espaço da fábrica quanto o da escola era marcado por relações complexas e não tão lineares como pressupunham os reprodutivistas, ou seja, a escola poderia ser um espaço de confronto aos interesses do capital a partir da instauração de uma série de práticas de resistência à ordem estabelecida (ARROYO, 1991, p. 195-198).

condições que este outro lhe impusesse. Se os meios para dobrar o adulto iam ser a fome, o internamento ou a força, a infância (os adultos das gerações seguintes) oferecia a vantagem de poder ser modelada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção e os novos processos de trabalho. (...) O instrumento idôneo era a escola. Não que as escolas tivessem sido criadas necessariamente com este propósito (...) simplesmente estavam ali e se podia tirar partido delas.

Ao analisar o processo de implantação da escola de massas, já no século XX, Enguita argumenta que a escola, além de ser um espaço privilegiado para a inserção dos indivíduos nas relações de produção, seja pelas suas práticas disciplinadoras da futura classe trabalhadora seja pela forma como encaminhavam e selecionavam os conteúdos, também passaram a incorporar os modelos do mundo da empresa, em especial os que se referiam à gestão científica do trabalho e a noção de eficiência, expressas no taylorismo, prática acionada em um primeiro momento nos Estados Unidos, estendendo-se posteriormente aos demais países “graças à difusão universal dos modelos e teorias educacionais nascidos na nova metrópole do sistema capitalista mundial” (1989, p. 125).

Desta forma, nessa abordagem, personifica o sistema escolar como um território firme para a sustentação das assimetrias entre as classes sociais. Tais discussões são permeadas pelo caráter dualista da educação escolar, ou seja, escolas diferenciadas para as classes mais favorecidas ou para as populares, relação que, de acordo com Frigotto (2003, p. 33), não podem ser simplificadas:

O caráter subordinado das práticas educativas aos interesses do capital historicamente toma forma e conteúdos diversos, (...) o caráter explícito dessa subordinação é de uma clara diferenciação da educação ou formação humana para as classes dirigentes e a classe trabalhadora. Esta subordinação nem sempre é de fácil dissimulação ao longo do desenvolvimento capitalista. Assim, por diferentes maneiras, o caráter contraditório das relações sociais capitalistas pode ser explicitado no âmbito das relações entre a sociedade e os processos educativos, ou destes com o processo produtivo.¹⁴⁵

Foi no contexto do final da década de 1980, concomitante às transformações na organização do sistema produtivo no Brasil e no mundo, que ocorreu um movimento de pesquisadores preocupados em analisar os processos pedagógicos e sua imbricação com esse sistema, compreendendo o trabalho em sua dimensão educativa. Nesse aspecto, o espaço de pesquisa não se restringiu ao ambiente escolar, mas, com base nas categorias metodológicas

¹⁴⁵ Porém, na contracorrente dessas abordagens, estão os argumentos de Claudio Salm, afirmando que nem a escola é capitalista, tampouco o capital prescinde dela para preparar o trabalhador. Ver: SALM, Claudio. *Escola e trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

do materialismo histórico – a saber, *práxis*, totalidade, contradição –, o olhar deslocou-se também para o espaço da fábrica, sendo privilegiadas as discussões acerca de trabalho e educação.

Em relação à concepção da escola, o eixo básico centra-se na questão da escola unitária, formação tecnológica ou politécnica e no aprofundamento do sentido e das implicações político-práticas de tomar-se o trabalho como princípio educativo. Trata-se de uma perspectiva que demarca (...) uma clara contraposição às teses do neoconservadorismo que, definindo o mercado como sujeito regulador da concepção e da organização da educação, tende a eternizar a concepção instrumentalista, dualista, fragmentária, imediatista e interesseira de formação humana. (FRIGOTTO, 2003, p. 49).

A abordagem gramsciana está presente nesses estudos, com as discussões sobre a Escola unitária, voltada para a formação do “homem integral”, em que se descarta a dualidade entre o saber e o fazer, e a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual. Dessa forma, segundo Nosella (1992, p. 114), numa perspectiva dialética, a Escola Unitária integra “o caráter de cultura formativa desinteressada da escola humanista, e o espírito eficientista e técnico da escola técnico profissional”.

Ao discutir a industrialização no Brasil após 1930, Franco (1990, p. 351), baseada em Sérgio Silva, assume o argumento de que até os anos 20 o que havia no país era um crescimento industrial, sem grandes modificações estruturais, enquanto, a partir do Governo Vargas, ocorreu efetivamente a industrialização, distinção que permitiu compreender as propostas acerca da preparação profissional nesse novo contexto.

Foi nesse quadro que, paralelamente ao controle progressivo dos trabalhadores, o trabalho e a educação tornaram-se temas recorrentes nos discursos de Vargas, defendidos como direitos dos trabalhadores: “Encontram-se aí as bases de uma civilização do trabalho industrial, onde o trabalho e a educação pelo trabalho constituem uma relação que envolve algo mais que o mero atendimento ao sistema econômico”. (FRANCO, 1995, p. 365).¹⁴⁶

Embora a autora não restrinja a educação pelo trabalho ao espaço escolar, ela destaca o lugar ocupado por essa instituição nas relações sociais engendradas nessa dinâmica numa perspectiva dialética:

¹⁴⁶ Com base nas questões apresentadas nos outros capítulos, argumentamos que esse projeto teve início nas décadas anteriores, não obstante tenha ganhado maior espaço para difusão a partir da década de 1930, dado os contextos nacionais e internacionais estabelecidos a partir de então.

Quer nos parecer que esse é o *locus* mais visível de educação pelo trabalho, seja no sentido técnico seja no sentido político, como movimento que oscila nas duas direções: tanto educação pelo trabalho na sua negatividade, enquanto submissão e expropriação do trabalho, quanto na sua positividade enquanto espaço de luta, conhecimento e transformação das mesmas condições. O que se observa é que, à medida que a escola adquire a finalidade de preparar para as exigências da produção capitalista, ela assume, também, as exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho, tais como disciplina, exatidão, submissão física, técnica e moral, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade, contenção corporal e afetiva. (FRANCO, 1990, p. 369)

Não obstante a relação educação e trabalho possa estar presente em outros ramos de ensino, é especificamente no campo da educação profissional, que a relação capital, trabalho e educação fica mais evidente, por conta de sua característica explicitamente imbricada com a profissionalização no interior de processos escolarizados.

Um dos aspectos levantados pela bibliografia voltada para o estudo da formação profissional desenvolvida na sociedade brasileira foi o caráter da dualidade estrutural, expressa, segundo os autores, desde a formulação das leis. Lucília Machado (1982, p. 36) destaca tais características, que, segundo ela, vincularam e organizaram os diferentes ramos de ensino a partir da ideia de destinos de classe:

Estabeleceu-se, então, a existência de duas instituições paralelas, que representam dois tipos de ensino médio, com diferentes funções e justificativas. De um lado um ensino secundário seletivo, enciclopédico, rígido, uniforme e intelectualista, destinado a capacitar os estudantes para o ingresso no ensino superior, onde se consolidaria a formação das “individualidades condutoras”. De outro lado, um ensino profissional “destinado às classes menos favorecidas”, como dizia a carta constitucional de 1937. (...) Também concorreu para a consolidação da dualidade do sistema educacional a criação, no MEC, de diretorias diferentes para cada ramo de ensino, reproduzindo e aprofundando a divisão.

Para Kuenzer (1997, p. 34), a dualidade estrutural é uma categoria de análise por excelência, para se compreender as propostas desenvolvidas no âmbito do “ensino médio” desde esse período, a partir da tensão entre educação geral e específica:

Esse desdobramento em escolas propedêuticas e profissionais era bastante racional, seguindo a lógica da divisão social e técnica do trabalho: educação profissional para os trabalhadores, que vão desempenhar as funções instrumentais na hierarquia do trabalhador coletivo, e educação humanística para os dirigentes intelectuais. É essa a diferenciação, e não propriamente o conteúdo que define o caráter antidemocrático da escola humanista tradicional, uma vez que, ao fazer corresponder a cada classe social um tipo de escola perpetua o privilégio do exercício das funções intelectuais e diretiva. (...) Por permitir uma relativa mobilidade social pela qualificação profissional cria-se uma falsa impressão de democratização, uma vez que as dificuldades de acesso aos níveis mais altos do sistema de ensino, a par da origem de classes, delimita como alternativa máxima a formação em cursos profissionais voltados para a aquisição apenas de formas operacionais.

A construção da categoria dualidade estrutural, enquanto crítica, a nosso ver, se estabeleceu em consonância com o contexto da década de 1980, marcada tanto pela abertura democrática, quanto pelas transformações do processo produtivo a partir da automação nas grandes indústrias; conforme analisaram Bonamino, Mata e Dauster (1991, p. 11), ao tratar da produção teórica daquele período, tal quadro suscitou discussões no espaço acadêmico, em especial no processo de formulação de novas políticas educacionais, baseadas no trabalho como princípio educativo e na proposta de uma educação politécnica:

A escola politécnica aparece assim como uma proposta de política educacional para todo o sistema escolar, no seio das discussões propiciadas pela elaboração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (...). Seu eixo orientador seria o trabalho, na medida em que essa atividade coloca a necessidade de conhecer a realidade e, portanto de se ter acesso à educação. As escolas deveriam ser de tipo único, propiciando os conhecimentos necessários à compreensão do homem em todas as suas dimensões, da produção material à espiritual. Deveriam mostrar que o mundo resulta do trabalho humano ao longo da história e, a nível de 2º grau, desvelar, também os segredos da ciência aplicados à produção. Para isto, a escola precisa articular teoria e prática, de modo que o jovem possa vir a ter contato direto com o trabalho produtivo.

O nosso objetivo não é datar tal concepção teórica, como se esta estivesse superada dados os acontecimentos posteriores, porém, evidenciar em qual contexto esta foi sedimentada, inserida nas articulações políticas de um projeto a ser estabelecido para o país no período pós-ditatorial. Negarmos a perspectiva de classe presente na formulação da legislação educacional estabelecida desde antes da década de 1930, no que se refere ao projeto de formação profissional seria incoerente. No entanto, é necessário problematizarmos tal conceituação dicotômica, binária, e perguntarmos em que aspectos esse tipo de formação foi concretizada.

Ao considerarmos que a legislação de 1942 ampliou a exigência de escolaridade para a matrícula nas escolas da rede federal, couberam as perguntas: Filhos de quais trabalhadores concluíam o ensino primário e chegavam às escolas de formação profissional? Que elementos motivavam a busca da Escola Técnica de Curitiba? Em que bases se estabelecia uma formação estanque, operacional, desprovida de qualquer dimensão humanística? A trajetória profissional do grupo confirma a impossibilidade de chegar a postos diretivos?

Em sua tese, que teve como tema central o princípio educativo estabelecido nos processos de profissionalização desenvolvidos nos espaços escolarizados entre 1930 e 1960, Franco (1990, p. 19) destaca a importância dos elementos empíricos para iluminar os caminhos teóricos-metodológicos estabelecidos em uma pesquisa. Nesse aspecto, ao

partirmos do conceito de configurações de Elias, no qual não se aplica campos dicotomicamente demarcados na dinâmica social, mas uma rede de interdependências acionadas nesse processo, passamos a analisar os caminhos de formação estabelecidos na Escola Técnica de Curitiba, a partir da trajetória vivenciada pelos nossos narradores e expressa em seus depoimentos.

2.2 O caminho para a Escola Técnica

Ao analisarmos o número de matrículas na Escola Técnica de Curitiba, constatamos que a maior quantidade de alunos estava concentrada nos cursos industriais (I ciclo), com um número ínfimo de matriculados nos cursos técnicos (II ciclo), característica que somente será revertida em 1967.¹⁴⁷ Em publicação sobre os 65 anos da Instituição, ao tomarmos o número de matrículas após a implantação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, encontramos o seguinte quadro:

Quadro VI – Matrículas na ETC entre 1943 e 1964

ANO	Cursos Industriais	Cursos Técnicos
1943	166	_____
1944	213	17
1945	245	12
1946	267	23
1947	252	18
1948	224	22
1949	252	25
1950	266	26
1951	290	26
1952	287	32
1953	312	30
1954	351	29
1955	319	21
1956	370	24
1957	481	29
1958	517	40
1959	439	42
1960	468	50

Fonte: Escola Técnica Federal do Paraná: 65 anos. Curitiba: MEC, 1974.

¹⁴⁷ Os dados da publicação indicaram que, em 1966, houve 410 matrículas nos cursos técnicos e 941 nos industriais. No ano seguinte, foram 940 matriculados nos curso técnicos e 876 nos industriais. A partir dessa data, a redução de matriculados nos últimos cursos foi acentuada, até sua extinção em 1973.

Quais os caminhos que levavam até a Escola Técnica? Como os/as alunos/as tinham conhecimento dessa Instituição? O que determinava o interesse por uma escola de formação profissional? Quem nos deu as primeiras respostas em relação a tais questões é Benjamin (2008), um dos 245 alunos matriculados em 1945, que veio de Santa Catarina, com 13 anos de idade, com o propósito de fazer o curso de marcenaria:

O meu pai tinha uma pequena fábrica de móveis e eu praticamente me criei dentro dessa indústria e, automaticamente, nas minhas veias, passaram, é, passou a correr serragem e não sangue (risos), e tudo bem, logo nos... eu tinha 12 anos, se formou ou se organizou aqui no sul do Brasil um condomínio de empresas aqui do Paraná e de Santa Catarina – a Companhia Industrial de Móveis, cuja sigla telegráfica era CIMOS (...) E o meu pai, com a sua empresa, ele tinha um sócio, evidentemente, entrou nesse aglomerado de empresas que formaram essa companhia industrial de móveis. (...) Isso eu me lembro muito bem, porque aconteceu na época da guerra, nós estamos falando de 1943, eu tinha 12 anos de idade. E, nessa ocasião, eu estava terminando o meu curso primário e já tinha dois ou três filhos de pessoas de destaque dessa nova indústria, dessa nova organização, que já tinham vindo pra Curitiba pra fazer um curso profissionalizante, que era a Escola Técnica. Meu pai, eu agradeço a ele até hoje, ele é falecido evidentemente, que teve também essa visão de me mandar pra cá! Me mandar pra Escola Técnica!¹⁴⁸

Embora de fato Benjamin se enquadrasse na exceção, se comparado ao perfil do grupo, em sua maioria filhos de trabalhadores que atuavam em pequenas fábricas, na agricultura ou no comércio, destacamos o quão complexo é delimitarmos a instituição somente a um determinado grupo social.

Nesse aspecto, Romanelli (2003, p. 246) argumenta sobre os limites de determinadas homogeneizações analíticas ao olhar a constituição familiar na sociedade capitalista, em face das características cada vez mais diluídas de determinados grupos sociais, que não podem mais ser definido a partir da fronteira estabelecida entre trabalhadores manuais e não-manuais:

Os novos traços da pobreza mostram a complexidade da constituição das classes sociais, embaralhando ainda mais seu estatuto teórico que, na vertente marxista - bastante presente nos estudos sobre educação -, tem sido insuficientes para equacionar essa complexidade. Tal dificuldade conceitual acarreta problemas de ordem metodológica para delimitar em qual classe inserir trabalhadores de

¹⁴⁸ Benjamin foi aluno da instituição entre 1945 e 1951. cursou marcenaria no básico industrial e Edificações no curso técnico. Entrevista concedida em 2008. A Companhia Industrial de Móveis S/A foi o resultado da junção, em 1943, de seis fábricas da área moveleira, originárias principalmente de Santa Catarina e do Paraná, uma das quais pertencia ao pai do narrador Benjamin. Segundo Ogama (2003, p. 167), com esse processo, “houve uma racionalização da produção industrial, em que cada uma das fábricas passou a especializar-se em determinado setor. Curitiba especializou-se em dormitórios, sala de jantar e possuía um setor de fabricação de móveis estofados”. A Companhia funcionou até a década de 1980.

diferentes setores da economia, e para investigar as relações entre pertencimento de classe e práticas educacionais das famílias.

A gratidão demonstrada à figura paterna por ter permitido ou orientado o filho para a Escola Técnica foi uma constante nos depoimentos. Ângelo (2008), matriculado na década de 1950, natural do mesmo Estado que Benjamin, também lembrou a interferência do pai, comerciante, na sua vida profissional:

Vim pra cá com 9 pra 10 anos, na época, era o segundo pro terceiro ano primário, e eu fui morar lá no Portão [bairro da cidade], então minha família mudou pra cá, e acabei me situando no Ahú. Meu pai, eu tenho que agradecer a formação que ele me deu na Escola primária, que foi na Escola Técnica; entrei com 12 anos, que era a idade limite pra entrar, antes disso, não aceitava, porque tinha que trabalhar com máquinas, com ferramentas, e a idade mínima era 12 anos. Isso foi em 54, então eu fiz o industrial, o técnico industrial, ficava o dia inteiro na escola, entrava de manhã, 7:20h, e saía 17:20h.¹⁴⁹

A figura paterna também esteve presente no momento da decisão pela Escola Técnica na trajetória de Roberto (2008), filho de agricultor, residente na época em Araucária, Município vizinho de Curitiba. Foi em um ritual familiar e através do acesso à informação, que ele, em 1954, com 12 anos de idade, vê a possibilidade de seguir um caminho profissional diferente do trabalho rural:

Meu pai veio pra Curitiba, uma vez por mês ele vinha e comprava jornal, e ele levou o jornal pra casa, e eu fui ler o jornal (...) porque nós tinha esse costume, meu pai, meu pai chegava, naquele tempo não tinha luz em casa, a luz foi chegar depois de 1957 mais ou menos, então ele trazia o jornal, o jornal era O Dia, então lógico que ele não enxergava bem, a lâmpada, noite, então nós lia a notícia pra ele. Eu sentava na mesa, depois da janta, e pegava o jornal e começava a folhar e às vezes o que interessava pra ele eu lia completo, o que não interessava ele dizia e eu ia pra frente, e depois que eu li pra ele tudo o que ele queria, ele passou o jornal e eu fui naqueles anúncios e vi lá, o anúncio de admissão pra internato da Escola Técnica, eu já recortei aquilo e mostrei pra ele, daí no outro dia, inclusive, ele nem foi pra roça, porque viemos pra Curitiba pra ver o que precisava.¹⁵⁰

O narrador também expressou em seu depoimento a gratidão ao pai por permitir que ele deixasse o trabalho da roça para estudar, diferentemente dos seus seis irmãos mais velhos. Ao mesmo tempo, destacou a importância do Internato¹⁵¹ instalado na Instituição na década de

¹⁴⁹ Ângelo foi aluno da instituição entre 1954 e 1960. Coursou marcenaria no básico industrial e Decoração de Interiores no curso técnico. Entrevista concedida em 2008.

¹⁵⁰ Roberto foi aluno da instituição entre 1954 e 1960. Coursou Mecânica de Máquinas no básico industrial e no técnico. Entrevista concedida em 2008.

¹⁵¹ Abordamos a questão do Internato em item posterior.

1950, para viabilizar a possibilidade de seus estudos, tendo em vista que não tinha recursos financeiros para se manter em Curitiba.

A Escola em tempo integral foi, em nossa análise, uma característica fundamental da Escola Técnica, como um dos elementos atrativos para a matrícula na instituição. Quem chamou a atenção para esse dado foi Alexandre (2008), que seguiu os passos de seu irmão mais velho e matriculou-se na década de 1940:

Pois é, eu estudei na Escola Técnica em 1948, eu acho que até quase o fim de 49, porque eu fui estudar lá saindo do antigo curso primário. (...) E lá, além do aprendizado, que poderia escolher que profissão seguir, você tinha outras regalias. O curso era o dia inteiro, ia-se de manhã para a escola, a escola fornecia o café e depois era a aula propriamente dita, as matérias. (...) A Escola Técnica abrigava gente mais humilde porque ela oferecia a alimentação, a escolaridade e profissão. Não tinha miseráveis lá, mas atraía gente de baixa renda. Pras pessoas que tinham dificuldades, era um atrativo. **Mas tinha as pessoas que tinham o desejo de aprender, tinha gente bem de vida.**¹⁵²

Essa característica esteve presente desde o início da Escola de Aprendizes e Artífices, inicialmente como uma estratégia de higienização, pois garantia a vigilância dos “desvalidos de fortuna” em tempo integral. Embora não perdesse seu caráter disciplinador, após as reformulações de 1940, a tríade apontada por Alexandre, “alimentação, escolaridade, profissão”, era um elemento que interferiria na escolha da Escola, por parte de determinados grupos, porém, não impedia que outros, “desejosos de aprender” e pertencentes a grupos mais abastados financeiramente, buscassem a mesma instituição.

Dessa forma, a organização da Instituição, tanto em relação ao ensino em tempo integral, quanto posteriormente, na criação do internato, foi aspecto que ampliava o interesse dos candidatos às vagas disponíveis nos cursos industriais. Todavia, o desejo em fazer parte da Escola Técnica não bastava para garantir o acesso ao ensino industrial, tendo em vista que todos tinham que superar um obstáculo - o Exame de Admissão.

A Lei Orgânica de 1942 estabelecia como exigência, além da educação primária completa, que os candidatos aos cursos industriais tivessem entre 12 e 17 anos, não fossem

¹⁵² Alexandre foi aluno do curso industrial de marcenaria entre 1948 e 1949, desistindo nesse ano. Seu irmão concluiu o curso de marcenaria na década de 1930 na mesma Escola. Ao mesmo tempo em que os benefícios oferecidos na Escola Técnica serviam como atrativo na matrícula de alguns alunos, essa característica foi mencionada por alguns entrevistados envolvidos na organização do ensino industrial (ESTER, 2009) como um dos motivos que levava as instituições da rede federal a ser depreciada, como escola voltada para pobres, afastando a possibilidade de atrair um grupo mais diversificado para o ensino profissional.

portador de doença contagiosa, e ainda tinham que “possuir capacidade física e aptidão mental para os trabalhos escolares”, e ser aprovado em exames vestibulares. A regulamentação da Lei determinava que os exames deviam versar sobre “a língua pátria e aritmética”.¹⁵³

Todos os entrevistados mencionaram a realização do exame de admissão como um obstáculo a ser enfrentado e certo grau de apreensão em face do desafio. Beno (2008)¹⁵⁴, que passou pelo exame em 1946, via nesse processo uma forma positiva de selecionar os alunos. Essa questão nos remeteu à análise de Pierre Bourdieu sobre os mecanismos de eliminação instituídos no sistema de ensino:

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição de hierarquia social, e operando uma seleção que - sob as aparências da equidade formal - sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, o que é altamente reconhecida como tal, as aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de “dons” ou de “mérito”, ele transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão da herança cultural (BOURDIEU, 1998, p. 58-59)

Conforme determinava a legislação de 1942, além das disciplinas escolares, havia a necessidade de “aptidão mental”, que também era testada no exame. Roberto (2008) narrou sua articulação para obter a vaga na Escola em 1954:

Tinha os militares que moravam em Araucária, os filhos deles estudavam no Internato da Escola.(...) então nós fomos, eu fui falar com eles, pra ver o que que... como é que era, também né, inclusive tomava algumas aulas pra fazer o exame de admissão, porque não ia saber, não tinha a mínima idéia de como é que é esse exame. Hoje também não me lembro mais como é que foi, mas era um, como se diz, prova de Matemática, Português e outra, tinham 3 dias de prova, eu me lembro bem, era de... ai meu Deus, como é que se chama isso? Problema de você formar peças, formar... então tinha um número tal, não sei o que você formava. (...) eu fui na casa deles, desses militares, filho de militar, pra ver, eles queriam saber se eu tinha condições. Então eles me deram lá umas provinhas, que tinha lá de matemática, português, textos, e coisa, pode fazer que você passa...

¹⁵³ Decreto-Lei 4073/1942, capítulo VII, Seção I e II, e Decreto 8673 de 03 de fevereiro de 1942, capítulo VI, Artigo 11. A exigência dos exames vestibulares, como também da comprovação de aptidão mental, deixam de existir no final de 1950, com a nova regulamentação do Ensino Industrial, expressa no Decreto 47038 de 16 de outubro de 1959. O Decreto reduzia ainda a idade mínima para 11 anos e não estabelecia idade máxima.

¹⁵⁴ BENO é aluno concluinte do curso industrial de marcenaria (1946-1949) e do técnico de Decoração de Interiores (1953-1955). Entrevista concedida em 2008. O narrador tinha 75 anos de idade na data da entrevista.

A narrativa de Roberto nos remeteu à análise de Romanelli (2003, p. 258) e às relações estabelecidas na dinâmica social que interferiram no processo de escolarização dos filhos das camadas populares.¹⁵⁵

Ao lado dos aspectos referentes à dimensão da vida privada, a escolarização dos filhos está associada às relações que a família mantém com a esfera pública. (...) é necessário discutir as formas de sociabilidade que as famílias das camadas populares mantêm com a vizinhança e que, se resultam da própria condição da pobreza, também modificam o modo como essas famílias vivem essa situação de pobreza.

A análise dos depoimentos e da documentação da Escola revelou que o processo de exame de admissão era efetivamente seletivo, excluindo candidatos que almejassem estudar na Escola. Roberto (2008) nos forneceu uma pista sobre o destino dos reprovados:

Vimos do subúrbio {trem}, que chegamos cedo pra não perder a hora, que abria as 8, foi das 8 até meio dia, foi difícil assim; na época, até que não, porque a gente lá do mato conseguiu passar, mas muita gente não passou, de lá muita gente que fizeram também não passaram, os que estudaram comigo no... lá no Colégio das Freiras não passaram, eles foram depois pro SENAI.

A narrativa nos remeteu às múltiplas hierarquias que sustentaram a formação da força de trabalho no Brasil, o que não se resumia à dimensão de classe social. Os colegas de Roberto do período de ensino primário não conseguiram êxito no processo de seleção estabelecido, restando como alternativa a busca da aprendizagem industrial, cuja formação era distinta da desenvolvida nas Escolas da Rede Federal de Ensino.

Nesse aspecto, tomamos como base o argumento de Romanelli (2003, p. 261) ao destacar a necessidade das pesquisas voltadas para a compreensão da complexa relação da família com o sistema educacional, ter como referência não somente o pertencimento dos grupos analisados a um segmento social específico, mas também as trajetórias e estratégias educativas acionadas em cada contexto.

¹⁵⁵ O autor diferencia os conceitos classes populares e camadas populares: “A noção de classes populares tem sido usada como categoria descritiva, e não como conceito. A preferência por classes indica adesão à concepção marxista da divisão da sociedade em classes antagônicas a partir da sua posição nas relações de produção. Desse modo, as classes populares encontram-se na condição de exploradas economicamente e dominadas politicamente. Por sua vez, a noção de camadas, que se aproxima da teoria da estratificação social, assenta-se no pressuposto de que elas se sobrepõem e podem ser delimitadas sobretudo em função dos rendimentos auferidos por seus integrantes. A indicação no plural, tanto no que se refere ao uso de classes, quanto ao de camadas, aponta divisões no interior das mesmas”.(ROMANELLI, 2003, p. 247). A nossa análise segue a perspectiva de camadas populares.

Dessa forma, o processo de seleção de uma escola de ensino industrial, mesmo que supostamente organizada para uma formação meramente instrumental, operacional, destituída de valores intelectuais e humanísticos, priorizava alunos que dominassem conhecimentos teóricos, ainda que em nível elementar, como “língua pátria e aritmética”.

Em nossa análise, essa questão evidencia outro aspecto na organização dos sistemas de ensino, que se estabelece como uma demarcação hierárquica, ao dividir dois campos de conhecimentos, que acabam se personificando em distintas formações: “a técnica e a geral”, que, em determinados contextos, também pode ser traduzido como conhecimento prático ou teórico.

Ao analisar as tentativas de modificação da hierarquia “ensino geral/ensino técnico” na sociedade francesa, Lucie Tanguy (1989, p. 62) argumenta que somente transformações no campo pedagógico são insuficientes para garantir o que a autora define como “estatuto de paridade” entre os dois campos. Tal transformação exigiria uma revisão de valores constituídos historicamente, que associam o conhecimento técnico com o trabalho manual:

Acrescenta-se que a hierarquia dos ensinamentos feitos pela escola apóia-se na, e alimenta-se da, que é verificada no campo dos conhecimentos: os científicos, universais, abstratos, canalizados unicamente pela preocupação de conhecer, de compreender, dominando os outros, técnicos, particulares, concretos, essencialmente destinados ao agir. Essa hierarquia de estatuto entre ciências e técnicas somente pode ser alterada mediante certas condições, entre elas: que a prescrição da tecnologia na categoria dos conhecimentos necessários e obrigatórios para todos se efetue de um modo aceitável para todos os grupos sociais, ou seja, que se revista de um caráter geral e que repense as antigas relações entre teoria e prática.

Em síntese, a desestabilização desse “modelo cultural” estabelecido somente será efetivada, se inserida em um âmbito mais amplo das relações sociais, não se restringindo ao espaço escolar. Em nossa interpretação, essa demarcação valorativa, que não teve início na organização dos sistemas de ensino, mas que foi apropriada por ele, se constituiu como o elemento chave a sustentar as depreciações estabelecidas a respeito das escolas voltadas para a formação profissional, reforçadas pela ideia de que estas se destinavam exclusivamente aos “filhos dos operários ou aos filhos dos outros”, dada a suposta ausência de abstração de conhecimento, como se expressou um ex-aluno que, na década de 1970, chegou ao cargo de Diretor da Escola Técnica de Curitiba:

(...) era uma escola difícil e até pesada para dirigir, uma escola para o filho dos outros, uma escola para os outros. No sentido assim que as pessoas de menos posses e menos condições econômicas que vinham pra cá, essa é a verdade, não era uma

escola que se lutava para entrar na escola porque ela tinha uma qualidade de ensino boa, de cultura geral; **naquela oportunidade, olhava-se muito o desempenho profissional, o desempenho da habilidade manual motora e não a capacidade da pessoa desenvolver um desenvolvimento mental** (...) em resumo, entenda-se o seguinte, que falar em ensino educacional não existia nessa escola quase (...) no sentido de desenvolver algum conhecimento teórico... (ARNOLDO, 1995; grifos nossos)¹⁵⁶

A representação depreciativa do narrador sobre os dois campos de conhecimento foi expressa na separação entre pensar e fazer, entre habilidade manual e desenvolvimento mental, entre teoria e prática, ainda que de maneira contraditória, se considerarmos que Arnoldo foi formado nesse sistema.

É necessário, entretanto, apontarmos o local de onde o narrador falou ou a partir de que esfera fez sua análise - tendo ocupado a direção da Instituição, a perspectiva apresentada foi um elemento acionado para evidenciar as melhorias de ensino estabelecidas na Escola, a partir de 1966, quando o grupo ao qual estava articulado passou a desempenhar as atividades administrativas na Escola.

Como as diferenciações entre formação técnica ou geral se concretizavam nesse espaço? Ao analisarmos o programa de ensino estabelecido na Escola Técnica de Curitiba, constatamos que a priorização das disciplinas técnicas se dava pela grade horária ou ainda por questões como índices diferenciados de frequência exigida. Era vedada a realização de exames finais aos alunos que tivessem 20% de faltas nessas disciplinas ou 30% nas disciplinas de cultura geral, logo, legitimava-se uma preferência pelo comparecimento às aulas técnicas.¹⁵⁷

A realização de exames de segunda época era permitida somente aos que comprovassem ausência por força maior ou ainda aos que não tivessem sido habilitados nas

¹⁵⁶ Arnoldo foi aluno da Instituição entre 1950 e 1956. Coursou mecânica de máquinas no básico industrial e no curso técnico. No final da década de 1950, foi professor vinculado à CBAI e Diretor entre 1972 e 1984. Entrevista concedida a Gilson Queluz em 1995.

¹⁵⁷ As disciplinas de cultura geral, que, conforme a lei, compunha a “dimensão humanística” do currículo, eram assim distribuídas no ensino básico industrial em Português, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, Geografia e História do Brasil. O curso técnico era organizado em Português, matemática, Física, Química, Inglês ou Francês, História Natural, História Universal e Geografia Geral. Complementavam o currículo as práticas educativas distribuídas em educação física, educação musical, educação pré-militar para os alunos, que posteriormente foi abolida, e educação doméstica para as alunas, numa clara demarcação de gênero na organização do sistema escolar. Havia ainda educação religiosa, que não tinha caráter de obrigatoriedade. Decreto-lei 4073 de 30/01/1942 - *Lei orgânica do ensino industrial*. Site: <<http://www6.senado.gov.br/sicon>>. Acesso em: set. 2007.

disciplinas de cultura geral, assim, se tivesse reprovado em cultura técnica, não lhe era facultado uma segunda oportunidade.

Um boletim do curso de Decorações de Interiores da Escola pesquisada demonstra como esses campos eram distribuídos, explicitados na separação de notas finais entre cultura técnica e cultura geral, e que contornos ganhavam formas no cotidiano escolar.

Figura 6 – Boletim Escolar de aluna do Curso Técnico - 1952

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE
DIRETORIA DO ENSINO INDUSTRIAL
ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA

ENSINO TÉCNICO CURSO DE *Decorações de Interiores*

1.ª SÉRIE ANO *1950*

Português	Inglês	Matemática	Física	Química	Tecnologia	Des. Técnico	Revestimentos	Cons. Edif.	Dec. Int.	Prática Oficina	Nota Global
87	89	56	68	83	-	69	73	-	69	-	77

2.ª SÉRIE ANO *1951*

Português	Inglês	História Natural	Geog. Geral	Cont. Ind.	Des. Técnico	Res. dos Mat.	Mec. Aplic.	Máq. e Mot.	Eletrotécnica	Cons. Edif.	Tecnologia	Dec. Int.	Prática Oficina	Nota Global
85	79	69	68	75	72	-	-	-	-	-	75	75	-	75

3.ª SÉRIE ANO *1952*

Português	Inglês	Hist. Univ.	Higiene Ind.	Org. do Trab.	Des. Técnico	Máq. e Mot.	Eletrotécnica	Res. dos Mat.	Cons. Edif.	Decorações Int.	História das Artes Dec.	Prática Oficina	Nota Global
97	82	58	78	73	40					42	38		79

Fonte: UTFPR/ Arquivo NUDHI

A análise do documento é provocativa. Como explicar uma média maior em cultura geral em todos os anos? Teria essa aluna um perfil desinteressante para o ensino industrial, diante de um melhor desempenho nas disciplinas de cultura geral? A única nota abaixo da média - que era 40 - deu-se em História das Artes Decorativas, inserida no grupo de disciplina técnica. Que aspectos conferem a essa disciplina uma dimensão técnica? Seria o fato de compor os conhecimentos específicos em decorações? E a disciplina de Tecnologia - que, conforme os depoimentos, tratava-se da “teoria da técnica” - não tinha uma dimensão abstrata?

Apple (1989, p. 50) ajuda-nos a refletir sobre as demarcações aparentemente estáticas na organização dos currículos escolares, ao afirmar que o previamente planejado não resulta necessariamente na concretização do esperado:

Não podemos entender plenamente o currículo a menos que primeiramente investiguemos como nossas instituições educacionais estão situadas numa configuração mais ampla de poder econômico, cultural e político; isso exige que nos esforcemos por examinar as diferentes funções que elas cumprem em nossa formação iníqua. Ademais, embora precisemos deslindar os vários papéis que as escolas exercem, não devemos necessariamente supor que as instituições educacionais serão sempre bem sucedidas em levar a termos essas funções. Esses processos de acumulação, legitimação e produção representam pressões estruturais sobre as escolas, não conclusões garantidas.

Não obstante as disciplinas de cultura técnica fossem a prioridade no ensino industrial, o conjunto dos relatos destaca com veemência o elevado nível dos professores de cultura geral. Lauro Wilhem (1995), diretor da Instituição, indica as alterações ocorridas a partir da implantação da Lei Orgânica na década de 1940, oportunidade que ele fez uso para selecionar criteriosamente os novos docentes da Instituição:

Quando houve a reforma (...), que saiu daquele período de, vamos dizer, primário, educação básica que passou para ginásial, não é? Aí tivemos que ampliar também o corpo docente dos professores e, como era federal, eu então fui escolher os melhores professores que tinham em várias áreas, então tivemos aqui professores da Universidade lecionando aqui (...) enfim uma série de professores que vieram pra cá, que eram de nível universitário, mas vieram porque eles deixaram até o Colégio Estadual, que era Estadual, não é? E vieram porque era federal aqui (...) E aí então que a Escola começou a ficar até mais famosa (...) esses eram os de cultura geral, agora os de cultura técnica, por exemplo, eles procuraram se aperfeiçoar também, acompanhando o desenvolvimento e tudo, e eles então... aí já começamos a pegar professores de um nível mais elevado.¹⁵⁸

A partir do relato, pôde-se constatar como o projeto idealizado de ensino industrial nos anos 1940, expresso na legislação do período, impulsionou novas dinâmicas, inclusive nas relações de trabalho docente, quando houve um deslocamento dos professores que até então ensinavam as “classes condutoras” para o espaço destinado às supostas “classes conduzidas”.

Não se pretende afirmar que havia uma maior valorização da cultura geral sobre a denominada cultura técnica na Escola pesquisada; o argumento seria frágil em face da própria organização curricular e da finalidade do ensino industrial, descrita na legislação,

¹⁵⁸ LAURO. Diretor da Instituição entre 1939 e 1965. Foi professor de desenho na Instituição no início dos anos 1930, era formado em Engenharia Civil. Entrevista concedida a Gilson Queluz, 1995. O narrador tinha 82 anos de idade na data da entrevista

porém, não há como ignorar a interferência da formação que os alunos recebiam nas disciplinas de cultura geral em suas práticas.

Benjamin (2008) ressaltou a formação ampla oferecida na Instituição, diante do excelente nível do corpo docente disponível para todas as áreas, aspecto que, segundo o narrador, colocou em xeque a imagem que se tinha acerca da Escola Técnica como um estabelecimento de segunda categoria:

O governo federal abriu um concurso pra admissão de profissionais categorizados em diversas profissões; Então, na área de madeira, um torneiro que fosse um exímio torneiro e não importava se tinha curso médio ou ginásio da época, nada, interessava é que ele fosse um excelente profissional e tivesse uma carga grande de conhecimento da sua profissão (...) eles foram admitidos quando eu estava no 1º ano lá. (...) então, o Governo arrebanhou excelentes profissionais (...) e fez deles professores de profissões, cada um na sua profissão, não é!? Eu achei aquilo um negócio extraordinário, e realmente foi! **Porque o que eles davam de prática e nos ensinavam da profissão, complementado com as aulas de tecnologia e desenho técnico, que os professores também foram mais ou menos formados assim, e finalmente conjugado com as... as disciplinas de cultura geral, hã!? Pronto, acabou, não precisava mais nada, em regime de expediente integral, você pode ver com que base profissional a gente saía de lá no final do curso industrial. (...) o ensino era de uma excelência espetacular!** (...) Era uma... a nata dos professores (...) todos eles já com uma certa idade, mas professores de primeira linha! (grifos nossos)

A narrativa de Benjamin revelou a sua percepção de um ensino amplo, que se aproximava da idéia de uma formação integral. Na mesma linha ressaltada pelo narrador, os demais entrevistados, independente da década em que estudaram, enumeraram exemplos acerca do excelente nível das aulas, especialmente as das disciplinas de cultura geral, fornecendo elementos para refletirmos sobre em que medida os egressos dos cursos industriais, nesse caso, saíam com uma formação meramente instrumental.

Desvelar os demais aspectos levantados pelos narradores, prosseguindo na tarefa de investigar “como se promoveu” efetivamente a formação da força de trabalho industrial elaborada na primeira metade do século XX, quando concretizada nas instituições voltadas para esse fim - no caso específico na Escola Técnica de Curitiba - foi a perspectiva que buscamos analisar no item a seguir, em especial no enfoque das duas fases determinadas para essa formação - o I ciclo, curso básico industrial, e o II ciclo, o curso técnico industrial.

Em sua pesquisa sobre a Escola de Aprendizes e Artífices de Minas Gerais, voltada especificamente para o estudo da cultura escolar estabelecida naquela Instituição entre 1910 e

1942, Bernadeth Pereira (2008, p. 311) indicou as representações construídas pelos “alunos pioneiros”, acerca da formação que receberam:

Baseando-se em valores e atitudes do ponto de vista de suas representações e de suas idéias a respeito de um sentido político e ético, presente em suas experiências na instituição escolar, os alunos pioneiros percebem que a função do ensino profissional foi mais complexa e mais vasta do que a função de ensinar. Percebem que a EAA-MG teve como fim e como lema o preparo de uma mentalidade capaz de realizar a emancipação econômica do aluno, e a formação de trabalhadores aptos a assumirem um lugar na divisão social do trabalho capitalista no início da República no Brasil.

Ao analisar a escolarização, Cynthia Veiga (2008, p. 165) apontou para a necessidade de irmos além da compreensão de que a Escola é somente um instrumento de civilização, mas uma “unidade de referência civilizatória” para os Estados-Nação:

No contexto de desenvolvimento e consolidação da auto-imagem das sociedades ocidentais como civilizadas, a educação escolar se apresentou como referência básica. (...) A Escolarização obrigatória foi imposta pelo grupo que ascendeu ao poder e, ao mesmo tempo, foi desejada pela sociedade de uma maneira geral como fator possibilitador de novos valores de pacificação: desenvolvimento cultural, ascensão e mobilidade social, socialização, etc. Como integrante dos mecanismos monopolizadores, como fator de equilíbrio de tensões e controle sobre as relações de interdependência, a escolarização pública e obrigatória se organiza sob o princípio de que os governos passam a ter a sua disposição instituições, pessoas e objetos autorizados a exercer o ensino legitimador dos saberes úteis e necessários à edificação e à manutenção da civilização de uma sociedade.

A autora destacou que tal figuração não se traduzia necessariamente em plena eficácia, apesar da tendência à homogeneização dos padrões de sociabilidade nas nações. Nesse aspecto, ancorados no argumento da autora, direcionamos nosso olhar para a organização do ensino industrial no Brasil como parte dessa “referência civilizatória” na sociedade brasileira, que, especialmente a partir do início do século XX, redimensionou o discurso sobre o Trabalho e a Sociedade, em face das transformações decorrentes do fim do trabalho escravo no país.

Foi a figuração “Escola-Trabalho” que compôs o espaço de escolarização das profissões instituídas nas Escolas Técnicas da Rede Federal de Ensino. Foi a partir da trajetória vivenciada por alguns dos alunos que conseguiram ser aprovados no exame de admissão, que analisamos as configurações estabelecidas a partir do projeto de formação da força de trabalho (industrial) na Escola Técnica de Curitiba.

2.3 O primeiro ano de Formação – *O rodízio de profissões*

Conforme apontamos, uma das características mais destacadas pelos entrevistados foi o fato de a Escola oferecer ensino em tempo integral. Dessa forma, o horário escolar era dividido em dois períodos: aulas da formação geral ou, na legislação, definida como “cultura geral” e aulas de “cultura técnica”,¹⁵⁹ nas quais se inseriam as práticas de oficinas. Amilton (1995), aluno matriculado em 1945, explicou como funcionava a inserção nas oficinas:

Eram três turmas num total de 129 alunos, o curso era de 4 anos. A organização era 1 ano de rodízio, assim chamado, e mais 3 anos de formação profissional. No rodízio, todos os alunos da 1ª série eram divididos em 5 turmas, e cada uma ficava mais ou menos 2 meses em cada um dos setores profissionais que existiam na época, eram: marcenaria, a qual eu fiz o primeiro setor de rodízio, sapataria, alfaiataria, tipografia e mecânica. Aprendi um pouco de todas essas tarefas. A minha opção desde o início era mecânica, então, no ano seguinte, eu fiquei para mecânica. O nome do curso que eu fiz era Curso Industrial Básico de Máquinas Operatrizes, aprendi a operar torno, plaina, fresa, retífica não porque não havia muita opção de equipamentos.¹⁶⁰

O rodízio estava previsto na *Lei Orgânica*, especificamente no capítulo que tratava do Regime Escolar, sobre a “adaptação racional dos alunos em curso”, assim definido em seu artigo 33:

Nos estabelecimentos de ensino em que funcionem vários cursos industriais, far-se-á, no começo da vida escolar, observação psicológica de cada aluno, para apreciação de sua inteligência e aptidões, e para fim de se lhe dar convenientemente orientação, de modo que o curso, que venha a escolher, seja o mais adequado à sua vocação e capacidade.¹⁶¹

A alteração desse artigo, feita em 1946, determinava o tempo de quatro meses para essa experimentação, acrescentava a palavra “personalidade”, como um item a ser apreciado

¹⁵⁹ As disciplinas de cultura geral, definidas para os cursos industriais eram: Português, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, Geografia do Brasil, História do Brasil, além das práticas educativas. Compunham as disciplinas de cultura técnica Tecnologia e Desenho técnico para todos os cursos, além das formações específicas. Por exemplo, no curso de máquinas e motores, as disciplinas específicas eram: fundição, forja, serralheria, trabalhos em máquinas operatrizes, ajustagem, ferramentaria e construção e montagem de máquinas. *Regulamento do Quadro dos cursos do Ensino Industrial*. Decreto 8673 de 03/02/1942. Site: <<http://www6.senado.gov.br/sicon>>. Acesso em: set. 2007.

¹⁶⁰ Amilton foi aluno da instituição entre 1945 e 1951. Cursou Mecânica de Máquinas no básico industrial e no curso técnico. No final da década de 1950, foi professor da Instituição, a partir da CBAI, e, entre 1966 e 1972, foi Diretor. Entrevista concedida a Gilson Queluz em 1995. Em 2008, realizamos nova entrevista. Fizemos uso dos dois depoimentos.

¹⁶¹ Decreto-Lei 4.073 de 30/01/1942. *Lei orgânica do ensino industrial*. Site: <<http://www6.senado.gov.br/sicon>>. Acesso em: set. 2007.

no aluno, além de retirar as palavras “orientação e vocação” do texto. Dessa forma, a função desse período não seria orientar, mas auxiliar o aluno a escolher o curso mais adequado à sua capacidade, e não à sua “vocação”.¹⁶²

Destacamos dois aspectos a serem analisados nesse ponto - a aparente liberdade de escolha dos alunos sobre que curso escolher e a possibilidade de controle velado por parte da instituição sobre a carreira profissional de cada um, diante de alguns critérios subjetivos.

Dito de outra forma, como a “personalidade” do aluno interferia no curso em que ele era finalmente matriculado? As questões disciplinares seriam consideradas nesse item? Se voltarmos aos documentos da década de 1930, referentes ao Plano Nacional de Educação, em que se manifesta uma admiração pelo controle que o governo alemão fazia sobre a matrícula em carreiras consideradas sobrecarregadas, este também não seria um critério utilizado para o encaminhamento dos alunos?¹⁶³

Embora os entrevistados afirmassem que a decisão final sobre o curso a ser seguido cabia ao aluno, o conjunto dos depoimentos revelou que outras questões interferiam nesse processo aparente de escolha. Benjamin (2008), que chegou à Instituição com um plano definido, explicou como vivenciou esse processo:

Só que, nos seis primeiros meses, havia, nós chamávamos de rodízio, cada dois meses, você passava por outra oficina pra testar a vocação, embora eu já tivesse vindo com a opinião formada de que eu viria para a marcenaria, e foi o que realmente aconteceu. Mas até hoje eu me lembro de ter batido sola de sapato (...) eu me lembro também de ter feito dois meses de oficina de alfaiataria, aprendendo a costurar, a fazer bolso (risos). Na realidade, eu acho que, já nessa altura, a Escola já tinha me dado uma habilidade manual, porque a terceira oficina que eu fui foi a Tipografia, e a Tipografia era toda ela de composição manual, os tipos, as chapas. A primeira coisa que se fazia na época, quando a gente chegava na tipografia, pra iniciar o período de rodízio que nós falamos, era fazer o seu próprio cartão de visita. O mestre, os mestres da tipografia permitiam isso, até pra entusiasmar os alunos. Interessante que, naquela época, todos os professores de oficina ou os mestres, como nós chamávamos, tentavam angariar pro seu curso os alunos, é... dando algumas facilidades, apoiando, era realmente um ensino que era cativante pro professor e pro aluno, porque o mestre em alfaiataria gostaria que você fosse, no 2º semestre, fazer alfaiataria; o sapateiro queria que você fosse ficar com ele; o tipógrafo também. A outra oficina seguida foi a oficina mecânica, a ajustagem e, finalmente, a última, que eram 5 que existia na época, foi marcenaria. E ali, então, eu me senti mais à vontade, porque eu já vim com essa intenção, conhecia todo o ferramental, máquinas e coisa, da fábrica do meu pai, onde eu ainda, quando eu era menor e cursava o primário, nas férias, o pai dava tarefas pra gente fazer: lixar fundo de gaveta, ajuda a fazer caixa

¹⁶² Decreto-Lei 8680/1946 de 15/01/1946 – Acesso em setembro de 2007. Site <http://www6.senado.gov.br/sicon>

¹⁶³ Questão apresentada no capítulo 1.

de embalagem, etc. etc. Então eu já estava bem familiarizado. O professor, chefe do curso de marcenaria da época, era o professor Antonio Perle, notou isso, e outros também, professor Zardo, e começaram a sentir que eu era um aluno que com certeza continuaria na marcenaria, e isso foi muito gratificante.

O depoimento revelou a interferência que os professores tinham sobre a suposta decisão dos alunos. No caso em questão, tratava-se de um aluno que aparentemente tinha um bom desempenho, o que despertava o interesse dos “professores de profissão”, um dos termos que o narrador utilizou para definir os professores das oficinas.

De qualquer forma, a prévia experiência em alguns ofícios era um elemento que influenciava na escolha do caminho a ser seguido. Beno (2008), matriculado em 1946, narrou a escolha feita, ainda que desagradasse o desejo de seu pai:

Eu fui para uma escola técnica porque meu pai queria que eu aprendesse uma profissão, não queria que fosse marcenaria, mas que fosse mecânica ou outra coisa porque ele sofreu muito na marcenaria e não tinha campo para ele. Mas isso era a maneira de ele encarar e eu acabei indo, fiquei na marcenaria porque nela eu me sobressaía, eu nasci dentro de uma marcenaria. Era pequena, mas meu pai tinha coisa em casa e eu sempre acompanhava, eu já entendia alguma coisa dessa profissão, por isso eu continuei ali.

Outro depoimento, porém, indica que nem sempre a vontade do aluno era suficiente para garantir a sua vaga e que a interferência do professor poderia ser positiva ou negativa. Ângelo (2008), admitido na década seguinte, em 1954, conta-nos como um pretenso mecânico se tornou um marceneiro no curso industrial:

Eu entrei lá e digo: - Eu vou fazer Mecânica! Bom, já que tem rodízio, eu vou experimentar os outros, daí fiz Artes Gráficas, Fiz Artes em Couro, fiz Marcenaria, acho que eram três... tinha mais alguma coisa que eu fiz! (...) Daí tinha a opção Mecânica, cheguei no dia e o professor me xingou, você é isso... daí eu decidi fazer Marcenaria. (...) Eu entrei lá com esse objetivo (...), mas não fui fazer o rodízio {de Mecânica} Daí o professor... você não sabe o que quer... e agora fica aí, atrasando os outros, lógico, os outros fizeram, né? Logicamente, eles já tinham o conhecimento da prática, do início da mecânica, então eu fui fazer Marcenaria.

O narrador, que, após ter feito o curso industrial de marcenaria, seguiu para o curso técnico de Decorações, demonstrou como as observações do professor de mecânica forçaram seu encaminhamento para outra área, o que acabou por influenciar sua carreira profissional consolidada no curso de Arquitetura. Bourdieu (1998, p. 47), ao abordar os mecanismos de diferenciação instituídos no sistema de ensino francês, atribuiu um peso ao posicionamento dos professores na opção escolar de seus alunos:

Esse destino é continuamente lembrado pela experiência direta ou imediata e pela estatística intuitiva das derrotas ou dos êxitos parciais das crianças do seu meio e

também, mais indiretamente, pelas apreciações do professor, que, ao desempenhar seu papel de conselheiro, leva em conta, consciente ou inconscientemente, a origem social de seus alunos e corrige, assim, sem sabê-lo e sem desejá-lo, o que poderia ter de abstrato um prognóstico fundado unicamente na apreciação dos resultados escolares.

Embora não se possam ignorar as especificidades do sistema de ensino francês na análise feita pelo sociólogo, argumentamos que, no sistema de ensino industrial aqui analisado, o caminho seguido pelos alunos era perpassado pela postura dos professores de oficinas, em relação à composição do grupo ao qual ele deveria ministrar as “aulas práticas”. A crítica ao nível apresentado pelos alunos estava presente no depoimento de um dos docentes do curso de artes em couro, que relacionava esse problema com a desvalorização do ofício que ministrava:

Era ruim, porque diziam que sapateiro é lixo, e é um engano (...) Os familiares mesmo não queriam que fossem aprender a ser sapateiros (...) tinha muita desistência, porque o pessoal era jogado, o que não passavam nas outras aulas é que vinham pra sapataria.(ANTONIO, 1995)¹⁶⁴

Conforme podemos evidenciar, as redes de interdependência acionadas no projeto de formação da mão-de-obra desenvolvido nas Escolas da Rede Federal de Ensino envolviam um longo percurso - o planejado, a partir do Estado na função de seus legisladores e articuladores de políticas educacionais, o instituído nas Escolas a partir da promulgação da Lei e o concretizado, que envolvia percursos de vida de alunos, concepções de professores e estrutura oferecida pelas escolas.

Destarte essa teia de interdependências interferia na trajetória seguida pelos alunos - se diferenças eram estabelecidas ao seguir o ramo secundário ou o profissional, no interior da formação profissional, tais diferenciações também estavam presentes, a partir do percurso seguido na instituição. Nesse aspecto, destacamos as reflexões de Bourdieu (1998, p. 47) sobre o mito das “escolhas” escolares e profissionais feitas, atreladas ao grupo social de origem:

Se os membros das classes populares e média tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse termo como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível. (...) As mesmas condições objetivas que definem as atitudes dos pais e dominam as escolhas importantes da carreira escolar regem também a

¹⁶⁴ Antonio foi professor da oficina de artes em couro desde a década de 1940; em meados de 1950, assumiu a coordenação do curso de decorações. Entrevista concedida a Gilson Queluz em 1995.

atitude das crianças dessas mesmas escolhas e, conseqüentemente, toda a sua atitude com relação à escola.

Desejar o impossível - se tal posicionamento era difícil ao se considerar que a maioria dos alunos do ensino industrial pertencia às “camadas populares”, o que dizer se a categoria analisada for a de gênero? Ou seja, se para os alunos da Escola Técnica de Curitiba havia a aparente possibilidade da escolha sobre a formação profissional que seguiria após a experiência do “rodízio”, às alunas tal questão não era sequer cogitada, tendo em vista que o único curso ao seu alcance era o de corte e costura, sendo impensável, em termos objetivos, a inserção em qualquer das outras áreas - territórios marcadamente masculinos.

Conforme apontamos anteriormente, um dos princípios fundamentais presente na *Lei Orgânica* do ensino industrial era o direito ao ingresso para homens e mulheres, desde que o trabalho fosse adequado, no que se referia às condições de saúde. A mesma lei estabelecia, em seu artigo 72, que cabia ao poder público a criação de estabelecimentos voltados exclusivamente “à frequência feminina, e destinados à preparação para profissões a que se dediquem principalmente as mulheres”.¹⁶⁵

A presença do tema na legislação revelava a preocupação em organizar racionalmente a Formação profissional das mulheres, organização que compreendia a delimitação. Esse quadro se inseriu nas “leis protetoras” instituídas a partir de 1930, que consolidavam a segmentação por sexo na Força de Trabalho, conforme aponta Besse (1999, p. 153-156):

Após 1930, o Estado deu passos firmes - em prol do suposto bem da família, da prole futura e da sociedade em geral - para proibir as mulheres de trabalhar em funções que pudessem pôr em perigo sua saúde física, prejudicar sua maternidade ou comprometer sua moralidade. (...) o emprego feminino se justificava quando explorava o altruísmo feminino e exigia o exercício da graça, sensibilidade, piedade e virtude superiores das mulheres, mas nunca quando exigia que elas desenvolvessem traços de caráter masculinos ou que competissem com os homens. (...) um estudo de 1942, aprovado pelo Ministério do Trabalho, concluiu que somente uma estreita gama de funções era compatível com a natureza feminina e não representava risco de tornar as mulheres menos aptas, física ou psicologicamente para a maternidade.¹⁶⁶

¹⁶⁵ Decreto-Lei 4.073 de 30/01/1942 – *Lei orgânica do ensino industrial*. Site: <<http://www6.senado.gov.br/sicon>>. Acesso em: set. 2007.

¹⁶⁶ Segundo a autora, as funções adequadas indicadas no estudo eram: professora, assistente social, enfermeira, médica, dentista, farmacêutica, técnica de laboratório, assistente administrativa, secretária, vendedora, decoradora de interiores, funcionária de hotel, operária de fábrica (nas áreas têxteis, confecção, decorações, indústria de alimentos, chapelaria e acabamento de diversos produtos), empregada doméstica (cozinheira, lavadeira, faxineira ou babá) e pequena produtora de produtos agrícolas.

Integra esse processo de interferência direta do Estado, na organização familiar e na delimitação de espaços para o trabalho feminino, o Decreto-Lei 3200, que tratava da “organização e proteção da família”, promulgado em abril de 1941, resultado de uma série de discussões que o antecederam, em especial o Estatuto da Família, proposto Pelo Ministro da Educação, Gustavo Capanema, em 1939.

Conforme apontaram Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), tratava-se de um “documento doutrinário”, que tomava como indissociável a necessidade de aumentar a população do país e proteger a família tradicional: “(...) a família era vista como uma planta tenra, bastante vulnerável e sob a ameaça constante da corrupção e degradação”, daí a necessidade da tutela do Estado, nos argumentos apresentados pelo Ministro.

A garantia da proteção à família não poderia restringir a ação do Estado apenas ao núcleo familiar, mas era necessário também regular o espaço público, entre os quais o mercado de trabalho. Nesse aspecto, o Estatuto defendia a restrição da admissão de mulheres nos empregos públicos e privados, devendo estar circunscritos “aos limites da conveniência familiar”:

Esta restrição ao trabalho feminino estava ligada à tese da mais absoluta divisão de papéis e de responsabilidade dentro do casamento. Isto se Refletia, também, na área da educação, onde estava previsto que “o Estado educará ou fará educar a infância e a juventude para a família. Devem ser os homens educados de modo a que se tornem plenamente aptos para a responsabilidade de chefes de família. Às mulheres será dada uma educação que as torne afeiçoadas ao casamento, desejosas da maternidade, competentes para a criação dos filhos e capazes da administração da casa (art. 13)” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000)

Apesar da veemente argumentação de Gustavo Capanema sobre a necessidade da aprovação do texto, Vargas solicitou o parecer de outras autoridades sobre o documento,¹⁶⁷ além de formar uma comissão para discutir o assunto, culminando com o Decreto-Lei 3200 de abril de 1941, que, segundo os autores, seguiu um conteúdo menos “doutrinário” que o proposto pelo Ministro da Educação.

¹⁶⁷ Os autores indicam que as autoridades convocadas por Vargas foram os Ministros Oswaldo Aranha e Francisco Campos. Houve ainda a manifestação da diplomata Rosalina Lisboa, que criticava os preconceitos e a “ vaidade dos homens” privilegiada na legislação, ao restringir os espaços para o trabalho feminino. Oliveira Viana, um dos componentes da Comissão formada para discutir o Estatuto, argumentou: A participação das mulheres no processo econômico não é um mal. “Qualquer observador objetivo, atento às estatísticas, sabe que no Brasil o mal é, verdadeiramente, o reduzido número de produtores que sustentam o peso do orçamento familiar”. (SCHWARTZMAN, 2000).

Embora a legislação formulada durante o Governo Vargas colocasse em pauta o tipo de formação que as mulheres deveriam receber, não significava que a discussão estivesse ausente nas décadas anteriores. Um dos exemplos era a presença do tema no inquérito realizado por Fernando Azevedo, em 1926,¹⁶⁸ e as perspectivas do autor, divulgadas em uma conferência realizada em 1931 na cidade de São Paulo:

À quem considera a função social e econômica da mulher, na comunidade familiar, não pode escapar a importância crescente que assumem, nas organizações modernas do ensino técnico, as escolas e as classes domésticas instituídas em proveito da vida e da família.(...) reconhecendo, na mulher, a capacidade de elevar-se ao nível dos homens em qualquer campo de atividade, e o direito a uma educação igual, que lhe permita o acesso a todas as profissões, **não se pode perder de vista a função específica que ela tem necessariamente no lar**, e o papel cada vez mais importante, no ponto de vista moral, social e econômico, em face da evolução social que aumenta constantemente a intervenção dessa força entre os fatores da sociedade futura (AZEVEDO, 1937, p. 166-167, grifos nossos).

Tais constatações nos dirigiram para uma análise sobre a direção que o ensino técnico-profissional voltado para as mulheres tomou, na organização do ensino industrial. Nesse contexto, foi importante percebermos a forma como os discursos e as práticas escolares eram engendrados na Escola Técnica de Curitiba, ou ainda, os contextos em que determinadas rupturas ocorreram nesse processo.

Barrancos (1996, p. 90) alerta para o modo como a educação técnica e profissional, muitas vezes, contribuiu para a manutenção das assimetrias de poder entre homens e mulheres na sociedade do trabalho:

É irrefutável que um dos maiores obstáculos à participação feminina na produção seja a falta de oportunidades de qualificação técnica e tecnológica. Essa circunstância não pode ser atribuída somente à configuração dos mercados laborais (...) não se pode subestimar a responsabilidade dos diversos grupos e instituições que forjaram, ao longo do nosso século, os modelos e práticas de formação profissional e laboral. O sistema formador tem insistido em sua fidelidade a um modelo de credenciais femininas para o trabalho, baseado na experiência reprodutiva, nos serviços pessoais - que “tanto tributam” à imagem de abnegação e cuidado da maternidade - e que, conseqüentemente, alijam as mulheres das tarefas produtivas.

A manutenção da divisão sexual do trabalho, embora não fosse exclusiva do sistema capitalista, foi apropriada pela organização do trabalho nesse sistema, sendo base para

¹⁶⁸ O tema foi tratado no capítulo sobre o Ensino Técnico e Profissional, formulado da seguinte forma: Qual a verdadeira finalidade do ensino profissional para mulheres e do ensino profissional para homens, e qual o melhor plano especialmente adequado à finalidade procurada em escolas profissionais, masculina e feminina? In: AZEVEDO, Fernando de. *A Educação em São Paulo*. Problemas e discussões. São Paulo: Melhoramentos, 1937.

definir a hierarquia entre os gêneros no espaço fabril, conforme argumentou Souza-Lobo (1991, p. 151):

Se o capitalismo depende de uma estratégia de “dividir para reinar”, a configuração dessas divisões é construída socialmente através das relações de gênero, de classe, de raças e das práticas sociais. A superposição e articulação de distintas esferas da prática social, muito mais do que lógicas inerentes ao capital, à estrutura da família ou ao Estado constroem as práticas, reproduzem-nas, reconstroem.

A questão que se coloca é ampla, não se reduz ao espaço da fábrica, conforme argumenta a autora. Hirata (2003, p. 148), ao olhar para a atualidade, apontou um aspecto central que deve ser considerado na análise da demarcação desses campos, diante do paradoxo do aumento da escolaridade feminina não se traduzir em ocupação de postos mais qualificados no mercado de trabalho:

Este paradoxo mostra que não dá para entender a causa desta situação das mulheres, permanecendo no terreno estrito da divisão sexual do trabalho profissional ou da divisão sexual da formação profissional sem compreender a divisão sexual do trabalho doméstico e, para além dele, a divisão sexual do poder e do saber.

O último ponto destacado pela autora - divisão sexual do poder e do saber - é, em nosso entendimento, um dos elementos explicativos para entender o espaço de formação destinado às alunas na Escola Técnica de Curitiba desde 1943. Dessa forma, não obstante elas tenham sido contempladas na organização do ensino industrial formulada nos anos de 1940, essa formação estava restrita a um saber racionalizado sobre o espaço reservado às mulheres - o espaço doméstico; foi nesse âmbito que se situou o único curso industrial ao qual as alunas tinham acesso - o de corte e costura.

2.4 O curso de corte e costura

O Regulamento do Ensino Industrial inseria o curso de corte e costura na seção de artes industriais, mesma divisão ocupada pelos cursos de alfaiataria, artes do couro e marcenaria, instalados na Escola Técnica de Curitiba. Ao tomarmos comparativamente os dois cursos que tinham uma maior aproximação nessa área - alfaiataria e corte e costura -, tínhamos a seguinte organização em termos de disciplinas de cultura técnica:

Quadro VII - Disciplinas de Cultura Técnica nos cursos de corte e costura e alfaiataria

Corte e Costura	Alfaiataria
1. Tecnologia.	1. Tecnologia.
2. Desenho técnico.	2. Desenho técnico.
3. Corte.	3. Corte.
4. Costura.	4. Costura.
5. Rendas e bordados.	5. Confeção de calças e coletes.
6. Confeção de roupas brancas.	6. Confeção de paletós.
7. Confeção de vestuário de passeio.	7. Confeção de uniformes.
8. Confeção de uniformes.	8. Obras de cinta.
9. Confeção de trajes de rigor.	

Fonte: Regulamento do Quadro dos cursos do Ensino Industrial (Decreto-Lei 8673/1942)
Elaboração própria

Embora as quatro primeiras disciplinas fossem as mesmas, há que se considerar as condições desse ensino: professora para as alunas, professores para os alunos, até mesmo pelo fato de os dois campos se estabelecerem demarcadamente como ofício feminino e masculino.

Um outro aspecto - a organização das disciplinas também sugerem uma outra delimitação: alunos alfaiates costuravam principalmente para homens (paletós, calças e coletes), peças que não eram confeccionadas pelas mulheres. Da mesma forma, era responsabilidade das mulheres a confecção de “roupas brancas”, que, segundo Ribeiro (1986, p. 170), incluía a produção de enxovais, constituídos em sua maioria pela cor branca.

Isso não significou, porém, afirmar que os trabalhos das alunas se restringiam à confecção para as mulheres. A narrativa de Benjamin (2008) foi elucidativa sobre uma das atividades desenvolvidas pelas alunas no interior da Escola Técnica:

Eu me lembro, por exemplo, a gente ganhava macacão, tá? E... cada um tinha um número - as meninas bordavam o número! (...) Depois, quando a gente punha e ia pro pátio na hora no almoço e elas falavam: - Ah, eu bordei o teu! (risos). Era uma... intercâmbio saudável, viu! Era espetacular, a Escola nisso é... era tremendamente evoluída!

O depoimento do aluno do curso de marcenaria nos deu pistas do tipo de Formação destinado às alunas: O lugar reservado a esse grupo se configuraria como um protótipo do espaço doméstico no interior da Escola Técnica de Curitiba? A formação proporcionada ao grupo garantiria efetivamente uma preparação profissional ou se limitava à perspectiva defendida ainda no início de 1930 por Fernando de Azevedo, em que não devia se perder de vista o papel principal da mulher, a ser exercido no lar?

Uma questão recorrente no conjunto dos depoimentos analisados, fossem de alunos ou de professores, foi a menção aos almoços oferecidos para as autoridades que visitavam a Escola, a partir da atividade desenvolvida nas aulas de Economia Doméstica. Arnoldo (1995), aluno da década de 1950, que posteriormente foi professor e Diretor da Instituição, foi um dos que se lembrou da realização desses eventos desde seu tempo de aluno e destacou a qualidade de ser um ambiente voltado para alunos e alunas:

(...) uma das grandes virtudes dessa escola é o masculino e o feminino junto, porque tinha corte e costura, bordados, educação para o lar... a educação do lar, aliás, era para todas as alunas, aprendiam desde arrumar a mesa, fazer quitute (...) aí que foi feito uma sala, muito bem de educação para o lar, quer dizer, as alunas iam lá fazer os quitutes, os doces, tortas, bolos e, toda terça-feira ou quarta-feira à tarde, oferecia-se um almoço ou, aliás, um chá, um café para pessoas quem a direção convidasse ou outros professores da casa, dez ou doze pessoas para... e era um treinamento para moças, meninas daquela época, aprendiam receitas e tudo mais; eu mesmo, como diretor, estive lá várias vezes, como aluno, convidado, aliás, eu fui algumas vezes lá, era um grupo muito pequeno, toda vez por semana mudava, toda semana tinha outras pessoas, tinha jornalistas, pessoas ligadas ao diretor da época, gente da comunidade.¹⁶⁹

Apesar da atividade desempenhada nas aulas de economia doméstica ser recorrente na memória dos entrevistados, o fato foi que esta não se tratava de uma disciplina do curso, mas sim de uma das “práticas educativas”, que compunha o currículo do ensino industrial.

É notório que essa lembrança se sobrepunha aos outros campos de conhecimento ao qual supostamente as alunas tinham acesso, ou seja, para a maioria dos narradores, o curso destinado às alunas se resumia especificamente à Economia Doméstica, nenhum se referiu imediatamente ao curso de corte e costura, que era de fato o campo da formação.

¹⁶⁹ Arnoldo foi aluno da Instituição entre 1950 e 1956. Coursou mecânica de máquinas no básico industrial e no curso técnico. No final da década de 1950, foi professor vinculado à CBAI e Diretor entre 1972 e 1984. Entrevista concedida a Gilson Queluz em 1995.

Do mesmo modo, ao perguntarmos sobre as professoras da Instituição, a maioria não se recordava de nenhum nome e, quando o faziam, a principal lembrança era da professora Ana, docente de economia doméstica. Foi nas palavras da própria professora, que trabalhou por 30 anos na Instituição, desde 1943, que encontramos a explicação de como funcionavam as aulas, enfatizando que sempre teve um grande apoio do Diretor para todas as atividades que desenvolvia:

Educação Doméstica, Economia Doméstica! Eu escrevi o programa e foi aceito (...) tinha, por exemplo, [que] começar por higiene, boas maneiras, condutas... e assim ia. (...) Eu tinha primeiro ano, segundo ano e terceiro ano. Daí, nessas três turmas, eram só aulas teóricas. Quem tinha aula prática era a quarta série, teórica e prática. (...). Eu tive uma ascensão grande, sabe, enorme; ali eu dividi a entrada, a sala grande, eu dividi com um balcão, dividindo a sala de jantar com a parte onde as moças trabalhavam; nessa parte, elas tinham três fogõezinhos pra trabalhar, geladeira; naquela parte do balcão, eu peguei um rádio de discoteca, que o diretor da Coca-Cola mandou, ele passava de vez em quando e almoçava com o Diretor. O diretor facilitou tudo pra mim! A mobília, eu arrumei a sala de jantar quando eu tinha sete meninas. (ANA, 2008)¹⁷⁰

A organização do espaço para as aulas práticas seguia os critérios de racionalização do espaço doméstico, inclusive no que se referia ao contato com tecnologias domésticas, que possivelmente a maioria das alunas não tinha acesso em suas casas, dadas as características do grupo, apontadas pela professora:

Elas eram muito humildeszinhas, sabe? Falando com elas, eu dizia que elas poderiam ser boas donas de casa, vocês estão, eu dizia pra elas, aqui para saber a se conduzir numa sociedade também, vocês têm chance disso, não é só isso aqui, eu quero que vocês se elevem... era um curso muito cansativo, elas tinham 2 uniformezinhos, 1 para trabalhar no dia a dia, na cozinha, na lavagem dos utensílios, elas deixavam tudo pronto, e depois elas se serviam e vinham almoçar conosco, eu ensinei a usar os talheres, usar os copos e servir a mesa, tudo, tudo, tudo. (ANA, 2008)

A professora encarava como uma dádiva ter tido o privilégio de, durante toda sua carreira, ter ensinado somente moças e, ao perguntarmos sobre o objetivo de sua disciplina, a professora ratifica que sua principal tarefa era encaminhar as alunas para serem futuras donas de casa. Tal perspectiva também estava presente nos textos que escreveu nos periódicos publicados na Escola Técnica de Curitiba, como a Revista *Labor*, publicada em novembro de 1947:

A mulher tem procurado fugir do papel que lhe foi reservado na vida. Ela procurou ingressar em todos os setores sempre se distanciando do seu verdadeiro lugar - O Lar. Na administração pública, no magistério, nas profissões liberais e na própria política, ela tem tido papel relevante.(...) Não vai nenhuma censura aquelas que têm

¹⁷⁰ Ana foi professora de Economia Doméstica na Instituição entre 1943 e 1973. Entrevista concedida a esta pesquisadora em 2008.

procurado em outros setores a elevação do nome da mulher, a elas, ao contrário, o nosso aplauso, somente desejamos frisar que a sua opção pode ser espontânea, no momento, porém, intimamente estão pensando que o seu verdadeiro lugar está no lar. Conhecer o valor do dinheiro, cuidado com os enfermos, confecção de vestuário, enfim, será uma candidata à esposa com todos os requisitos para triunfar. Não pense que a mulher rica não necessita estudar Economia Doméstica, ela precisa saber para poder mandar e distribuir o trabalho entre seus empregados.¹⁷¹

A argumentação da professora era coerente com a política educacional do Governo Vargas, solidificada a partir da implantação das leis na década de 1940, e com as idéias defendidas por Gustavo Capanema, conforme apontamos. Em especial, o último ponto, no qual a educação doméstica deveria ser estendida também às “mulheres ricas”, indo ao encontro do que a legislação do ensino secundário definia, tendo em vista que a disciplina de economia doméstica também era obrigatória naquele ramo de ensino.

Nesse aspecto, ainda que com possíveis trajetórias diferenciadas, alunas do ensino secundário ou industrial tinham uma formação padronizada, no que se referia ao tipo idealizado para formação de uma mãe de família. Tal argumento podia ser reforçado pela afirmativa da narradora, ao informar que foi convidada por dirigentes de instituições de ensino secundário para ministrar a mesma disciplina, mas declinou, dado o reconhecimento que tinha do seu trabalho na Escola Técnica de Curitiba.

O reconhecimento do trabalho desempenhado pela professora de Economia Doméstica estava presente, conforme apontamos, no depoimento dos nossos narradores. Benjamin (2008) comentou sobre as transformações evidentes constatadas no comportamento das alunas, a partir dessas aulas:

Durante as refeições, a cada semana, uma das meninas do último ano e.... eu não lembro se era do terceiro ou quarto ano do curso industrial, elas tinham uma... um uniforme caprichado, blusa branca, tá? (...) Elas cuidavam do refeitório (...) as meninas serviam, então, elas comandavam, as colegas delas de curso anterior... cuidar onde está o talher, tudo, tudo, tudo, e se alguém tinha que pedir alguma coisa ou reclamar, falava com elas. (...) Naquela época... e elas eram....eu me lembro bem, a gente sentia, por exemplo... eu diria que nós, que viemos de fora, para cursar a Escola Técnica, a gente veio com um conceito de querer aprender (...) e notávamos muita coisa, então, eu e os meus colegas, nós notávamos a evolução das meninas quando passavam a ter aulas de boas maneiras e de etiqueta e tal, pô, mas uma evolução, sabe!? É... tinha meninas, por exemplo, que... a gente até queria namorar com elas e... mas eram... elas... elas passavam a... se portar como, é... com dignidade, com caráter, sabe?

¹⁷¹ Economia Doméstica. Revista *Labor*, nov. 1947.

A observação feita pelo aluno sugeriu que, para além dos conhecimentos práticos da organização do lar, as alunas também tinham uma formação moral, dado o seu bom comportamento, na opinião do narrador, ao contrário do que se verifica na atualidade nas Escolas. Se, para o narrador, a presença de alunas no refeitório era um destaque na formação de suas colegas, esse fato na percepção das alunas seguia uma direção contrária. Alzira¹⁷²(2008), matriculada em 1949 no curso industrial, revelava que servir o café da manhã para os alunos era um dos momentos mais constrangedores dos quais se recorda na Escola Técnica de Curitiba, em especial pela presença de alunos mais velhos, os dos cursos técnicos.

A narradora não participou de nenhum dos almoços oferecidos às autoridades, organizados na disciplina de Economia Doméstica. O fato é compreensível, tendo em vista que a mesma estudou somente por dois anos na Escola, e tal atividade era desempenhada somente pelas alunas da 4ª série. Ao perguntarmos sobre a desistência, ela disse não saber exatamente o motivo, mas provavelmente porque cansou de bordar e costurar, exercício que lhe era cobrado constantemente, inclusive em casa, dadas as exigências feitas pela sua mãe.

A influência materna esteve presente em toda a vida escolar da narradora, que precisava ler clandestinamente em casa, devido aos argumentos de que mulheres que liam muito não mantinham a casa em ordem ou, ainda, na opção pela matrícula na Escola Técnica, em detrimento da Escola Normal, tendo em vista que a formação no magistério daria a possibilidade do trabalho fora do lar, o que não era bem visto pela sua família. A relação familiar descrita evidenciava que, se o Estado tinha o papel de legitimar os espaços reservados para a atuação feminina, a família era uma importante estrutura pra consolidar tal perspectiva. Reforçaram esse argumento as trajetórias diferenciadas de Alzira e de seu irmão, este último concluinte do curso técnico na instituição e que seguiu uma carreira empresarial após sua formação.

O conjunto da narrativa das alunas entrevistadas reforçou a perspectiva de que a construção das assimetrias de poder em relação à categoria gênero foram múltiplas e que

¹⁷² Alzira foi aluna desistente do curso industrial de corte e costura entre 1949/1950. Em sua trajetória nunca chegou a exercer atividade remunerada. Foi uma das entrevistas mais difíceis, tendo em vista que foi marcada mais pelo silêncio do que pela narrativa. Sobre o processo da entrevista ver Apêndice.

tiveram na base familiar um sustentáculo a ser considerado. Iraci¹⁷³ (2009), uma das duas alunas aprovadas nos exames de admissão para o curso técnico em 1957, cursou por um ano decorações de interiores, no entanto, não era a formação profissional que buscava, mesmo pertencendo ao restrito grupo de alunas que chegavam àquele nível de ensino na instituição. A justificativa para sua busca pela Escola colocava o ensino do I ciclo - o curso de corte e costura - numa condição de maior valorização do que os conhecimentos oferecidos no II ciclo - o técnico de decorações.¹⁷⁴

Estudei a minha vida inteira no colégio Divina Providência, desde meus 4 anos de idade, (...) eu queria mesmo era Magistério, mas naquela época meu pai era muito rígido, então não me deixava sair sozinha (...) aí minha mãe queria que eu fosse uma boa dona de casa e aí me pôs na Escola Técnica, com a intenção de eu fazer o científico lá, mas essas matérias de bordado, costura, toda essa parte de casa fazia parte das matérias de ginásio lá, então eu fazia o curso de decorações com mais essas matérias da tarde. (...) ele fazia parte do 1º grau, ginásio, mas daí a minha mãe queria, daí foi lá e conversou que eu podia fazer decorações, mas se eu fizesse essas matérias também.

A narradora era proveniente do ensino secundário e da rede privada de ensino, enfim, uma legítima representante das “classes condutoras” ao considerarmos as discussões apresentadas anteriormente; porém, a proibição do pai de que ela fizesse o curso que realmente desejava, somado ao interesse da mãe nos conhecimentos voltados para um bom desempenho da filha no âmbito doméstico, conduziram-na à Escola Técnica de Curitiba.

Diante desse quadro, perguntamos a Iraci sobre o funcionamento do ensino de economia doméstica no colégio onde ela havia estudado anteriormente, um confessional, dirigido por freiras, destinado exclusivamente às alunas. Ela explicou que, embora houvesse a disciplina no currículo, o ensino era somente teórico; a alternativa para a busca da prática poderia ocorrer por duas vias, ou a Escola Técnica, ou o ensino particular, este último em escolas voltadas especialmente para essa formação:

Foi no tempo em que eles fizeram aquela escola chamada caça maridos (...) era caríssima essa escola e pra gente que era de uma classe média não tinha muito acesso; mas era uma escola, assim, que ensinava tudo isso, assim, desde puericultura

¹⁷³ Iraci estudou somente em 1957 na Instituição, ano em que deixou de estudar. Retomou os estudos na década de 1970, quando fez o magistério e, posteriormente, a graduação em Pedagogia, campo em que ainda atua como funcionária pública. A entrevista foi realizada em 2009 pela pesquisadora. Nessa data, a narradora tinha 66 anos.

¹⁷⁴ Entre 1949 e 1960, localizamos 13 alunas aprovadas nos exames de admissão para o curso técnico, em face de 144 alunos. *Arquivo Geral UTFPR. Lista de vestibulares. 1949/1960*. Abordamos os cursos técnicos em item específico.

que eles chamavam, enfermagem, a gente saía de lá uma dona de casa perfeita, sabendo tratar de criança, de comida, de marido, de tudo. Era uma escola muito profissional para dona de casa. (IRACI, 2009, grifos nosso.)¹⁷⁵

Dessa forma, constatamos como a divisão sexual da formação profissional estava imbricada com a divisão sexual do trabalho doméstico, constituindo-se em campos demarcados de poder e saber, conforme argumentou Hirata (2003). Nesse aspecto, o papel do Estado, através da legislação concernente ao ensino industrial, especialmente nos cursos de 1º ciclo, foi imprescindível para legitimar o trabalho doméstico como campo exclusivamente feminino, inclusive ao definir qual a Formação que as alunas desse nível de ensino teriam direito.

Ao abordar a constituição da Escola Profissional Feminina em São Paulo, em 1911, e seu desenvolvimento ao longo daquela década, Weinstein (2000, p. 53) indicou que finalidades eram priorizadas na instituição:

A Escola Profissional Feminina também diferia da masculina pelo fato de que capacitava antes para o trabalho em pequenas oficinas e ateliês que para o trabalho em fábricas.(...) Dava-se muito destaque, também, à respeitabilidade da instituição, uma preocupação que, na mentalidade dos seus administradores, significava que ela não devia capacitar mulheres para trabalhos industriais. Os que defendiam a educação industrial consideravam esse tipo de treinamento e, por extensão, o trabalho qualificado na fábrica, como sendo do domínio masculino. As mulheres da classe operária, que não tinham escolha senão procurar emprego na indústria, simplesmente iriam continuar a desempenhar aquelas funções definidas como as menos qualificadas e de mais baixa remuneração.

Por meio das questões apontadas na bibliografia que consultamos e os elementos levantados, houve evidências de que, a partir das propostas formuladas para o ensino industrial no período investigado, foram se constituindo campos distintos, no que se referia aos projetos de formação instituídos para homens e mulheres, não somente pela diferenciação

¹⁷⁵ Essa instituição, analisadas por Fuckner (2000), era o Colégio de Educação Familiar do Paraná e pertencia à Congregação da *Sociedade das Filhas do Coração de Maria*. Sua origem está ligada à Escola de Serviço Social de Curitiba, fundada em 1944 pela congregação. O seu currículo contemplava matérias voltadas para a educação doméstica, passando a aceitar, na década de 1950, alunas que tivessem interesse apenas nessa formação, em um curso com duração de um ano. Em 1964, indicou a autora, a Instituição passou a funcionar como Escola Normal, com o nome de Colégio de Educação Familiar de Curitiba, mas manteve, representativamente, a função principal, que era a preparação para o casamento: “O Colégio ficou conhecido em Curitiba com o apelido de ‘Caça Marido’, porque parte de seu currículo era composto por matérias que objetivavam a preparação para o matrimônio, como culinária, corte e costura, puericultura, administração doméstica e relações familiares. (...) Pode-se concluir que o fator que levou estas elites a matricularem suas filhas no Colégio de Educação Familiar é exatamente a formação específica para o lar, o preparo para o casamento que vem ao encontro do projeto social religioso estabelecido para a mulher na época. Evidente que para as alunas havia motivos diferenciados dos ideais da família, para muitas era a escola da moda, era bem vista pelos rapazes da classe média e alta que faziam da escola ponto de encontro para conhecer as alunas e futuras candidatas ao casamento; o que em síntese retoma o projeto de vida direcionado para o casamento”. (FUCKNER, 2000, p.35)

dos cursos oferecidos, mas pela apropriação que era feito dos mesmos pelas alunas matriculadas.

Em relação especialmente ao 1º ciclo - o curso de corte e costura -, os depoimentos apontaram que não era somente a “prática educativa” de economia doméstica que tinha por objetivo a formação para as mulheres terem um bom desempenho no espaço doméstico, mas o curso como um conjunto; as entrevistadas destacaram que esse era o objetivo principal do curso, nenhuma manifestou interesse em uma formação para o trabalho remunerado, mesmo diante da possibilidade de que este fosse desempenhado no ambiente doméstico.

A questão reforçou a perspectiva apresentada por Weinstein (2000, p. 53), em que o espaço destinado para formação feminina poderia funcionar como uma oportunidade de melhor qualificação e, por conseguinte, melhor valorização desse tipo de trabalho, ainda que circunscrito a saberes constituídos culturalmente como femininos. No entanto, estes espaços não eram necessariamente frequentados pelas trabalhadoras que ocupariam as fábricas - lembremos que era preciso a conclusão das séries iniciais para a matrícula nos cursos industriais - tampouco se concretizavam em uma qualificação para o trabalho, mas, sim, em uma “dona de casa profissional”, conforme destacou Alzira (2009).

Ainda que com uma formação restrita aos “afazeres domésticos”, um aspecto foi ressaltado pelas entrevistadas, a convivência entre alunos e alunas no espaço escolar, e o impacto que isso causava para as alunas que haviam sido formadas até então em um espaço estritamente feminino. Iraci (2009) enfatizou como isso se colocou enquanto um obstáculo para a sua adaptação ao novo espaço escolar e, ao mesmo tempo, como essa ideia se apresentava na sociedade da década de 1950 em Curitiba:

Eram completamente diferentes, era o oposto porque lá na escola Divina Providência não tinha menino, só tinha menina e, na Escola Técnica, tinha muito mais meninos do que meninas. Então foi um começo, uma visão totalmente diferente, por isso talvez eu não tenha me acostumado, porque a gente não tinha esse tipo de... essa visão assim tão “pra frente” naquela época, né? Porque todos os colegas, os maristas eram só meninos, as meninas eram só Divina Providência, Sion, Cajuru, era tudo colégio de freiras e só feminino, então não era comum ter meninos e meninas. Então a Escola pública praticamente era uma escola diferenciada, era mais, assim, não sei te dizer o que os pais pensavam, mas era, assim, achavam que era muito liberdade e muita diferença da educação.

Todos os colégios citados pela narradora eram confessionais, sendo que seus irmãos estudaram no Colégio Marista, voltado exclusivamente para a formação secundária de alunos.

O aspecto levantado pela autora evidencia como a Escola Técnica de Curitiba - pública -, mesmo com uma formação delimitada às mulheres, trazia a possibilidade de maior liberdade a partir do regime de co-educação, ainda que, representativamente, isso pudesse ser depreciativo para determinados grupos sociais.

Embora essa questão fosse um elemento a ser considerado no processo de formação das alunas, constatamos como, de um modo geral, as ideias expressas por Fernando Azevedo em seu inquérito, ainda na década de 1920, ou os argumentos de Gustavo Capanema para aprovação do Estatuto da família em 1939 concretizaram-se ao longo das décadas seguintes, nos encaminhamentos e apropriações do ensino industrial destinados à formação “feminina”. O relato da visita de um grupo de alunas secundaristas à Escola Técnica de Curitiba em 1946 evidenciava como essa delimitação, no que se referia às finalidades, se estabeleceu na Instituição:

O que muito nos chamou a atenção foi a secção feminina de costura e bordado. Ficamos deslumbradas ao contemplarmos a arte manual daquelas prendadas jovens. Ali elas se habilitam para enfrentar um futuro mais risonho e próspero. (...) Não devemos esquecer da oficina mecânica, bem servida dos modernos aparelhos da mecânica, donde sairão os futuros engenheiros e mecânicos que trarão o progresso e o engrandecimento econômico no Paraná e no país.¹⁷⁶

Ainda que as visitantes tivessem se referido ao “futuro próspero” que a escola poderia oferecer às alunas, tal concepção pode ter sido construída a partir da representação que se mantinha de que a instituição era voltada para os “desvalidos de fortuna”; porém, se a escola poderia oferecer um futuro melhor para as alunas, aos alunos caberia oferecer um futuro melhor ao país, tendo em vista que o progresso e o engrandecimento da Nação estavam em mãos masculinas, mais precisamente entre os futuros engenheiros e técnicos. Foi para a análise do transcurso dessa Formação “promissora” que direcionamos nosso foco no próximo item.

2.5 Os cursos industriais masculinos

Alguns estudos sobre o ensino industrial apontaram as limitações apresentadas especialmente pelos cursos oferecidos no 1º ciclo - os industriais ou o básico industrial, como

¹⁷⁶ Revista *Labor*, out. 1946.

também era conhecido. Segundo Cunha (2000, p. 152-153), o crescente número de matrículas nesse ciclo, 10.791 alunos em 1942 para 20.300 em 1961, não significou necessariamente uma contribuição à formação da força de trabalho para a indústria, diante dos problemas apresentados no seu funcionamento - a rigidez da *Lei Orgânica* de 1942, o controle burocrático e as altas taxas de evasão:

A rigidez da “lei” orgânica do ensino industrial, que estabeleceu de antemão cursos, currículos e modos de funcionamento escolares para todos os cursos básicos industriais, impedia adaptação do ensino às transformações da economia. Essa rigidez assumiu maior gravidade na década de 1950 quando setores inteiros da economia foram implantados (...) As novas ocupações surgidas com as transformações da economia dificilmente seriam desempenháveis pelos operários formados segundo currículos desenhados no início da década anterior (...) Não bastasse a rigidez determinada pela lei, a teia burocrática impedia que as escolas industriais pudessem cumprir satisfatoriamente até mesmo o estabelecido. As mais simples providências administrativas exigiam portarias de ministros e/ou do secretário estadual de educação. (...) Finalmente (...) as elevadas taxas de evasão tornaram ainda mais caro e improdutivo o funcionamento dos cursos básicos industriais.

Exceto pela primeira questão apontada pelo autor, segundo o qual a organização dos cursos básicos oferecidos não acompanhou a demanda que as transformações econômicas exigiam, os dois últimos aspectos - a rigidez burocrática e a evasão escolar - eram características que também atingiam o 2º ciclo - os cursos técnicos.

A pesquisa realizada por Brejon (1962) entre 1959 e 1960 em três escolas da cidade de São Paulo¹⁷⁷ também destacou a ineficiência dos cursos do 1º ciclo do ensino industrial, expressa na reduzida procura e na alta evasão dos alunos. O autor relacionou esse problema à desvalorização do trabalho manual, construída historicamente no Brasil, como também à falta de articulação entre os sistemas de ensino, que, mesmo com as leis de equivalência aprovada ao longo da década de 1950, apresentavam limitações diante das exigências de adaptação de disciplinas na mudança de um ramo ao outro.

Ao analisar especificamente a Escola Técnica de São Paulo, Brejon argumentou que uma das causas da pequena procura daquele estabelecimento era a manutenção de cursos

¹⁷⁷ A pesquisa foi desenvolvida na Escola Técnica de São Paulo, na Escola Técnica Getúlio Vargas (estadual) e na Escola Antártica (particular). Além do referencial bibliográfico, a leitura que fizemos do trabalho do pesquisador foi também de uma fonte secundária, tendo em vista trazer informações sobre o ensino industrial no período que analisamos, como também da Escola Técnica de São Paulo, congênere da Escola Técnica de Curitiba. O autor era professor da Escola Técnica Getúlio Vargas, dado que, em nosso ponto de vista, reforça o peso da obra como fonte.

pouco atrativos.¹⁷⁸ A exceção era o curso de mecânica, sendo inclusive o mais procurado, o que reforçava o argumento de que os estabelecimentos de ensino industrial deveriam redimensionar os cursos oferecidos, atendendo as reais necessidades de mão-de-obra que coincidiam com os interesses dos educandos (BREJON, 1962, p. 125).

O autor buscou respaldo na organização do Serviço Nacional de Aprendizagem, que, segundo ele, era uma instituição preocupada em atender as necessidades da indústria, que apresentava um número reduzido de cursos considerados desnecessários, ao contrário do que acontecia nas escolas industriais localizadas no Estado de São Paulo. Após a apresentação comparativa de dados do curso de marcenaria, que representava 5% dos cursos do SENAI, contra 20 % das escolas industriais, Brejon (1962, p. 130) argumentou:

Não queremos dizer que marceneiros não sejam necessários. O que não podemos é concordar com a sua formação dispendiosa, em cursos de 4 anos, quando a realidade de nossa indústria moveleira mostra que não mais se necessita de elementos de tal categoria. Numa indústria de móveis, por paradoxal que possa parecer, há maiores necessidades de mecânicos formados em cursos industriais de quatro anos do que de marceneiros formados em cursos correspondentes. A manutenção e a reparação das máquinas da indústria moveleira não dispensam o mecânico, mas a fabricação de móveis da maneira pela qual se verifica modernamente, na sua grande maioria, pode dispensar os formados em cursos industriais de marcenaria.¹⁷⁹

Colaborava para aumentar o desinteresse pela procura de cursos industriais, consoante o autor, o número de alunos que se viam obrigados a frequentar cursos que não haviam escolhido, devido aos critérios difusos de encaminhamentos adotados pelas Escolas, o que culminava tanto na evasão quanto no desvio de funções dos educandos depois de formados.¹⁸⁰

Ao olharmos para a Escola Técnica de Curitiba, tanto a evasão quanto o suposto “desvio da formação” foram constatadas. Qual a trajetória seguida pelos alunos após a

¹⁷⁸ No estabelecimento, funcionavam os seguintes cursos de 1º ciclo: marcenaria, mecânica, serralheria, fundição e cerâmica. (BREJON, 1962, p. 121.)

¹⁷⁹ O argumento utilizado pelo autor foi um tanto contraditório se tomarmos a introdução do seu trabalho, em que ele critica a tendência em substituir os cursos básicos industriais das Escolas, que tinham uma formação mais ampla, pelos cursos de aprendizagem oferecidos no SENAI. Embora Brejon afirmasse que havia casos em que o treinamento profissional se justificava, via como um problema a substituição de um sistema integrado ao ensino, por uma formação fragmentada. (BREJON, 1962, p. 18).

¹⁸⁰ A apresentação de tais críticas em 1962 ao fato de o ensino industrial se desviar de seu objetivo principal - fornecer mão-de-obra para a indústria – evidencia que esse não foi um dado restrito aos discursos apresentados na década de 1990. Na época, tal argumento respaldou as políticas educacionais implantadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que culminou com o Decreto 2208/97, em que houve a separação entre ensino médio e ensino profissional.

inserção na Instituição? Amilton (2008) forneceu elementos para pensarmos em que aspecto o ensino industrial do 1º ciclo não atingiu os objetivos projetados a partir da legislação de 1942:

Qual foi o destino deles? Como é que eles foram pra frente na vida?Aí é que vem a curiosidade que eu vou relatar... naquele tempo, um alfaiate que tivesse ficado quatro anos aprendendo alfaiataria, geografia, matemática, português e socializando com colegas numa escola industrial básica, quando ele se formava, ele estava tão preparado para ser um bom profissional, que ele não ficava sem emprego e não ia fazer alfaiataria; ele dificilmente ia fazer terno, ele ia trabalhar num escritório como gerente do escritório, porque logo os caras descobriam - mas esse profissional aqui é bom! Então esse problema, esse fato da fuga profissional do curso que fez, era coisa que eu não estranhava de jeito nenhum! Naquele tempo, eu já percebi que a vida era assim mesmo, que os meus colegas que tinham feito qualquer tipo de curso, só por terem feito o curso já tinham garantido um emprego! (...) sempre melhor remunerado, já começava, se ele fosse trabalhar como sapateiro, ele não ia ganhar tanto como ele passava a ganhar como chefe de escritório, gerente, porque ele rapidamente ascendia.

Na primeira entrevista concedida por Amilton (1995), localizada no acervo da Instituição, a questão também foi destacada pelo narrador, além de chamar a atenção para o reduzido número de alunos na Capital que concluíam oito anos de estudo, o que também colaborava para colocar os egressos dos cursos industriais em local privilegiado na concorrência com a maioria que não havia estudado.

Outro aspecto apontado foi o número de formados que saíam para abrir sua própria oficina. Ambos os relatos faziam uma análise instigante sobre a propalada ineficiência do ensino industrial apontada anteriormente e nos levaram a concluir que, aos olhos da política educacional, o 1º ciclo não atingia seu objetivo inicial porque colocava os egressos em condições de trabalho superiores ao planejado para o grupo.

Ao analisar o “desvio” dos alunos dos cursos industriais, Amorim (2004, p. 147) argumenta que esse quadro constituiria a formação de uma aristocracia do trabalho, principalmente pela especialidade que os egressos possuíam. A formação de uma aristocracia do trabalho, com base no conceito de George Rude, foi o argumento central apresentado pelo autor, em sua análise sobre o ensino instituído na Escola Técnica de Curitiba.

(...) o papel do ensino industrial passa a ser o de formar uma espécie de elite entre os trabalhadores, cujo diferencial seria exatamente a sua formação escolar, mais qualificada em relação à massa de operários, compondo um grupo de escol não apenas no que diz respeito a seu componente numérico. Mas também pelo fato de diferenciarem-se pela formação mais qualificada, que lhes proporciona melhores remunerações, bem como uma maior respeitabilidade no mundo do trabalho. (AMORIM, 2004, p. 69)

Nessa perspectiva, a formação recebida serviria estrategicamente como um amortecedor dos conflitos para a classe trabalhadora, tendo em vista que integravam esse processo a cooperação do grupo com os empregadores e a internalização dos valores atrelados ao trabalho e ao individualismo.

Essa análise foi um dos aspectos que nos inquietou, especialmente a partir da realização das entrevistas com os ex-alunos que concluíram o ensino industrial. Seria de fato, tal grupo, mero instrumento de manobra nas mãos capitalistas? Qual o espaço de ação e decisão desse grupo em face das possibilidades que lhes eram colocadas? Como fizeram uso da Formação recebida?

Ao olharmos a formação no básico industrial, tomamos como exemplo a trajetória de Beno (2008), formado em marcenaria no ano de 1950: “(...) eu já saí do industrial e já montei uma pequena marcenaria, uma coisinha de fundo de quintal (...) eu me lembro de nós saindo do industrial e alguém do mercado vindo atrás. E a gente tinha forte aquela idéia de trabalhar por conta ou alguns no negócio do pai”.

Uma segunda narrativa reforçou a informação da tendência de os antigos alunos abrirem seu próprio empreendimento. Alexandre (2008), matriculado em 1948, mencionou a experiência profissional de seu irmão Nilton, que concluiu o curso industrial por volta de 1941:

Ele montou uma fábrica de artefatos de madeira lá na Vila Isabel. Meu primeiro emprego foi com ele, tem a carteira ali, tá tudo guardadinho. Fazia móveis, fazia principalmente artesanato, mas em escala industrial. Fazia de uma forma mais artística até. Eu trabalhei lá de 51 até 57. (...) Na casa da minha irmã, ainda tem móveis que o meu irmão fez, ele era marceneiro de mão cheia! (...) Ele montou a fábrica. Eu, o Joãozinho e o Vítor [irmãos] - todos trabalhavam lá, meu irmão mais velho deu emprego para todo mundo.¹⁸¹

¹⁸¹ Ainda que o entrevistado não tenha mencionado, localizamos na Revista *Labor* a nomeação de seu irmão como artífice diarista da Escola Técnica para o período de 02/01/1942 a 31/12/1942, integrante do “quadro de extranumerários” da Escola. In: Revista *Labor*, Legislação e Notas administrativas, julho de 1942. Essa possibilidade de contrato para o serviço público federal foi estabelecida pelo Decreto 240 de 04/02/1938. O “pessoal extranumerário” era composto pelos funcionários que não eram efetivos e, segundo o texto da lei, podiam ser admitidos ou reconduzidos “a título precário”, dentro dos limites de dotação orçamentária. Compunham esse quadro os contratados, os menselistas, os diaristas e os tarefeiros. Lei consultada em <<http://www6.senado.gov.br/sicon>>. Acessado em: 20 jan. 2009. Conforme pudemos constatar, o trabalho instável já estava presente nas instituições de ensino público desde aquele período, salvo as especificidades do contexto.

Além de abrirem uma pequena fábrica voltada para a produção de móveis, Beno e Nilton, formados em períodos diferentes, tiveram um segundo aspecto em comum - ambos, após a aposentadoria do pai, trouxeram-no para trabalhar no próprio empreendimento. As narrativas nos instigaram à questão: Poder escolher entre ser empregado ou dono do próprio empreendimento não é um fato relevante a ser considerado nesse processo de formação? Embora não tenhamos negado as estratégias de cooptação utilizadas pelo capital, argumentamos que a formação oferecida na Escola Técnica de Curitiba, planejada para fornecer mão-de-obra à indústria, tinha, no transcurso do “não planejado”, tendo em vista que não era essa sua finalidade, a possibilidade de transformar filhos de trabalhadores em pequenos proprietários.

Ao mesmo tempo, ressaltamos que tal afirmativa foi construída sem perder a perspectiva de que esse processo não estava em absoluto despregado do contexto capitalista e articulava-se com a lógica da estrutura social inerente a esse sistema, ou seja, estava inserida na estrutura produtiva, submetida ao capital, ainda que não integrasse o grupo de trabalhador assalariado, conforme analisou Prandi (1978, p. 27):

Parte-se de uma classificação do trabalhador que está ao mesmo tempo contida e excluída de uma sociologia das classes sociais (...). No sentido teórico assumido, portanto, a oposição fundamental está entre o trabalhador e o capital, ocupando o trabalhador autônomo o papel de coadjuvante secundário, mas nem por isso descartável, uma vez que preenche, na divisão social do trabalho, as brechas mantidas e abertas pelo desenvolvimento contraditório das forças capitalistas. (...) No momento em que existe como tal, o trabalhador por conta própria está situado fora da oposição trabalho assalariado/capital. Mas este “estar fora” significa simplesmente uma existência dependente das condições em que aquela se realiza. Nem vende ao capitalista sua força de trabalho nem dispõe de capital para se transformar (no momento dado) em comprador da força de trabalho alheia. É o seu próprio patrão e seu próprio empregado. (...) Assim o trabalhador autônomo, no nível formal e aparente, nem está subordinado ao capitalista nem às classes assalariadas, mas tem sua exploração determinada no todo dinâmico do modo capitalista de produção, que, por ser predominante, historicamente já colocou em plano secundário o trabalhador incapaz de gerar excedente, mesmo que ainda faça uso na finalidade última de se realizar.¹⁸²

O autor classifica os trabalhadores autônomos em irregulares - aqueles que intercalavam a condição de assalariado com o período de trabalho “por conta própria”, em

¹⁸² Ruy Gama (1986, p. 192) apresenta outra perspectiva sobre essa questão. Para o autor, esse grupo de trabalhadores não integra o modo capitalista de produção, pois sua atividade não se enquadra como trabalho produtivo, ou seja, naquele que produz valor de mercadoria, valor excedente para o capital: “O que distingue o trabalho produtivo do trabalho improdutivo não é o produto, mas como é produzido, em que condições da divisão social do trabalho. Um alfaiate, trabalhando em casa ou na sua oficina pessoal, não exerce trabalho produtivo. Outro alfaiate, produzindo roupas semelhantes, mas como empregado em uma ‘confeção’, exerce trabalho produtivo”.

face dos limites de ocupar um trabalho formal - e regulares, nos quais o autor enquadrou os pequenos proprietários, comerciantes, profissionais liberais, e, no caso em questão, onde situamos os alunos formados pelo ensino industrial que, egressos da instituição, montaram sua própria oficina de trabalho.

Prandi argumenta que ainda que se tratasse de uma categorização aproximada, formada por múltiplas combinações, os trabalhadores irregulares se aproximariam mais dos assalariados, dada sua situação de instabilidade, concorrendo inclusive com esse grupo; os “autônomos regulares”, por sua vez, tendiam a se identificar como um grupo independente dos interesses dos trabalhadores, aproximados da “pequena burguesia como classe social: “A dimensão dos interesses imediatos representa o repositório de crenças pequeno-burguesas de estabilidade e independência, como se fosse a ‘classe dos autônomos’ dona de seu próprio nariz”. (PRANDI, 1978, p. 33)

O espaço para o trabalhador por conta própria se mantém, todavia, enquanto o quadro interessasse ao capital; em especial, o “autônomo regular” subsista enquanto a sua atividade não é apropriada pela empresa capitalista, pois, quando isso ocorresse, diante da concorrência e da impossibilidade de competir com as grandes empresas em face dos novos processos técnicos de trabalho, essa aparente autonomia se dissolve e direciona o trabalhador por conta própria ao assalariamento, diante da concorrência com os grande capital.

Essa análise oferecida por Prandi serviu como referencial para analisarmos o contexto que permitia a parte dos alunos egressos do ensino industrial pertencerem aos trabalhadores “autônomos regulares”. Um elemento considerado nessa configuração foi o perfil econômico do Paraná - desde 1930, a indústria da erva mate passou a ser substituída pelo café e pela madeira. Oliveira (2001, p. 30) destaca que a variedade de madeiras encontradas nas matas paranaenses foi um dos fatores que propiciou o desenvolvimento desse ramo industrial, que, em 1949, correspondia a 32,10% da indústria no Estado, ramo de atividade que não se resumia à grande indústria, se considerarmos que estas ganham impulso no Estado a partir da década de 1960, mas era também formada por pequenas oficinas.¹⁸³

Mesmo com a possibilidade dessa aparente autonomia, vale ressaltarmos que Beno (2008) se dividiu entre a sua própria oficina e a maior empresa da área moveleira do período -

¹⁸³ O percurso da industrialização no Paraná foi apontado no capítulo 3.

a indústria CIMO, resultado desse processo descrito por Prandi (1978), cujos pequenos proprietários se articularam para fusão em uma empresa maior, diante da ameaça da concorrência, ainda na década de 1940.

Não podemos afirmar, contudo, que a possibilidade de montar um empreendimento próprio era extensiva a todos os concluintes. Os dois depoimentos (BENO, ALEXANDRE) são restritos ao curso de marcenaria, com características próximas à produção artesanal, o que talvez exigisse um aparato menos oneroso, se comparado, por exemplo, com a instalação de uma oficina de máquinas, curso que também era oferecido na Instituição.

Destarte, tendo por base a trajetória dos egressos, supostamente desviantes da função primordial de fornecimento de mão-de-obra para a indústria, argumentamos que o ensino do I ciclo, desenvolvido nas Escolas da Rede Federal, poderia funcionar como uma instância formadora de “trabalhadores autônomos regulares”, o que colaborava para a sua desvalorização, pelas políticas educacionais, preparando o caminho para o deslocamento desse ensino para as escolas de aprendizagem, especialmente nos cursos promovidos pelo SENAI.

O alto índice de evasão também era um ponto de crítica aos cursos básicos industriais, aspecto presente na Escola Técnica de Curitiba. Tomemos como exemplo os concluintes de 1957, entre os quais estava Ângelo (2008), cujo quadro de formatura registra 33 formandos. Os dados apresentados por Amorim (2004, p. 280) indicam que, entre 1946 e 1954, o maior número de concluintes do industrial básico foi de 27 alunos em 1950.

Em relação ao abandono dos cursos industriais, os entrevistados atribuíram-no às condições sociais apresentadas pela maioria do grupo, porém, uma análise mais atenta revela outras questões. Alexandre (2008) ingressou em 1948, permanecendo somente dois anos na Escola e, posteriormente, seguiu o ensino secundário:

Eu cheguei à conclusão, eu nunca pensei em levar a minha vida com aquela profissão, e aquele curso não estava valendo muita coisa pra mim. Conversei com o meu irmão mais velho, os meus pais dizendo que eu ia sair pra trabalhar. Primeiro porque eu precisava trabalhar, segundo porque eu ia ficar lá quatro anos, eu ia aprender uma profissão, mas será que eu ia exercer essa profissão? Eu sou miúdo até hoje, eu era franzino. Tinha que fazer muita força, tinha que serrar madeira pesada, era exigência que a gente tinha que cumprir. Eu fiz exame de admissão pra entrar no ginásio, comecei quando inaugurou o Colégio Estadual em 1953.

Embora o narrador tivesse trabalhado na empresa do irmão, na área de marcenaria, anos depois de ter saído da Escola, seguiu uma trajetória profissional diferenciada dos formados no ramo industrial, concluindo os estudos na área de contabilidade, inclusive chegando na década de 1970 ao ensino superior.

A pesquisa realizada por Queiróz (2000, p. 17-18), sobre as atividades teatrais desenvolvidas na Instituição, reforçou os apontamentos para a interferência familiar na vida dos alunos matriculados na Escola, mas também apontou as possíveis resistências que ocorriam no transcurso da formação oferecida. Trata-se da narrativa de Luiz, ex-aluno do curso de mecânica, que encontrou, nas atividades organizadas pelo orientador educacional, a possibilidade em substituir as oficinas industriais pelas teatrais:

(...) Eu era integrante da oficina de mecânica de ajustagem (...) há um fato curioso, em dois anos, eu consegui produzir apenas... apenas dois compassos e um pé de ferro, enquanto o resto da turma já estava fazendo porca e parafuso; eu estava lá e tinha que fazer (...) O prof. Mansur Guérios chegou na sala e disse que quem quisesse fazer teatro tinha um horário vago à tarde (...) e acho que fui até mesmo pra fugir das oficinas de mecânica do que para qualquer outra coisa. As aulas eram nos horários vagos da tarde (...) descobri que, na Biblioteca Pública, havia textos para teatro e então passei a ler teatro, mesmo sem entender; li todo o Shakespeare, imagina o que eu entendia naquela época?! (...) mas li. Li Molière, aquelas pecinhas do Machado de Assis, entre outros; isso aproximadamente aos 16 anos de idade, [...] aí eu saí em 59 sem concluir o curso profissionalizante de mecânica, que era mesmo a vontade do meu pai. Cheguei no Estadual, fiz um teste de aptidão e passei; tive que fazer a tal adaptação, porque lá (no CEFET-PR) não tinha francês, nem inglês, nem latim, e aqui tinha; daí conclui o terceiro e quarto ano do ginásio. Eu descobri que gostava de teatro lá no CEFET-PR.¹⁸⁴

O que diriam os planejadores das políticas educacionais para o ensino industrial ao constatar que a própria dinâmica da instituição desviou um trabalhador da indústria para os holofotes do teatro? São as interdependências evidenciando as possibilidades diversas que emergiram em cada configuração.

Luiz (QUEIRÓZ, 2002) formou-se em jornalismo e, na época da entrevista, era coordenador do curso profissionalizante de atores do Colégio Estadual do Paraná, onde também foi aluno. O que pretendemos destacar é que, para além da necessidade em trabalhar, outras questões interferiam na decisão de abandono do curso, o que incluía a falta de

¹⁸⁴ Entrevista concedida à pesquisadora Cleonice de Queiroz em 2000. Mantivemos o termo “CEFET-PR” pelo fato de o narrador assim se referir à Instituição, embora ela só tenha recebido tal denominação em 1978, a partir da Lei 6545/78.

identificação com as atividades, como também a sobrecarga física exigida para o trabalho desenvolvido nas oficinas.

Um dos concluintes do dois ciclos na Instituição atribuiu ao empenho individual a permanência na Escola. Benjamin (2008) reconheceu que a maioria dos alunos da Instituição era proveniente de “classes mais humildes”, porém, para o narrador, esse era um elemento que funcionava como motivação ao grupo:

Isso ficou marcado em mim, quer dizer, não como contraproducente, muito pelo contrário, mas eu via nessa massa heterogênea uma massa com uma vontade de aprender e de fazer disso o seu trampolim pra vencer na vida! Isso era um negócio que ficava evidente, sabe!? Aqueles que não gostavam disso se expurgavam por conta própria! Tanto é que a evasão escolar era muito grande (...)

Não obstante a escassez de dados sobre o número de matriculados em cada série não nos permita estabelecer uma comparação ao longo dos anos, a documentação sobre os exames realizados em 1953 serve como amostra do reduzido número de alunos nas últimas séries.

Quadro VIII- Número de alunos/as matriculados nos cursos industriais em 1953

Série	Alunos	Alunas	Total	% em relação ao total de matrículas
1ª	161	42	203	65%
2ª	59	14	73	21%
3ª	17	3	20	7%
4ª	15	5	20	7%
Total	252	64	316	100%

Fonte: Lista de exames realizados em 1953. Arquivo Geral/UTFPR
Elaboração própria

A evasão pode ser analisada com base na concentração de alunas e alunos na 1ª série, ao passo que nas duas últimas séries, no ano de 1953, o número de matriculados em cada uma delas não supera 20 alunos/as. Apesar de, conforme evidenciavam os depoimentos, a condição social não ter sido a única justificativa para desistência do curso, essa era uma das explicações recorrentes dos profissionais envolvidos com o ensino industrial para o alto índice de evasão, argumento expresso desde os primeiros anos das Escolas e Aprendizes e Artífices (QUELUZ, 2000, p. 55), que se estendeu para as décadas seguintes.

Um dos exemplos foi um texto publicado na Revista *Labor* em 1942, retirado do livro *Problemas do Ensino Profissional no Amazonas*, de autoria do Diretor da Escola Técnica de Manaus. O autor atribuiu à ignorância e à condição de pobreza dos pais a evasão dos alunos das Escolas Profissionais e assim descreveu esse processo de abandono escolar:

Reclamado o responsável, aparece o pai ou a mãe para as devidas explicações. E a história se repete... Foi um dia um operário pobre ou uma pobre mãe viúva que tinha um filho, cujo conhecimento do ofício foi o bastante para que o menor ganhasse dois ou três mil réis por dia.(...) E esse moço que era a esperança da oficina e o orgulho da Escola transforma-se em vendedor de doces, operário clandestino, condutor de bondes ou vendedor de jornal. (...) Há, porém, um coautor nesses crimes contra a juventude: é o parasita do ensino profissional, o médio proprietário de uma pequena ou falida oficina (...) que, como uma sereia desalmada, demonstra interesse pelo progresso do menino que passa pela sua porta, examina-o, experimenta suas possibilidades, para, depois de verificar que ali está uma vítima a espoliar, inicia o cerco (...) até o dia em que, aproveitando a cumplicidade paterna, o polvo infame prende mais uma vítima de suas seduições. O moço deixa a escola e vai ser aprendiz na oficina de um mestre analfabeto e, muitas vezes, de menores conhecimentos do que o ex-aluno de uma escola profissional. O menor é um operário barato. Trabalha como adulto e ganha metade do salário.¹⁸⁵

Diante desse quadro recorrente, em que as principais vítimas eram os alunos matriculados nos últimos anos, o autor argumentava que a saída estava na criação de internatos, de onde os alunos só poderiam sair com autorização do Diretor do Ensino Industrial, o que traria um grande benefício para o ensino profissional no país.

Dessa forma, se ampliaria o poder disciplinador, cujas duas instituições se sobrepunham - a Escola e o Internato - procedimento que garantiria o distanciamento dos alunos de qualquer influência que viessem desviá-los do caminhado planejado para a sua trajetória profissional, revertendo em benesses para o país.

A defesa pela instalação de internato na Escola Técnica de Curitiba antecedeu a promulgação da *Lei Orgânica* de 1942. A publicação de novembro de 1941 da *Labor*, ao noticiar a visita do Interventor Manoel Ribas e do Prefeito de Curitiba, Rozaldo Leitão, acompanhados de outras autoridades locais, enalteceu a atenção que o então Liceu Industrial recebia do Estado e do Município, porém, argumentou que outras melhorias seriam necessárias para ampliar o sucesso da Instituição:

Efetivamente, as instalações do nosso Liceu estão em condições de satisfazer as exigências da técnica moderna e do grau de progresso do Paraná, ressentindo-se apenas da falta de um internato onde pudesse acomodar os alunos vindos do interior

¹⁸⁵ Sarmento, Paulo. *Ambição Paterna*. Revista *Labor*, abr. 1942.

do Estado para maior desenvolvimento das indústrias do nosso *hinterland*. Em palestra que mantiveram com o Dr. Lauro Wilhelm, Diretor do Liceu, os visitantes reconheceram a necessidade de um internato, mostrando-se o Senhor Interventor muito interessado na idéia de se aproveitar o terreno existente anexo ao Estabelecimento para a construção do pavilhão destinado ao internato, terreno esse de propriedade do Estado e que estaria pronto para fazer a doação ao Ministério da Educação.¹⁸⁶

A possibilidade de ampliação da área destinada à Escola, vislumbrada em fins de 1941, vai ganhar força efetivamente a partir de 1946, quando o processo de desapropriação das áreas vizinhas, conjugada com a doação de terrenos pelo governo do Estado, resultou na melhoria da estrutura oferecida na Instituição, com a construção de dez novas oficinas, refeitório, auditório, piscina, ginásio de esportes e, inclusive, internato.

Segundo o diretor da época, a visita feita por Gustavo Capanema em 1943 à Instituição foi o ponto inicial para as melhorias das instalações. Não obstante o Ministro tenha avaliado a Escola como “magnífica”, ficou surpreso com o “espaço acanhado” disponível e determinou o contato de Lauro Wilhelm com o Departamento de Obras, no Rio de Janeiro, para viabilizar as alterações que a Escola exigia:

Ficamos uns 15 anos fazendo obras, ampliando. (...) Depois que nós estávamos com as obras encaminhadas, nós fizemos ali, do lado de lá, fizemos o internato em cima, fizemos vinte quartos com dois ou quatro leitos em cada quarto, tivemos aí um período de internato, trazíamos o pessoal do interior que quisesse trabalhar [sic] (...) Então, tínhamos o internato (...) como sempre já fornecíamos a alimentação e tudo, e os internos tinham mais a parte do internato mesmo, os dormitórios. Então tivemos um período em que, até alguns hoje, que são políticos conhecidos aí, foram alunos nossos, e até internados lá, né? (LAURO, 1995)¹⁸⁷

Amorim (2001, p. 282) indica que as obras tiveram início em 1946, com previsão de encerramento em 1954, porém, prolongaram-se por mais tempo diante da construção de outros espaços, como a piscina, a quadra de esportes e o internato. Não localizamos nenhum documento que informasse com exatidão o ano de início do funcionamento do internato, mas os depoimentos de alunos, juntamente com a indicação do Diretor de que este foi construído na etapa final das obras, levam-nos a concluir que as atividades ligadas ao internato tiveram

¹⁸⁶ O Snr. Interventor Manoel Ribas, acompanhado de altas autoridades, visita o Liceu Industrial do Paraná. *Labor*. Curitiba, nov. 1941.

¹⁸⁷ Lauro Wilhelm. Diretor da Instituição entre 1939 e 1965. Entrevista concedida a Gilson Queluz em 1995. Segundo o Diretor, a concepção inicial era a construção de uma nova Escola, em outra área, porém, devido ao período da guerra, a legislação proibia o início de novas obras. Nesse quadro, o Ministro Gustavo Capanema sugeriu a ampliação da Escola como alternativa. Em relação aos ex-internos que se tornaram políticos, Reinold Sthefanes, atual Ministro da Agricultura, foi um dos frequentemente lembrados nas entrevistas.

início a partir de 1950. Arnoldo (1995), aluno interno no ano de 1953, indicou algumas características do grupo:

(...) começamos o internato, eu estava no quarto ano, portanto eram a maioria dos alunos internos, eram alunos do primeiro ano, do segundo ano, parece que dois anos antes que havia começado o internato, portanto eram todos alunos pequenos, todas crianças pequenas, primeiro e segundo ano, eu era o grandão, porque eu era do quarto ano, era o único, então é claro que não preciso dizer que eu era até visado, (...) dava noventa e oito alunos internos, e tinham duas enfermarias boas, para que o aluno que tivesse com rubéola ou coisa assim fosse isolado, então eu era interno com mais outros três, era um quarto de quatro alunos, tinha um aluno de Guaratuba, um de... nem sei o nome daquela cidade, eu passei já por lá, perto de Cascavel, e outro de Quatiguá, na época, norte do Paraná, norte novo.¹⁸⁸

Apesar do argumento apresentado na publicação de *Labor* em 1942, vendo no internato o caminho para reduzir a evasão dos alunos diante da ambição dos pais e da exploração de pequenos proprietários de oficinas, o que observamos, na justificativa da criação do internato na Escola Técnica de Curitiba, foi o objetivo de estender a possibilidade de frequência nos cursos industriais aos alunos que não residiam na capital.

Essa era a situação de Roberto (2008), aluno interno entre 1954 e 1957, residente em Araucária, município vizinho da capital, que chegou à Curitiba acompanhado do pai para se inscrever no internato:

(...) tinha que morar longe... fora de Curitiba, e a prefeitura tinha que dar uma declaração que a família não podia se sustentar na cidade, porque a maior parte era tudo lavrador na época, então o prefeito de lá deu uma declaração de que eu era morador de lá (...) se não tivesse isso, se não fosse conseguir o internato, eu não ia estudar, porque eu não tinha onde morar.

Dessa forma, traçava-se uma estratégia para ampliar a possibilidade da formação da força de trabalho para a indústria, atingindo também as localidades mais distantes, em especial a área rural. Todavia, se o âmbito escolar se caracterizava por um conjunto de regras disciplinares, próprias do sistema de ensino, no internato, os sistemas de coerção eram ainda mais exacerbados. Foi Roberto (2008) quem nos levou pelos corredores do internato na década de 1950:

Um casal que tomava conta, ele era secretário da Escola (...) então ele morava lá dentro do internato. O internato era um quarto que tinha duas alas, era... uma era chamada ala Americana e a outra, de Coreana. (...) E, no meio, tinha uma sala grande, onde o pessoal estudava, nos lados, tinham sanitários, com banheiros e tudo

¹⁸⁸ Arnoldo concluiu o curso técnico de mecânica em 1957, foi professor no final de 1950 e diretor da Instituição entre as décadas de 1970 e 1980. Entrevista concedida a Gilson Queluz 1995.

(...) o regime era bem severo, não vou dizer o regime nazista, como muitos dizem, mas é parecido; era levado a sério, o aluno tinha que arrumar cama, limpar sanitários, fazer tudo, limpar corredor, varrer, encerrar, tudo! E se a colcha ficasse, numa ponta da cama, mais baixa que a outra ponta, ele era punido e ficava sábado e domingo sem poder participar dos jogos, que tinha um salão grande, onde tinha a sala de recreação, né!? Então você se cuidava ao máximo pra poder ter o sábado e o domingo livre.

A vigilância constante do casal responsável pelo internato era reforçada pela escolha de monitores, agentes dos mecanismos de controle impostos pelo sistema disciplinar. A designação era feita de acordo com o comportamento apresentado pelo aluno:

(...) pediram várias vezes que eu fosse, mas eu não, era uma função ingrata, você tinha que entregar o outro. (...) ou ele pegava alguém com cigarro, ou ele pegava alguém com gibi ou qualquer coisa parecida, ele denunciava (...) e tinha uma coisa, se você cometesse uma infração grave, saía uma papeleta, chamava de papeleta porque saía na porta do apartamento do que cuidava, uma papeleta que falava “fulano de tal suspenso por 7 dias”, a primeira suspensão era 7 dias. Então você ficava sábado e domingo sem poder participar dos jogos, a segunda era 15 dias, então ficava 2 domingos preso, a terceira era mais 7 ou 15 dias, então você completava 45 ou 35 dias e era expulso do internato, tinha que sair do internato. (ROBERTO, 2008)

Dessa forma, o “poder disciplinar”, conforme analisou Foucault (1987, p. 158), criou uma rede de controles que não se restringia aos responsáveis pelo Internato, mas envolvia todos que integravam a Instituição:

Organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto e baixo, mas também, até um certo ponto, de baixo para cima e lateralmente; essa rede ‘sustenta’ o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apóiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. (...) E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um ‘chefe’, é o aparelho inteiro que produz ‘poder’ e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo. (...) A disciplina faz ‘funcionar’ um poder relacional que se auto-sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados.

Nesse quadro, os monitores do internato também eram instituídos de poder, diante da possibilidade de interferência nas ações de seus colegas na Escola. Além de não participar das atividades recreativas, o aluno suspenso se via impedido de ir para a sua casa nos finais de semana. Aos que era permitido tal deslocamento, sabiam que deveriam retornar até as 18 horas de domingo. Esse também era o horário máximo estabelecido para a chegada ao internato durante a semana, após as aulas. Arnoldo (1995), que décadas depois seria Diretor da Instituição, não escapou às punições disciplinares em seu período de aluno interno:

(...) num mês ou dois meses, digamos, eu peguei duas faltas, se eu pegasse a terceira falta ia pra fora, peguei a primeira uma semana, não me lembro porquê, devo ter

empurrado alguém na fila, tinham os inspetores que eram alunos, colegas, que dedavam a gente, tinham os elementos, eram os peixinhos desse casal que cuidavam da gente, depois, um outro, eu peguei quinze dias, não sei porquê, quando você pegava isso, você ficava sábado e domingo aqui, preso e só estudando. Então o regime do internato era o seguinte, lembro-me muito bem disso, das sete às nove horas da noite era estudo (...) então nós ficávamos ali estudando, estudando, fazendo os deveres ou coisa assim, olha, não se arrastava uma cadeira, olha, a quantidade de alunos que tinham ali, eram noventa e um, oitenta e poucos, quantos alunos tivessem internos, a capacidade era noventa e oito, mas digamos, que tivessem noventa e cinco ou noventa, mas era um silêncio absoluto, não se escutava nada, até as nove horas depois das nove, nós íamos tomar banho e dormir, naquela época, não tinham chuveiros elétricos, você tomava banho no frio; no chegar de viagem, qualquer aluno que chegasse de viagem, hora da madrugada, de trem ou ônibus, enfim, meio de condução, chegasse atrasado, ia tomar banho, fosse dez horas da noite, inverno, verão, não existia chuveiro quente, isso não existia. E assim, depois dessas duas suspensões, não tive a terceira, até hoje não dei o gosto de ter a terceira.

Conforme Roberto (2008), as infrações mais graves eram as brigas ou, especialmente no início do ano, quando vinham muitos alunos novos, a ocorrência de furtos, caso para expulsão compulsória. Apesar da rigidez disciplinar, o ex-interno avaliava como positivo tal sistema, tendo em vista que, para não correr o risco de perder a vaga no internato e, consequentemente, a possibilidade de estudar, os alunos acabavam aprendendo sob pressão.

Tal submissão, entretanto, era característica dos alunos do curso básico industrial, principal grupo atendido pelo internato, particularidade que não se estendia para os alunos dos cursos técnicos:

No curso Técnico, eu não quis ficar mais no internato (...) aí eu fui morar com a minha irmã em Araucária e vinha de trem de subúrbio todo dia. (...) porque a gente se sujeitava porque vinha criança, então, você, você se acostumava (...) se você fosse, por exemplo, com 16 anos, eu não ia me sujeitar, mas como vim pra cá com 12 anos, praticamente era um moleque, criança, hoje uma criança de 12 anos está muito desinibida, mas, na época, era um pirralho, tinha medo até da sombra. Então você se sujeitava. (ROBERTO, 2008)

Dessa forma, mesmo que, conforme destacou Roberto, os alunos mais velhos não se submetessem às normas rígidas do internato, há que se considerar que estes haviam passado por um processo de disciplina anterior, podendo ter reflexo na trajetória seguida pelos concluintes do curso industrial básico, tanto para os que encerravam ali o seu percurso escolar, quanto para os que prosseguiram nos cursos técnicos.¹⁸⁹

¹⁸⁹ Embora o depoimento do narrador deva ser considerado, um dado localizado no *Boletim Informativo da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI)*, publicado em 1961, informava que o internato admitia alunos até 13 anos de idade, o que revelava uma priorização estabelecida pela Instituição para os alunos dos cursos industriais básicos. *Boletim Informativo da CBAI*, out. 1961, p. 14. A pesquisa de Bernadeth Pereira (2008, p. 173) indicou que, em 1958, um internato compunha as novas instalações da Escola Técnica de Belo Horizonte, também destinado aos alunos que moravam fora da capital. Encontramos ainda indicações de

Não obstante o sistema de internatos esteja historicamente vinculada ao controle da *infância perigosa ou desprotegida*, conforme evidenciou o estudo de Adriana Vianna (1999) sobre a questão do controle da minoridade no Rio de Janeiro no início do século XX, aspecto esse ao qual está relacionada a origem das Escolas da Rede Federal, a análise da implantação de internatos nas escolas industriais a partir da década de 1950 não pode ser entendida no mesmo contexto do início do século XX, ainda que mantenha as características do poder disciplinar.

Um aspecto que elucida essa distinção é a narrativa de Roberto (2008), de que alunos que fossem acusados de furto eram sumariamente expulsos, o que evidenciou que o foco, naquele contexto, não era a *regeneração do menor perigoso*, pois este não tinha espaço naquela instituição. O ponto de aproximação entre os diferentes tipos de internato, em nossa análise, está no que Vianna destacou como *estratégias estatais de intervenção*, porém, em diferentes instituições de internamento:

O recolhimento de menores em suas diversas qualificações e seu alocamento em instituições estatais deve ser entendido como parte de uma economia das obrigações do Estado (...)Por um lado, têm-se a ênfase na capacidade regeneradora/criadora dos internatos, em seus diversos modelos e, por outro, do trabalho agrícola como a melhor via de metamorfose de menores em trabalhadores. Todos eles pressupõem, porém, pelo menos na ótica dos que estão diretamente envolvidos com a intervenção estatal, que as tarefas e mesmo o privilégio de controle e gerência desse processo deveriam ficar nas mãos do Estado. (VIANNA, 1999, p.157)

Ao abordarmos o funcionamento do internato na Escola Técnica de Curitiba não analisamos sob o prisma de que os internos se tratavam de *menores*, concepção construída principalmente no início do século XX, e aos processos de higienização e disciplinamento do período; em nosso caso se tratavam de futuros trabalhadores do ponto de vista do Estado.

Não se tratava especificamente de retirar esse grupo da tutela familiar, perspectiva presente no texto publicado na Revista Labor no início de 1940, conforme apontamos anteriormente, mas funcionava como uma estratégia de atração para moradores de fora da capital paranaense, que teoricamente reforçariam o projeto de formação da força de trabalho em desenvolvimento. Do outro lado, por parte dos alunos, tal processo era compreendido como a possibilidade de uma formação profissional diferenciada, em especial para os que saíam do espaço rural.

internato na Escola do Maranhão, voltado para os alunos que não moravam na capital. O dado nos impeliu à compreensão de que a instalação desse tipo de Instituição integrava o projeto de formação profissional proposto pelo governo federal.

Não obstante o exercício do poder naquele espaço encontrasse barreiras em sua dinâmica - o que é evidenciado pela necessidade de punições aos que não cumpriam o prescrito - o internato foi uma das figurações concernentes ao projeto pensado para a formação da força de trabalho na Escola Técnica de Curitiba, que, por sua vez, integrou uma dinâmica mais ampla, pautada na idéia de uma sociedade civilizada e moderna, perpassada pelo estabelecimento de instituições como a Escola e o Internato, onde preparava-se o terreno para a auto-controle de futuros trabalhadores.

2.6 O Técnico ou da constituição de uma profissão

Ao analisar especificamente as questões pertinentes à função de técnico para a indústria, Lucília Machado (1982, p. 76-77) e Cunha (2000, p. 111-112) destacam a abrangência conceitual do termo, que, por vezes, restringe ao grau de escolaridade que os profissionais possuem, situados nos cursos técnicos de nível médio. Há ainda a utilização do termo para denominar o profissional que domina determinados conhecimentos, independente da escolaridade ou do local onde obteve tal formação.

Cunha indica como as definições do termo “Técnico” no Brasil estão relacionadas com as propostas de formação da força de trabalho, nem sempre convergentes. Apresenta os argumentos defendidos na década de 1960, por indivíduos envolvidos nas formulações dessas propostas, como os de Vianna, que associava a formação de técnico com a escolaridade, e também a de Góes Filho e Costa, que embora valorizassem a escolaridade, ampliavam a possibilidade de formação para os locais de trabalho; outra perspectiva era a de Novaes, para quem a formação do técnico poderia ocorrer a partir da acumulação de conhecimentos na experiência profissional:

Cada uma das maneiras de definir o técnico industrial, cujas diferenças foram acentuadas intencionalmente, leva a concepções distintas a respeito da sua formação que resultariam em diretrizes também diferentes para o planejamento educacional. Não é uma simples coincidência o fato de Agnelo Vianna dirigir a instituição que elaborou os currículos dos cursos profissionais de nível médio, conforme a Lei n.5692/71. A orientação de Góes Filho e Costa levaria, conforme se pode supor, à organização de cursos regulares para suprir deficiências; e a de Paulo Novaes, à organização de treinamento em serviço, não escolar. (CUNHA, 2000, p. 115)

O debate tinha como pano de fundo as questões sobre a constituição do técnico industrial como categoria profissional, o que incluiu as disputas com a engenharia na definição dos campos de atuação. A Lei 5524 de 05/11/1968 regulamentou a categoria, definindo como técnico quem conclui um dos cursos do 2º ciclo dos ramos profissionais, logo, atrelada à formação escolar.

Não obstante tenhamos dado um salto para as políticas instituídas durante a ditadura militar, iniciada com o golpe de Estado em 1964, assunto que não abordamos neste trabalho, o que pretendemos evidenciar é que uma das direções do projeto de formação de força do trabalho foi perpassada pelas propostas acerca da função do Técnico, cujas discussões estavam presentes no percurso anterior a essa legislação, atrelados aos setores econômicos em desenvolvimento no país.

O estudo de Carmen Sylvia Moraes (1990, p. 93-94) procurou evidenciar a preocupação com a formação da mão-de-obra industrial “intermediária”, na qual se localizavam os técnicos, desde o final do século XIX, em São Paulo, acompanhando as transformações econômicas e urbanas do período:

A modernização técnica inerente aos novos setores econômicos e a necessidade do seu controle mobilizavam - naquele momento - tanto o capital estrangeiro quanto a fração dominante da oligarquia cafeeira, a formar localmente esses profissionais. Como expressão desses interesses, são criadas as Escolas de Engenharia do Mackenzie College por capitais norte-americanos e a Escola Politécnica pelo governo do Estado. (...) A organização do ensino técnico de nível médio denota a preocupação com a formação dos quadros intermediários, demandados por certos setores de maior desenvolvimento, como é o caso de maquinistas e mecânicos, para as companhias ferroviárias e de agrimensores e geógrafos, tanto para a agricultura quanto para a construção mobiliária.¹⁹⁰

Cunha (2000, p. 124-125), por sua vez, destaca que a formação de técnicos estava presente desde as primeiras décadas de 1900, fosse na definição do que era um técnico fosse na pressão de instituições que ofereciam esses cursos antes mesmo da organização do ensino industrial em 1942. Em 1920, havia cursos livres na área de eletrotécnica e química, porém,

¹⁹⁰ A autora destaca que essa perspectiva refuta a afirmativa de alguns autores, entre os quais Warren Dean, sobre o desinteresse dos empresários industriais paulistas pela formação para a indústria naquele período. Segundo a autora, no Colégio Mackenzie, foi priorizada a formação prática de profissionais ligados ao transporte ferroviário, na Escola Politécnica, desde 1894. Além dos cursos de caráter superior de Engenharia, funcionava os cursos de nível médio: “responsável pela formação de contadores, agrimensores, geógrafos, maquinistas e mecânicos, todos com duração de dois anos após o primeiro ano de curso preliminar”. (MORAES, 1990, p. 94). Vale lembrar que, em 1913, a Escola contrata o engenheiro suíço Roberto Mange como professor, que, posteriormente, a partir dos anos de 1930, integrará com frequência as comissões designadas para a elaboração do plano nacional de ensino industrial.

sem expedição de certificados. Na década seguinte, a Mackenzie, em São Paulo, oferecia cursos técnicos com duração de 4 anos, equivalentes ao ginásio. O estudo de Queluz (2000) indicou a formação desse grupo antes da década de 1930 no Instituto Parobé, em Porto Alegre.

Esse quadro que antecedeu a formulação da legislação em 1940 colaborou para a pressão por parte das instituições para o reconhecimento e a expedição de certificados. O contexto da 2ª Guerra, segundo Cunha (2000), também foi determinante nesse processo, com a dificuldade de importação de máquinas e aumento da exportação. Iniciativas para a criação da Siderúrgica Nacional em 1941 e da Fábrica Nacional de Motores voltada para a fabricação de aviões militares exigiram um quadro de profissionais aptos para as funções afins.

Dessa forma, argumentamos que a contemplação do ensino técnico no 2º ciclo do ensino industrial na *Lei Orgânica* de 1942 vinha como resposta a todo um percurso anterior, em que temas como racionalização e escolaridade eram elementos que compunham o quadro da modernização pretendida para o Brasil, a partir, inclusive, do ensino industrial, ou, mais precisamente, no caso de nossa análise, da escolaridade acessível a partir das Escolas técnicas, entre as quais, a de Curitiba.

Na interpretação de Lucília Machado (1982, p. 133-144), a função do “Técnico” foi consonante à divisão capitalista do trabalho, que, além de reduzir os gastos a partir da divisão de funções, também serviu como instrumento de controle de trabalhadores sobre trabalhadores, a partir da segregação do saber:

Para compreender o surgimento histórico do técnico industrial, é fundamental, portanto, relacioná-lo com o processo mais global da divisão do trabalho sob o capitalismo. (...) A ambiguidade que caracteriza a situação dos técnicos industriais tem sua origem neste processo de hierarquização dentro da empresa. Por se posicionarem exatamente numa posição intermediária, tendem a oscilar, ora para um lado, ora para o outro. (...) o aspecto dominante da função do técnico industrial não é a sua contribuição técnica. A contribuição fundamental do técnico se dá ao nível das relações político-ideológicas, através da perpetuação da estrutura hierárquica da empresa e da reprodução das relações de produção.

Essa perspectiva aproxima-se da análise de Amorim (2004) e seu argumento sobre o desenvolvimento do projeto de formação de uma aristocracia do trabalho na Escola Técnica de Curitiba, onde, a partir da qualificação oferecida e do disciplinamento nos cursos industriais e técnicos, surgia um grupo de trabalhadores mais bem qualificados e

remunerados, que, por sua vez, amortecia as possibilidades de conflito social na dinâmica engendrada pelo sistema capitalista.

Em termos de atribuições do Técnico egresso dos cursos que antecederiam o nível Superior, uma das definições legais estabelecidas após a promulgação da *Lei Orgânica* de 1942 foi originada no Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CFEA). A determinação acompanhava a decisão do órgão em registrar os profissionais de grau médio, após a formação da primeira turma de técnicos industriais em 1946. Cunha (2000, p. 116) indica as atividades a serem desenvolvidas pelo grupo, segundo o documento:

Conduzir trabalhos de sua especialidade, projetados e dirigidos por profissionais legalmente habilitados (de nível superior); projetar e dirigir trabalhos que não exigissem a responsabilidade de um engenheiro, desde que obtivessem autorização prévia do Conselho Regional de Engenharia; exercer a função de desenhista, na sua especialidade; projetar e dirigir trabalhos de sua especialidade em pontos do território nacional onde não houvesse engenheiros; exercer as funções de Auxiliar de Engenheiros nas repartições públicas, independente de prova de habilitação. Vê-se claramente que todas as funções podem ser resumidas numa só: auxiliar de engenheiro.

Para o autor, o que se identificou nesse processo foi uma preocupação dos engenheiros em resguardar a sua função, delimitando os campos em que o Técnico poderia atuar e submetendo-o claramente aos profissionais de nível superior. Cunha questiona o argumento do autor Fonseca (1961), de que tal resolução evidenciava uma preocupação da classe de engenheiros em prestar um serviço ao ensino industrial do país, ao garantir aos diplomados das Escolas Técnicas o direito de atuação em áreas antes dominadas pela Engenharia.

Dessa forma, a bibliografia consultada destacou aspectos aproximados da caracterização do *Técnico* construídos no debate como, por exemplo, a idéia da constituição de um grupo intermediário no sistema de produção, melhor remunerado, cuja função é controlar os operários, através da supervisão que realiza, e, por conseguinte, a serviço do capital.

O argumento apresentado por Cunha, acerca do interesse dos Engenheiros sobre a determinação de atribuições aos técnicos na década de 1940, nos fez, entretanto, refletir sobre a definição do Técnico como intermediário entre o operário e o engenheiro, aspecto recorrente na definição do lugar ocupado por esse profissional no mercado de trabalho. Teria sido esse lugar previamente planejado? Ou foi resultado das articulações dos engenheiros em face do possível crescimento do número de técnicos no mercado de trabalho, a partir da consolidação

da formação desse trabalhador no sistema educacional? O lugar demarcado para o Técnico nesse processo foi de intermediário entre o operário e o engenheiro ou foi abaixo do engenheiro?

Ao consultarmos, por exemplo, a documentação que antecedeu a legislação de 1942, em especial o conjunto referente à contratação de técnicos no exterior para ministrar cursos no Liceu Nacional, embora fosse evidente a divisão do trabalho presente na seleção dos contratados,¹⁹¹ não localizamos textualmente nenhuma referência à intermediação com os engenheiros; sobressaíam-se os argumentos sobre a necessidade em formar trabalhadores qualificados em face da escassez do “elemento nacional”, tendo em vista que a grande maioria dos trabalhadores com conhecimentos técnicos na indústria era estrangeira.

Não estamos afirmando que, ao longo da formulação dos projetos voltados para o ensino industrial, as questões referentes à divisão do trabalho estivessem ausentes, mas, sim, que a ocupação de determinados postos pelos técnicos nas indústrias, após a conclusão dos cursos, é que gerou a necessidade de uma demarcação formalizada em relação à atuação de técnicos e engenheiros.

A legislação pertinente à década de 1940, por exemplo, compreendida pela *Lei orgânica* e o Regulamento de 1942, não fez nenhuma menção direta à intermediação do técnico em relação ao engenheiro, ao contrário do Regulamento aprovado em 1959, que estabelecia como um dos objetivos dos cursos técnicos: “formar técnicos para o desempenho de funções de imediata assistência a engenheiros ou a administradores para o exercício de atividade em que as aplicações tecnológicas exigem profissional dessa graduação”.¹⁹²

¹⁹¹ Propunha-se a contratação de técnicos-chefes, técnicos auxiliares e mestres. Um dos documentos definiu da seguinte forma as atribuições dos técnicos: “Considerando-se que os técnicos a serem contratados devem possuir grande tirocínio e perfeito conhecimento teórico e prático dos ofícios de cada Secção; considerando-se que os auxiliares graduados devem ser capazes de organizar projetos, encaminhar sua execução e orientar os mestres (...)” FGV/CPDOC: GC g 1936.05.26/2 rolo 43. Resposta à solicitação do Ministro Gustavo Capanema sobre a indicação de técnicos a serem contratados no exterior, assinada por Francisco Montojos em 20/11/1940. Sobre a questão, ver o item sobre a contratação de técnicos estrangeiros no capítulo 1.

¹⁹² Regulamento aprovado pelo Decreto 47038 de 16/10/1959, durante o Governo do Presidente Juscelino Kubitschek. O documento substituiu o Regulamento aprovado em 1942. Com tais argumentos, não estamos negando a interferência desses profissionais no contexto da organização do ensino industrial a partir da década de 1930. Para citar alguns nomes, lembramos que João Luderitz, Roberto Mange e Francisco Montojos eram todos engenheiros.

As décadas posteriores a 1940 registraram um aumento gradativo no número de técnicos concluintes, em especial a partir de 1960,¹⁹³ porém, nem todos trabalhavam diretamente subordinados a um engenheiro. Cunha (2000, p. 120) apontou dados de pesquisa realizada em 1968, ano da regulamentação da profissão, indicando que somente 25% dos Técnicos eram chefiados por engenheiros.

Um argumento, contudo, foi recorrente, independente da década em que o documento foi formulado - a associação entre formação da mão-de-obra, ensino industrial e modernização, e a importância da formação de técnicos para garantir o progresso planejado para o país. Essa foi a perspectiva presente em um documento elaborado pela Escola Técnica de Curitiba para o 1º Seminário de Desenvolvimento Industrial de Curitiba, que seria realizado em 1966:

O Brasil, País de industrialização crescente, precisa com urgência de técnicos industriais e de massa operária qualificada para atender aos reclamos da mão-de-obra especializada. E tão imperiosa é essa emergência que, ou o Brasil prepara um número suficiente de operários especializados ou sofrerá um grande colapso na sua marcha para o progresso. Em face das necessidades crescentes, urge preparar, no mínimo, 60.000 operários qualificados por ano. E ao conjunto das nossas escolas técnicas e profissionais assiste o clamor oficial de uma preparação de 5000 técnicos. (SCARDINI, 1965)

O documento indicava ainda em Curitiba, no ano de 1965, a formação de 171 engenheiros e 152 técnicos, grupos que correspondiam, respectivamente, a 1% e 2% do total da mão-de-obra empregada no setor secundário da capital. Diante desse quadro, o autor argumentava: “se caminharmos para um desenvolvimento industrial crescente e em paralelo com o crescimento da cidade e das diversas instituições, devemo-nos precaver com o problema da mão-de-obra especializada e da formação de técnicos necessários para prover o surto industrial que nos espera”. (SCARDINI, 1965, p. 8)

Ao contextualizarmos a época da produção do documento supracitado, foi necessário estabelecermos a relação com a década em que foi implantado o *Projeto Paranaense de Desenvolvimento*, pelo governador Ney Braga, a partir de 1961, período em que o investimento industrial ganhou força no Estado, caminho seguido pelo seu sucessor, Paulo Pimentel, que governou o Paraná entre 1966 e 1971. Magalhães (2001, p. 74) indicou os rumos tomados na região a partir da década de 1960:

¹⁹³ Os dados apresentados pelo autor, extraídos do Ministério da Educação e Cultura, indicam, em 1960, 1022 concluintes e, em 1969, 5.044 concluintes. Na década de 1940, o maior número de concluintes foi em 1949, num total de 415 formados e, na década de 1950, o ano de 1959 registrou 774 formados. (CUNHA, 2000, p. 130)

(...) a ênfase maior, que irá marcar a diferença em relação aos governos anteriores, diz respeito à temática da industrialização. Ambos os governadores abandonam o discurso da vocação agrícola do Paraná pelo da industrialização, conformando-se à política iniciada por Juscelino Kubitschek, enxergando no Estado o indutor dessa mudança.

Embora tenhamos transcorrido textualmente um percurso no qual a década de 1960 tenha sido mais focalizada, o objetivo foi, a partir daí, direcionarmos nosso olhar para o que antecedeu essa fase, ou seja, qual o lugar do Técnico nas décadas que antecederam o surto de industrialização anunciado? Como foi a formação nos cursos técnicos a partir da implantação da *Lei Orgânica* de 1942 na Escola Técnica de Curitiba? Foi nos fragmentos de memória de nossos narradores que vivenciaram esse processo na Instituição que buscamos elementos para análise.

2.7 Os cursos Técnicos na Escola Técnica de Curitiba

Conforme apontamos, o alto índice de evasão e, por conseguinte, o reduzido número de concluintes dos cursos industriais (I ciclo) eram uma característica do ensino industrial, no qual se incluía a Escola Técnica de Curitiba. Esse fator refletiria em um número reduzido de alunos egressos do próprio curso industrial para se candidatarem ao II ciclo.

Os dados apresentados por Amorim (2004, p. 280), acerca dos cursos técnicos ao longo da década de 1940, evidenciam o índice de evasão escolar na Instituição - entre 1946 e 1950, o maior número de formados nos cursos do II ciclo foi de 14 alunos no ano de 1950, o que correspondia a pouco mais de 3% dos concluintes no mesmo ano em todo o Brasil, que, segundo Cunha (2000, p. 130), totalizou 402 técnicos graduados.

Amorim argumenta que o reduzido índice de técnicos formados na Instituição se deu pela necessidade em trabalhar, o que os depoimentos reforçam; porém, assim como no I ciclo, outros elementos contribuíam para o abandono dos cursos técnicos, como a ausência de incentivo por parte da Escola para a continuidade dos estudos e o ritmo exigido pelos

professores, questões evidenciadas por Roberto (2008), estudante do curso técnico entre 1958 e 1960:

No técnico, problema financeiro, então você não tinha onde morar, você não tinha dinheiro, você tinha que trabalhar, então o pessoal saía, muitos reprovavam, não voltavam mais, porque não era fácil, o curso técnico era pesado, era duro de fazer, tinha que estudar, hoje você trabalha de dia e faz o curso técnico à noite e passa, naquela época, se tivesse isso, não passava. (...) Também, a maior parte dos casos era por necessidade de trabalho, então, por isso, você veja, nós entramos, começamos em 40, se formamos em 13.

Se, por um lado, em face da necessidade em trabalhar, não havia muitas alternativas, por outro, fugir da reprovação era imprescindível para se garantir a conclusão do curso e, nesse caso, estratégias eram utilizadas pelos alunos, especialmente diante dos professores mais temidos. Esse era o caso do professor de Mecânica Aplicada, conforme narrou Roberto (2008):

Era um professor que a turma tremia, tremia, todo mundo tava com medo de reprovar, nós, inclusive, no último ano, já tava vendo que ia reprovar com ele (...) nós ia reprovar ou ficar pra segunda época, naquela época, ainda tinha segunda época, foi nessa matéria (...) chegava lá, [o professor] botava no quadro e fazia, dava o problema, resolvia o problema, você entendeu? Entendeu? Para ele, é a mesma coisa que dar aula pra Engenharia! Então, o que que nós fizemos? Pegamos ele de paraninfo! Dobramos ele! Isso no começo do ano (...), então nós já sabendo do que acontecia nos anos anteriores, que era sempre esse mesmo problema, pegamos ele de paraninfo!

Não cabe avaliar até que ponto, de fato, o professor foi corrompido pela vaidade, o que destacamos foi a dinâmica acionada na Instituição por parte dos alunos, que viam no processo escolar um empecilho para a conclusão dos estudos. Da mesma forma, segundo os alunos dos cursos técnicos entrevistados, não havia nenhum incentivo por parte da Escola para a continuidade dos estudos após o fim do I ciclo:

(...) Nunca, ninguém (...) as pessoas, nós fazíamos o Técnico e inclusive (...) não passávamos direto pro curso Técnico, nós tínhamos que fazer o exame de admissão para o curso Técnico, como se fosse um aluno externo, que viesse de fora. Mas ninguém incentivava ninguém não! (...) foi a época do número reduzido porque... porque eles não tinham interesse que tivesse mais. O porquê, eu não sei por quê. Hoje, a quantidade de alunos no curso Técnico deve ser muito grande, na época não, no máximo que entrava era 40, por turno, por ano. (ROBERTO, 2008)

A crítica ao pouco aproveitamento do espaço disponível por parte da organização da Escola foi recorrente entre os alunos que concluíram o curso técnico, tanto entre os que iniciaram o II ciclo no final da década de 1940, quantos os em meados dos anos de 1950. Amilton (2008) fez uma instigante análise para pensarmos sobre os meandros que envolveram

a realização do planejado nas políticas educacionais, ao apresentar sua opinião sobre o reduzido número de alunos matriculados nos cursos que frequentou:

Éramos uma turma muito grande! Éramos uma turma de dois! De mecânica. (...) O curso mais numeroso era o de edificações, eu não me lembro quantos eram, eu acho que... entre 10 e 12 por aí. (...) Eu acho que aí entram fatores sociológicos de tradição (...) primeiro grande fenômeno sociológico foi aquela implantação de uma nova mentalidade governamental estabelecida por algumas lideranças ainda incipientes empresariais, quanto a essa necessidade de ensinar profissões. Esse eu acho que foi um dos fatores, o segundo fator era... como é que eu escreveria isso pra você entender o que eu penso? Existe um ditado: Mandou, tem que fazer! O governo está mandando, tem que fazer! Então o diretor recebeu ordens de fazer curso, ele fez! Agora, se fez com dedicação, com interesse, convencido de que tinha que fazer? Ou fez principalmente porque ele queria o emprego! (...) Então eu acho que uma das razões para esse pequeno número é porque ele estava cumprindo ordens! O diretor tinha que ter alunos e fazer o curso! Se ele não... vamos supor, chegasse lá numa reunião chamado pelo Ministro e dissessem – E os alunos? Não têm alunos! Ele ia levar uma bronca, né? Mas como não têm alunos?? Mande fazer cursos, então têm que fazer!! Então havia, assim, esse comportamento ambíguo (...) esse eu diria que era um grande fator do número esquisito, chocante, de pequenos números; e a outra coisa é o seguinte, é que dependia das famílias acharem! Não havia televisão, não havia propaganda em jornal, não havia comunicação do governo com as famílias pra dizer: olha, vocês podem fazer um curso, levem os filhos pra lá. Isso não existia! As coisas aconteciam, na minha opinião, muito ao acaso! Assim, por casualidade.

É importante considerarmos o lugar de onde o narrador falou - ex-aluno, ex-professor e ex-diretor da Instituição, ou seja, alguém que acompanhou a história da Escola por mais de quatro décadas e que, conjugando sua experiência com o período em que era aluno, conhece ambiguidades, contradições e desafios que envolvem o cotidiano escolar. É razoável supor que essa visão não se restringe ao ex-aluno, mas, sim, à trajetória profissional na área do ensino industrial seguida pelo narrador.

Somado a todas essas questões, ainda havia o teste de admissão, que também funcionava como um mecanismo de expulsão do sistema de ensino industrial. O aluno era submetido a provas de capacidade física, aptidão mental, português, matemática e desenho. Ainda que com uma compilação esparsa, alguns dados localizados a partir da lista de inscritos nos vestibulares evidenciam que esse exame era um dos elementos que colaborava para reduzir ainda mais o número de alunos.

Quadro IX – Número de Candidatos/as aprovados/as nos exames vestibulares

Cursos Técnicos (1949-1962)

Ano	Candidatos/as	Inabilitados	Alunos Aprovados	Alunas Aprovadas	Total de Aprovados/as	Total de Matrículas no curso Técnico*
1949	19	6	13	0	13	25
1950	(?)	(?)	(?)	(?)	(?)	26
1951	17	0	17	0	17	26
1952	16	0	16	0	16	32
1953	23	15	08	0	08	30
1954	19	3	12	2	14	29
1955	11	1	4	3	8	21
1956	13	7	5	1	6	24
1957	16	2	12	2	14	29
1958	24	0	23	1	24	40
1959	15	0	11	2	13	42
1960	28	3 (faltas)	23	2	25	50
1961	13	0	13	0	13	58
1962	80	7	68	5	73	121

Fonte: Lista de Vestibulares - 1949/1962 - Arquivo Geral da UTFPR

* Fonte: Escola Técnica Federal do Paraná: 65 anos. Curitiba: MEC, 1974. Dados abrangendo a matrícula em todas as séries.

(?) sem informações

Elaboração própria

Uma breve análise do Quadro IX nos permitiu evidenciar questões como a eliminação de candidatos em alguns anos, o ínfimo número de alunas aprovadas para os cursos técnicos, a oscilação em relação ao número de candidatos e matrículas desde 1949, com um número ascendente somente a partir de 1957.

Alguns aspectos explicam o aumento gradativo de matrículas a partir desse ano: as alterações legislativas implantadas desde 1950 - as leis de equivalência -, que ampliavam a possibilidade de circulação de alunos entre os diferentes ramos de ensino; e a criação dos cursos de Eletrotécnica (1959) e Eletrônica (1962), acionados após a instalação do Centro de Treinamento de Professores em 1957 pela Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI).¹⁹⁴

¹⁹⁴ Abordamos a questão da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial em capítulo específico.

Outro dado levantado a partir dos depoimentos indicou a abrangência dos cursos técnicos da Instituição, ainda que em reduzido número de matriculados: a procura de alunos da Escola Industrial de Santa Catarina pelos cursos na capital paranaense, tendo em vista que, naquela instituição, o ensino limitava-se ao I ciclo. Dessa forma, a Escola não se limitava a atrair alunos do interior do Estado, mas ia para além de suas divisas territoriais.

Em relação às leis de equivalência, instituídas desde o início da década de 1950, estas se inseriram no processo de flexibilidade da legislação ocorrido naquele período, concernente a uma reorganização do ensino industrial em termos legislativos, que culminaria em 1959 em um novo regulamento para o ensino industrial. Amorim (2004, p. 220), ao analisar os discursos proferidos na I Mesa Redonda Brasileira de Educação Industrial realizada em 1954 na sede da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, indica como o então diretor do Ensino Industrial, Flávio Sampaio, colocava as leis de equivalência como integrante do Plano de Educação Técnico-Profissional, sendo estas uma estratégia para atrair um maior número de jovens para o ensino industrial, que, nas palavras do dirigente, teriam, assim, uma “preparação para participar da batalha da produção”.¹⁹⁵

O teor do discurso do dirigente é revelador no que se refere ao projeto de formação industrial para o país - leis de equivalência não foram estabelecidas para abrir caminho aos alunos egressos do ensino industrial à formação geral ou ao ensino superior, ao contrário, elas foram estabelecidas para atrair os alunos dos cursos secundários, de formação geral para a formação técnica.

A primeira das leis de equivalência foi a Lei 1076/1950, esta permitia aos concluintes do 1º ciclo profissional (comercial, industrial ou agrícola) o ingresso no colégio secundário (clássico ou científico), desde que prestassem “exame das disciplinas não estudadas naqueles cursos e compreendidas no primeiro ciclo do ensino secundário”. Em relação ao acesso ao ensino superior, essa lei autorizava a matrícula, desde que os candidatos provassem possuir os níveis de conhecimentos necessários à realização dos cursos, porém, a orientação foi vaga, sem indicar quais os procedimentos para sua efetivação.¹⁹⁶

¹⁹⁵ O autor indica que, ao longo daquele ano, foram organizadas mais duas mesas redondas, uma em fevereiro, na Federação das Indústrias de Minas Gerais, e outra em junho, em Salvador (AMORIM, 2004, p. 218). O fato dos eventos terem sido sediados na Federação das Indústrias de dois Estados é um elemento sobre a dimensão do envolvimento entre os órgãos governamentais e os empresários nas diretrizes do ensino industrial no país.

¹⁹⁶ Lei 1076 de 31 de março de 1950, Art. 1º. Disponível em: <www.senado.gov/sicon>. Acessado em: 2007.

Os esclarecimentos viriam somente a partir da Lei 1821/ 1953, regulamentada pelo Decreto 34.330/ 1953, que estabelecia as normas para a circulação dos alunos entre todos os ramos (do profissional para o secundário ou vice-versa), como também sobre o acesso dos egressos dos cursos profissionais do II ciclo ao ensino superior. A crítica estabelecida a essas leis se dava principalmente à necessidade de exames de adaptação para a circulação entre os diferentes ramos. Brejon (1962, p. 47), em seu estudo realizado em 1958, assim analisou a questão:

A legislação prevê tal passagem, porém, na prática, as possibilidades de que elas se realizem com êxito são remotas. (...) A passagem do curso industrial para o ginasial ou colegial exige uma adaptação das disciplinas que não são ensinadas no primeiro curso. As possibilidades de preparo em tais disciplinas são remotas, pois as escolas não estão em condições de prestar aos interessados a assistência necessária (...) Alunos dos cursos ginasiais nem sempre estão a par da possibilidade da passagem para o ramo industrial. Nas raríssimas vezes em que tal passagem se dá, a adaptação das disciplinas de cultura técnica e das práticas de oficina se faz assistematicamente, por conta e risco do docente de cultura técnica.

Dessa forma, é evidente a distância entre o planejado pela legislação e sua efetiva concretização dada às circunstâncias práticas estabelecidas no cotidiano escolar. Entretanto, se havia limites para a circulação entre os ramos de ensino, mesmo com a nova legislação, a questão não seria diferente no acesso ao ensino superior. O artigo 5º do Decreto 34330/1953, além de também exigir adaptação das disciplinas não cursadas, estabeleceu uma delimitação a quais cursos os alunos egressos do ramo profissional poderiam se candidatar nos vestibulares, de acordo com a formação que obtiveram no II ciclo. Dessa forma, os formados no ensino industrial poderiam se candidatar aos cursos de Engenharia, Química Industrial, Arquitetura, Matemática, Física, Química e Desenho.¹⁹⁷

O acesso ao ensino superior foi um dos pontos de interesse nas entrevistas realizadas? Como os alunos percebiam tais delimitações? Quais as expectativas em relação ao acesso ao ensino universitário após a conclusão do curso técnico?

Entre os narradores que entrevistamos, concluintes dos cursos técnicos, quatro tiveram acesso ao ensino superior - Ângelo (2008) é arquiteto, Benjamin (2008) é economista,

¹⁹⁷ Para exemplificar, aos egressos do curso normal era autorizada a candidatura aos cursos de Direito, Pedagogia, Letras Anglo-Germânicas, Letras Clássicas, Geografia e História. De acordo com Cunha (2000, p. 127), tais delimitações somente seriam extintas com a Lei de Diretrizes e Bases 4024/1961, que estabeleceu completa equivalência entre o ensino secundário e técnico.

Amilton (1995/2008) é matemático e físico, Jamile (2009)¹⁹⁸ é psicóloga -, porém, todos fizeram o curso superior anos depois de concluírem o curso técnico. Beno (2008) relatou como os alunos viam a possibilidade em chegar à Universidade, quando ainda frequentavam os cursos industriais:

Naquela época, nós éramos mais humildes, nós não tínhamos essa pretensão! Se tivéssemos um emprego ou algo para sobreviver, já estava ótimo! (...) O acesso para o curso superior para alguém que saía da escola técnica não era fácil. Em primeiro lugar, para você entrar no científico, você tinha que ter o ginasial completo e Escola Técnica não tinha, porque não tinha latim, então, sem latim, não se entra no científico. Acaba por aí. Então, nossa opção era fazer o curso técnico.

A disciplina de latim foi frequentemente lembrada pelos narradores como uma das dificuldades para a transição entre os cursos, somada a outros empecilhos da época. Para o técnico-mecânico Roberto (2008), o limite imposto para o acesso dos técnicos ao curso superior era um dos fatores que fazia com que poucos tivessem interesse pela universidade, e explicou qual a justificativa apresentada para tal impedimento:

Era proibido na Lei Getúlio Vargas, porque, na época da guerra, isso foi o que me contaram, não sei se era verdadeiro, que faltava elemento de ligação (...) entre operário e engenheiro; então o técnico era o elemento de ligação, mas se você tinha condições de fazer Engenharia, então não tinha o homem de ligação (...) então eles seguravam um pouco isso. Então era difícil você fazer Engenharia. (...) Mas nós não tinha interesse. Não, eu jamais pensei em fazer o curso de Engenharia. (...) porque eu não vi necessidade, não sei se foi um caso isolado meu, mas nem na Brahma e nem na Eletrofrío, que foi as únicas duas firmas que eu trabalhei 30 e poucos anos, eu não vi necessidade de fazer Engenharia.

Jamile (2009), única aluna concluinte do curso técnico de decorações em 1957, indicou os campos possíveis de serem cursados e a necessidade em fazer adaptações, mas destacou que o curso superior não estava nos seus planos naquele período:

Geralmente, era para arquitetura ou engenharia civil, mas a gente tinha que fazer uma adaptação de algumas matérias. Então, quando eu entrei em Psicologia [em 1972], eu fui e até fiquei com medo, porque eu tinha até o 3º ano, eu fiquei até com medo, na época, de precisar fazer uma adaptação, mas aí não precisou, porque as disciplinas equivaliam. (...) Mas, naquele tempo, não era um objetivo, tanto que eu parei 19 anos, mas, depois, a necessidade, ver as outras pessoas, ler, aí a gente resolveu fazer.

¹⁹⁸ Jamile estudou na Instituição entre 1950 e 1957. Concluiu o curso industrial de corte e costura (1950-1953) e o curso Técnico em Decorações de Interiores (1954-1957). Posteriormente, na década de 1970, retomou os estudos e concluiu o curso de Psicologia, área em que atuou profissionalmente. Entrevista concedida à pesquisadora em 2009. Na data da entrevista, a narradora tinha 72 anos de idade.

Dessa forma, o acesso ao ensino superior, mesmo com as leis de equivalência promulgadas na década de 1950, colocava-se no plano do “impensável” (BOURDIEU, 1998), ao menos para a maioria dos alunos dos cursos industriais. E, mesmo para os que buscaram o ensino superior posteriormente, outros fatores interferiam na escolha do curso que almejavam. Tanto Roberto quanto Benjamin, ambos formados na área de mecânica, explicaram que, embora a Engenharia se aproximasse mais dos seus interesses, o fato do curso ser oferecido somente em horário diurno impedia sua realização, tendo em vista a necessidade em trabalhar.

Beno (2008) revelou seu desejo, anos depois de formado, em fazer Arquitetura, mas, na época, o curso só existia no Rio de Janeiro; porém, foi o mesmo narrador que fez uma análise emblemática, criticando o direcionamento que a Instituição teve nas décadas seguintes, quando passou a priorizar os cursos superiores:

Eu acho que isso a escola técnica perdeu e, se é pra dar opinião, eu acho que muito ela perdeu quando deixou de ser técnica para ser curso superior, começou a ter tecnólogo, depois engenharia de produção. **Então deixaram de usar guarda-pó azul para usar guarda-pó branco; estragou com a escola.** (...) Eu também acho que o curso técnico era equivalente ou até superior a muito curso superior. Eu só tenho recordações boas da Escola Técnica e tristeza por ela não ser mais aquilo. Então eu penso que a escola técnica perdeu, acho que houve algo lá de cima pra fazer bonito, doutorar a turma, mas não era isso que precisava. Perdeu-se a oportunidade de formar bons técnicos. A gente ouve que falta técnico; tem engenheiro fazendo sanduíche pra sobreviver enquanto há falta de técnico. Eu lembro (...) pra cada aluno formado, tinha dez que procurava por ele. Era uma média assim. Imagine você sair de uma escola em que se tem dez opções para escolher onde se quer ir?!¹⁹⁹

O narrador, apesar de não ter tido acesso ao curso superior, ocupou postos de comando, chefiando inclusive egressos do curso superior, tendo em vista que formou sua própria empresa. A narrativa reforçou ainda a perspectiva de que, para os egressos dos cursos industriais, a formação foi compreendida como um direito, além de estar diretamente vinculada à garantia de emprego. O destaque que Beno deu à qualidade do ensino oferecido nos cursos da Escola Técnica de Curitiba, avaliando-os inclusive como acima de muitos cursos superiores oferecidos na atualidade, também foi um argumento recorrente entre os entrevistados.

¹⁹⁹ A analogia entre guarda-pó azul e guarda-pó branco foi feita pelo fato de essas serem as cores utilizadas nos vestuários indicados, a partir da década de 1970 na instituição. Sobre o uso de uniformes nas décadas anteriores, só houve a indicação do uso do macacão pelos alunos, mas especificamente nas aulas realizadas nas oficinas. Grifos nossos.

Foi para essa formação técnica, valorizada pelos seus partícipes, que dirigimos nossa análise. O resultado dessa formação se aproximava do planejado, do prescrito para o Técnico industrial? Ou, assim como os egressos dos cursos básicos industriais, fugiam à sua missão de ser “um dos elementos propulsores do progresso e do desenvolvimento do país”? Qual o percurso feito pelos alunos da Escola Técnica de Curitiba? Quais as especificidades de gênero nos cursos técnicos oferecidos? Essas foram algumas das questões que apresentamos a seguir.

2.7.1 A trajetória dos alunos do curso técnico

Apesar das dificuldades enumeradas para a continuidade dos estudos nos cursos técnicos, alguns alunos egressos dos cursos industriais da própria Instituição prosseguiram seus estudos, mesmo que tivessem que enfrentar algumas dificuldades. Amilton (2008), por exemplo, inicialmente não teve o apoio do pai, tendo em vista o argumento de que ele já conhecia um ofício, logo, não havia necessidade em frequentar o II ciclo. Para Roberto (2008), o impedimento estava nas condições financeiras da família, porém, a perspectiva de uma boa ocupação no mercado de trabalho foi o incentivo para que ele insistisse em continuar:

Eu via, porque eu tinha um colega que saiu, pelos cargos que ocupavam, eram projetistas na Klabin, para nós aquilo era uma coisa fantástica! Ser projetista da Klabin! Então um cara que fazia curso técnico já tinha um emprego garantido, então isso que incentivava a gente! (...) Então eu disse pra minha mãe que eu queria fazer o técnico, ela disse: olha, mas eu não posso te pagar, porque não temos condições financeiras. Aí eu disse a ela: mas não precisa, porque eu vou morar com a minha irmã, eu vou morar em Araucária, e aí eu andava de trem, e a minha irmã me pagava a passagem (...); mas como eu fiquei amigo do chefe do trem, eu nunca paguei passagem, então os 3 anos eu fui direto, eu juntava os bilhetes do chefe de trem, fazia os pacotinhos, fazia os relatórios dele e tudo, ele só assinava! (...) Trabalhava pra ele e tinha a passagem de ida e volta. Eu só viajava de subúrbio porque assim não tinha problema nenhum!²⁰⁰

O conjunto do depoimento de Roberto revelou, em vários momentos, o perfil de um estrategista diante das situações vivenciadas dentro e fora da escola, característica que

²⁰⁰ Conforme abordamos no 3º capítulo, a Indústria Klabin do Paraná de Celulose S/A se instala no Paraná a partir de 1934, recebendo amplo apoio da esfera Estadual no governo de Manoel Ribas, iniciando suas operações industriais em 1946, no município de Tibagi, constituindo-se em um expoente na área de fabricação do papel.

inclusive colaborou para que pudesse continuar seus estudos. Enquanto Amilton e Roberto seguiram para o curso técnico logo depois da conclusão do curso industrial, Beno (2008) retomou os estudos três anos depois, em 1953, e fez o curso de Decoração de Interiores. A decisão pela volta aos bancos escolares ocorreu diante da constatação de que estava esquecendo como “fazer contas”, ao registrar o pagamento recebido por sua família, originado da venda de terrenos:

Daí eu achei que eu deveria voltar a estudar (...) eu comecei a fazer uma conta de diminuir e me perdi no meio daqueles números. Nove menos cinco dá quanto? E eu fiquei com uma vergonha e resolvi voltar a estudar. Aí eu fiz aquele substituto do ginásio e repeti em francês. (...) Eu senti que faltava algo para ser dono de firma, só o industrial não era suficiente. (...) E, e pela minha necessidade de vivência com o mundo externo, saindo do industrial e entrando numa marcenaria, o mundo se fecha, e essa visão eu tive. Valeu a pena!

O desejo inicial do narrador em prosseguir em um ensino fora da formação profissional e o impedimento diante da necessidade de aprovação em exames de disciplinas não cursadas forneceram pistas sobre até que ponto as leis de equivalência, promulgadas na década de 1950, democratizavam de fato o acesso a todos os ramos de ensino. De qualquer forma, a montagem de sua própria marcenaria, possivelmente, facilitava a frequência ao curso técnico, tendo em vista que era o seu próprio patrão.

Desse modo, devidamente aprovados e matriculados nos cursos técnicos, os alunos continuavam tendo aula em tempo integral, assim como no I ciclo, alternando-se, em um período, aulas de “cultura geral” e, em outro, as aulas de “cultura técnica”. As disciplinas do 1º grupo comuns a todos os cursos, conforme determinação do regulamento de 1942, eram Português, Inglês ou Francês, Matemática, Física, Química, História Natural, História Universal e Geografia Geral. As disciplinas de cultura técnica obrigatória a todos os cursos eram Tecnologia e Desenho Técnico, além de Higiene Industrial, Organização do Trabalho e Contabilidade Industrial; completava o currículo as disciplinas específicas de cada curso oferecido, conforme exemplo dos organizados na Escola Técnica de Curitiba a partir da legislação da década de 1940:

Quadro X- Disciplinas específicas dos cursos técnicos na ETC

Decoração de Interiores	Edificações	Construção de Máquinas e Motores
Revestimentos. Decoração de interiores. História das artes decorativas.	Complementos de matemática. Noções de grafostática e de resistência dos materiais. Ensaio em laboratório tecnológico. Noções de topografia. Revestimentos. Instalações domiciliares. Construção de edifícios.	Mecânica geral e aplicada. Noções de resistência dos materiais. Complementos de matemática. Mecânica aplicada. Máquinas e motores. Eletrotécnica. Ensaio em laboratório de máquinas. Construção de aparelhos mecânicos, máquinas e motores.

Fonte: Regulamento do Quadro dos cursos do Ensino Industrial (Decreto n. 8673 de 03/02/1942)

Elaboração própria

Embora não seja o objetivo principal discutir exaustivamente a organização das disciplinas e o currículo, não há como desconsiderar o caráter histórico-político das mesmas, tendo em vista que ali se expressavam os saberes priorizados para o projeto de Formação da força de trabalho no Brasil, e, no caso em questão, especificamente dos Técnicos. Nesse aspecto, vale destacar a análise de Bittencourt (2003, p. 10) sobre as articulações engendradas no caminho da construção de um currículo:

A presença de cada uma das disciplinas escolares no currículo, sua obrigatoriedade ou sua condição de conteúdo opcional e, ainda, seu reconhecimento legitimado por intermédio da escola, não se restringe a problemas epistemológicos ou didáticos, mas articula-se ao papel político que cada um desses saberes desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional. Estado, deputados e partidos políticos, associações docentes, professores e alunos, entre outros, são agentes que integram a constituição das disciplinas escolares e, por intermédio de suas ações, delimitam sua legitimidade e seu poder (...)

Ao considerarmos o contexto histórico centralizador do “Estado Novo” e, por conseguinte, do Ministério Gustavo Capanema, período em que a regulamentação da *Lei Orgânica* foi aprovada, não podemos considerar que a organização de tais disciplinas foi resultado de um amplo debate envolvendo todos os interessados - a saber, professores,

alunos, trabalhadores, sociedade em geral -, mas, sim, das discussões geradas a partir da composição das comissões formadas para a elaboração do plano educacional do período.

Um primeiro olhar para o quadro dos cursos instituídos na Escola Técnica de Curitiba levou ao questionamento sobre a diferença entre o curso de Decorações de Interiores e os demais, tanto pelo número de disciplinas oferecidas, quanto pelos conhecimentos privilegiados. Ensaios em laboratório e complementos em matemática, por exemplo, estavam presentes somente nos dois outros cursos.

Não se trata de julgarmos como de maior valor as disciplinas oferecidas no curso de Edificações ou de Máquinas e Motores, mas de tentarmos compreender o que essa diferença expressa, ou seja, qual o lugar de Decoração de Interiores no conjunto dos cursos propostos para o ensino industrial? Havia lugar na Indústria para os egressos desse curso diante da formação oferecida?

A análise específica do curso de Decorações de Interiores se justificou pela ambiguidade em relação ao campo de atuação que marcou o curso - serviços ou indústria - além do fato de ser recorrentemente apontado como o mais apropriado para as alunas na Instituição,²⁰¹ ainda que este não fosse frequentado exclusivamente pelo público feminino. Conforme análise de Sônia Ana Leszcynski (1996, p. 47), essa característica se estendeu ao longo do século XX, mesmo após a reformulação ocorrida na década de 1970, quando foi organizado como Curso Técnico de Desenho Industrial. Os dados estatísticos apresentados sobre o período de 1985 a 1995 evidenciam a presença majoritariamente feminina, tanto do grupo discente quanto docente nessa área.²⁰²

²⁰¹ Em notícia publicada no Boletim da CBAI em outubro de 1961, eram destacados a visita de alunas do Colégio Estadual do Paraná e o interesse das mesmas pelo curso de decorações, pelo fato daquele ser “verdadeiramente acessível a ambos os sexos”. *Boletim CBAI*, n. 8, out. 1961, vol. XV, p. 14.

²⁰² Em 1985, por exemplo, o curso de Desenho Industrial tinha 747 alunas e 334 alunos, ao passo que o curso de Mecânica tinha 47 alunas e 1349 alunos. Em relação ao número total do corpo docente no ensino técnico, os dados do mesmo ano indicam que, especificamente na área técnica, havia 197 professores em contraposição a 12 professoras. Em relação ao Departamento de Ensino Industrial, em 1995, havia 24 professoras e 15 professores. No Departamento de Mecânica, havia 3 professoras e 50 professores.

2.7.2 O funcionamento do curso de Decorações de Interiores entre as décadas de 1940 e 1950: *o desenho das assimetrias de gênero no ensino técnico*

A implantação do curso, eu não tenho dados concretos para fornecer, ou seja, oficiais, mas presumo que seja assim: o Rio de Janeiro era a capital do Brasil na época e tinha lá a escola técnica, mas não tinha o curso de decoração, o muito que poderia ter era de marceneiro, fazer móveis, e, por conseguinte, nem seria um curso técnico (...) na época, o Montojos, que era o “senhor de todas as coisas” ali, achou que o Paraná tinha muita madeira, presumo, né? Não é concreto. Acidentalmente, apareceu esse curso, Curso de Decoração de Interior. (ANTONIO, 1995)²⁰³

A explicação de um dos professores que atuava desde a década de 1940 na Instituição, além de externar a representação que se tinha do Diretor do Ensino Industrial, “o senhor de todas as coisas”, indicou a relação entre a criação dos cursos com base nas características econômicas locais, no caso paranaense, a produção madeireira. O primeiro professor responsável por organizar e coordenar o curso de Decoração de Interiores foi Emil Kampf, um dos 29 dos técnicos suíços contratados pelo Ministério da Educação, que chegou ao Brasil em 1942, para ministrar aulas no ensino industrial. O relato de Beno (2008), aluno entre 1953 e 1955, forneceu algumas pistas sobre o funcionamento do curso, bem como das características do seu professor:

Eu ia à Escola e tive contato com o professor Kampf, que era suíço. Eu vi que, com ele, eu poderia aprender algo a mais, talvez mais da vida! E, com ele, eu aprendi muita coisa, porque nós tínhamos a tarde toda aula prática de desenho. (...) Acho que o professor me convenceu [em fazer o curso] porque faltavam alunos. Para se ter uma ideia, a maioria do tempo de curso, eram 3 anos esse curso, (...) só eram quatro ou cinco alunos. (...) Muitas vezes, estava tudo feito [as atividades] e nós ficávamos contando causos (...) Mas aprendíamos muito, isso que o AutoCAD faz hoje, nós chegávamos a fazer, fazíamos uma perspectiva de ambiente proporcional, estabelecíamos medida em perspectiva de profundidade, isso na mão!

²⁰³ ANTÔNIO. Professor do curso de Artes em Couro desde o início da década de 1940; coordenador do curso de Decoração de Interiores em meados de 1950. Entrevista concedida a Gilson Queluz em 1995. O narrador tinha 82 anos de idade na data da entrevista. Disponível em texto.

Dessa forma, não obstante o professor apresentasse qualidades técnicas, em especial no que se referia ao desenho de móveis, o que interferiu na decisão de Beno pela matrícula no curso não estava restrito à formação profissional que poderia encontrar, mas nas características do professor, marcada pela proximidade com os alunos. Ao mesmo tempo, o que era um fator positivo na análise do narrador foi contraposto pela perspectiva de um professor do mesmo período, que assim analisa o perfil do profissional:

(...) chegou aí um camarada importado da Suíça para fazer decorações, mas não passava de um marceneiro, era um bom marceneiro, ganhando mais que o diretor, para implantar o curso de decoração e implantou o curso de decoração de interior (...) Veio o cidadão, ninguém mandava nele, sem chefe, ele mandava no diretor praticamente, brigavam sempre (...) além de dar as aulas aqui, o pessoal gostava dele, porque o material dele eram barracas, marmitta e talher, fazia excursão, era esse tipo de cara. (ANTONIO, 1995)

A observação do professor que, posteriormente, assumiria a coordenação do curso, quando o técnico Suíço deixou a Instituição, no final da década de 1950, evidencia os embates estabelecidos entre profissionais brasileiros e estrangeiros no processo de organização do ensino industrial, em uma dimensão ampla, e, ao mesmo tempo, fornece elementos de análise para a dimensão interna, demonstrando que havia na Instituição espaço para uma relação menos austera entre professores e alunos, mesmo que tal postura fosse alvo de críticas.

O relato dos alunos de Emil Kampf revelou que este organizava constantemente excursões, incluindo a realização de acampamentos com grupos formados por alunas e alunos, fator relevante se considerar que isso ocorria entre as décadas de 1940 e 1950. Jamile²⁰⁴ (2009), aluna do curso de decorações em 1953, narrou uma dessas experiências:

Eu fiz uma excursão para Ubatuba, em Santa Catarina. Nós fomos no fim do ano, a gente ganhou aquela viagem, a gente foi pra lá, nós, os meninos e as meninas. O professor Kampf que fazia comida pra nós, precisa ver que legal! Era uma praia, visitamos o Forte de lá, visitamos tudo. Foi a primeira vez que eu fui pra praia, porque eu não conhecia a praia (...) Era no curso técnico. Ele [o professor] arranhou lá uma casa lá da prefeitura, e então ele repartia com as mochilas assim: homem pra cá, mulher pra lá. E era tão respeitado que você precisa ver que legal! Quando nós saímos lá fora, ele tinha, assim, pra todo mundo, ele dava, assim, as vasilhinhas, nós

²⁰⁴ Jamile estudou na Instituição entre 1950 e 1957. Concluiu o curso industrial de corte e costura (1950-1953) e o curso Técnico em Decorações de Interiores (1954-1957). Posteriormente, na década de 1970, retomou os estudos e concluiu o curso de Psicologia, área em que atuou profissionalmente. Entrevista concedida à pesquisadora em 2009. Na data da entrevista, a narradora tinha 72 anos de idade.

comíamos, e ele servia a gente, ele que cozinhava. (...) Ele era um amor, todo mundo amava ele! Um senhor imponente, rígido, mais amoroso!²⁰⁵

A experiência positiva das viagens está na memória de ambos os alunos entrevistados que passaram pela formação com Emil Kampf. Na entrevista de Beno (2008), o relato ocupou a maior parte da narrativa, quando este se referia especificamente sobre o curso de Decorações, que, na sua perspectiva, foi um aprendizado para a vida:

Ele era uma pessoa diferente dos outros, ele virava amigo dos alunos. Eu me lembro de uma viagem que fizemos. No fim do curso, a turma fazia uma viagem. Então juntaram um dinheirinho e foi a turma de trem para Presidente Epitácio, que é na divisa do Mato Grosso, rio Paraná. Levamos lanche e farnel para todo mundo, são 24 horas de trem. Chegamos lá e acampamos. Ninguém tinha dinheiro para descer com aquele barco de roda atrás, então conseguimos emprestar uma canoa. Éramos mais de vinte lá dentro, com moças e tudo, tinha professores e professoras. E depois fomos rio abaixo, parávamos, armávamos a barraca e depois continuávamos, até que houve motim a bordo, todo mundo queria voltar! (...) Aí o pessoal voltou de trem, menos três, o professor, um colega que também fez decorações e depois engenharia civil e eu.

A narrativa do aluno, que também concluiu o curso na década de 1950, mais precisamente em 1955, assim como a de Jamile (2009), deixou claro que não havia distinção em relação a participação de alunos ou alunas nessas atividades, ainda que ressaltem que os “tempos eram outros” e que todos eram como se fossem irmãos, tendo o respeito acima de tudo.

As circunstâncias da saída de Emil Kampf da Instituição não foram esclarecidas nas entrevistas, salvo a pista sobre os desentendimentos entre Diretor e Professor e o abandono no final de 1950,²⁰⁶ quando o curso foi reorganizado e coordenado pelo professor Antonio, até então coordenador do curso de artes em couro. O convite feito ao profissional partiu inicialmente do Diretor e, posteriormente, diante da resistência ao aceite, foi reiterado diretamente por Francisco Montojos:

Esse curso era de decoração de interiores, eu nada tinha que ver com isso, pois, então, chefiava por concurso, o curso de artes em couro, foi quando, então, foi uma coisa de desespero, ficou fechado tudo ali, aluno pra fora. E aluno era muito pouco, eram dois, três que assistiam esse curso, ou alunas, até, conseqüentemente, por estar fechado e o diretor se via mal, o curso parado, essa coisa toda é grave. (...) Então, na época, ele [o Diretor] veio pra mim, falou meio que rudemente (...) então eu disse:

²⁰⁵ Conforme documentação localizada no arquivo do NUDHI, para participar do grupo de “excursionistas”, era necessário solicitar autorização por escrito ao Diretor da Instituição.

²⁰⁶ As entrevistas indicaram que ele passou então a trabalhar no Consulado da Suíça e também como consultor da INCEPA, empresa suíça da área de pisos e revestimentos cerâmicos, que se instalou no Paraná em 1952.

“eu não sei botar remendo”, eu disse com essas palavras, aí ele ficou insistindo, dizendo que era pra eu pensar, que eu tinha conhecimento de causa dessa coisa toda, e eu dizendo que não, que eu não tinha visto programa nenhum, que não aceitava (...) o Montojos veio pra cá pra me pedir, já com conhecimento do Rio (...) veio lá diretamente a mim, dizendo que era pra eu aceitar.

Apesar de Antonio insistir que não tinha conhecimento para organizar o curso e que só aceitaria o convite se recebesse um programa europeu para que tivesse embasamento, sua formação, ainda aos moldes artesanais, com domínio completo de todo o conhecimento técnico - quando ainda menino, na década de 1920, trabalhou como aprendiz junto a italianos e alemães, mestres de pinturas decorativas - credenciava-o para a atividade para a qual foi confiado. A narrativa de Antonio (1995) foi marcada pela preocupação em caracterizar o curso em sua dimensão de conhecimento técnico, numa formação ampliada, suplantando o perfil de um curso voltado para a área de serviços, cujo único objetivo fosse a decoração de ambientes, atividade essa que ele, subliminarmente, sugere estar relacionado à atividade feminina, considerando a maior participação de alunas no curso:

Veio o programa, levou lá uns dois meses e eu comecei por analisar (...) comecei a estudar, sabe que saí muito bem! Constava principalmente as geometrias, pois tudo tem de ser essencialmente técnico (...) tudo isso vinha no programa, progressão ortogonal, desenho, geometria plana, geometria sem relevo, progressão ortogonal com relevos, cortes, convenções e também a perspectiva cônica (...) foi o curso em que eu mais trabalhei foi esse de decoração, mas fiz do meu gosto, então delinee, pensei se eu ensino essas partes ele pode fazer qualquer tipo de decoração, (...) vamos pôr no programa, vamos dar o curso para impressionar o máximo o aluno, até era aluna, a maioria era até aluna, pois achavam que decoração era pendurar coisa, enfeitar casa, não é, tem diversos significativos e especialização.(...) então eu trouxe uma série de coisas, adaptei já o desenho, e disse de pronto que tinha vindo pra ensinar e não para comprar coisa para decorar.

A preocupação em destituir o curso de uma característica restrita ao campo da decoração acompanhou a percepção dos alunos que estudaram antes mesmo da coordenação de Antônio e se evidencia a importância do estudo do Desenho na formação dos técnicos em decoração, pista para entender a transição de Decoração de Interiores para Desenho Industrial nas décadas posteriores.

O campo de atuação para os egressos do curso era variável. Segundo Antonio (1995), com formação “secundária”, era fácil conseguir um bom emprego, desde o trabalho em jornais, onde aprendiam a fazer caricatura, milimetrar serviços de tipografia ou, principalmente, na área de desenho de móveis, pois o egresso do curso era, na verdade, um projetista, apesar do nome de decorador.

A referência feita pelos alunos ao professor Antonio destacou a extrema competência com que conduzia o curso, mesmo que fosse mais austero em sala de aula. No entanto, uma das suas práticas no processo de ensino acabou surtindo um efeito contrário para suas alunas, colaborando para a sua desistência do curso, caso relatado por Iraci:

O professor ficou muito na minha cabeça porque foi uma das causas pelas quais eu não, eu era muito... eu tinha que ser tudo muito certinho, eu saí de um colégios de freiras, e o professor era um homem muito..., ele dava umas aulas diferentes, ele dava umas aulas, assim, que a gente tinha que sair da Escola Técnica, de dentro da sala de aula, tinha que entrar no carro dele, tinha que sair com ele pra gente ver as lojas de decorações, e eu achava isso muito estranho, guardei muito o nome dele por causa disso. (IRACI,2009)

A aluna reconhece que esse era um dos seus limites advindos de sua formação escolar, desenvolvida até então somente em escolas confessionais, de frequência feminina, o que criou dificuldade para sua adaptação na nova escola onde haviam alunas e alunos. Ao mesmo tempo, a narrativa nos conduziu novamente para a análise da interferência das questões de gênero no funcionamento do curso de decorações.

Em uma de nossas tentativas em localizar alunas para serem entrevistadas, conseguimos contato com o filho de uma das matriculadas no curso em 1950, de quem obtivemos a seguinte informação: Carla tinha preferência pelo curso de edificações, incentivada inclusive pelo pai, que se sentia frustrado pelo fato de ter tido somente filhas, inviabilizado o sonho de ter um filho engenheiro.

Juntamente com outra colega, a aluna, no entanto, foi persuadida pelos professores a se matricular em decorações de interiores, com a justificativa das limitações que o curso de edificações oferecia para as mulheres, como visita em obras, contato com homens, etc. Carla não chegou a concluir o curso técnico, devido à reprovação no último ano na disciplina de História das artes decorativas, causada, segundo o filho, pela realização de prova em data não programada previamente.

Não obstante se trate de uma narrativa intermediária, foi considerável o fato de essas questões terem sido registradas na memória da entrevistada e transmitida ao filho. Em nossa análise, o transcorrido forneceu a dimensão do limite entre a lei e o exequível, tendo em vista que, formalmente, as alunas não tinham impedimento para a opção de cursos,²⁰⁷ no entanto,

²⁰⁷ Referimo-nos à década de 1950, pois, conforme apontamos, a legislação original de 1942 condicionava a matrícula no II ciclo ao tipo de curso frequentado no I ciclo, o que limitava a matrícula das alunas em

outras relações se estabeleciam no cotidiano escolar, reafirmando as assimetrias e demarcando os espaços.

2.7.3 O lugar da disciplina de Desenho na formação do técnico industrial

A ênfase em Desenho não se limitava ao curso de Decoração, tendo em vista que Desenho Técnico era disciplina obrigatória tanto nos cursos industriais básicos quanto nos técnicos, além dos desenhos específicos de cada curso. Benjamin (2008) relatou qual o lugar ocupado pelo Desenho durante seus sete anos de formação na Escola Técnica de Curitiba:

Eram, veja, não vou dizer que era a coqueluche, mas posso dizer que era a maior, era a matéria de maior atração, porque, porque, no tempo do curso industrial, você desenhava a peça, aula de desenho, além do que, porque você não ia desenhar só aquilo, tinha a chance de aprender, tudo o que havia sobre as convenções, tinha professor que ensinava até a apontar o lápis, até isso, e toda a projeção, gráfica, elevação, perfil, perspectiva, etc. etc. E, depois, aprendia a enxergar o desenho, mais detalhes de móveis, você quer mostrar como está fixado embaixo, você faz um círculo e faz como se você olhasse como raio x, você vê os detalhes lá dentro, você tem que saber fazer isso (...) em edificações, era tudo desenho, na minha época, professor Arthur era espetacular, ele tinha uma paciência para desenhar, ensinava proporções, ensinava perspectiva, pô e a gente ficava ávido pra aprender isso! (...) Então, essas aulas, elas tinham duração muito maior, e, é todas as tardes, a partir da metade do segundo ano, eram aulas de desenho técnico, a gente dizia, oh, nós vamos começar cada um vai desenhar uma residência, área isso, área íntima, é, localização, tá? Sol, norte, a área sul deixa pra serviços, cozinha, e coisa, porque é de lá que vem o frio, não vem o sol, pros dormitórios é norte, leste, me lembro tudo até hoje.

De acordo com os relatos, os conhecimentos de desenho se aprofundavam a partir do curso técnico. O número de aulas dedicadas ao ensino de desenho em detrimento às demais disciplinas também foi destacado por Amilton (2008), aluno do curso de mecânica:

Agora, no curso de mecânica, no meu curso técnico de mecânica, eu cheguei a ter seis horas semanais de desenho técnico com um professor! Íamos três vezes, duas

determinadas áreas. A lei foi alterada em 1946 (Decreto 8680/1946), porém, ainda relacionava a matrícula à capacidade física a determinados cursos. Esse argumento serviu para justificar a ausência de alunas no curso de mecânica, representação que se estendeu no mínimo ao final do século XX na instituição, se tomarmos como base a análise de Silva (2000), sobre os cursos de mecânica e desenho industrial e as representações de gênero. SILVA, Nanci S. *Gênero e trabalho feminino*: estudo sobre as representações de alunos/as dos cursos técnicos de desenho industrial e mecânica do CEFET-PR. Dissertação, Mestrado, 2000 (PPGTE). Curitiba: Centro Federal de Educação Tecnológica.

horas, que davam seis horas por semana, só pra fazer Desenhos! Não era como Português, Geografia, Matemática, que eram menos horas. Então as disciplinas de desenho tendiam a ser de alta demanda de horário, principalmente no fim do curso. Geralmente, começava com quatro horas semanais no começo do curso, nas primeiras séries, e terminava com seis ou... eu acho que chegou até, acho que deve ter havido o caso de oito horas.

Dessa forma, tivemos a evidência de que conhecimento era privilegiado na formação oferecida na Escola Técnica de Curitiba. A explicação para a carga horária da disciplina de desenho foi contemplada na primeira entrevista de Amilton (1995), ao responder ao pesquisador sobre o que justificava a alta carga horária dedicada a esse campo de conhecimento:

(...) os professores da área de desenho eram muito rigorosos e tinham um nível um pouco maior do que os professores da área de prática de oficina, como eles tinham um pouco mais capacidade de persuasão, de diálogo, eles conseguiam incluir nos currículos mais tempo de desenho.

Embora o narrador atribua às articulações dos professores de Desenho o privilégio da disciplina na carga horária, a sedimentação dessa área como parte fundamental na formação para o trabalho vinha de longa data. Para ficarmos no século XX, podemos utilizar o exemplo da própria Escola e a organização curricular vigente nas duas primeiras décadas de seu funcionamento. Queluz (2000, p. 67-69), ao analisar o *Esboço de Programas de Ensino*, elaborado pelo Diretor Paulo Ildefonso, indicou a concepção do ensino de Desenho na Instituição:

A disciplina de Desenho era considerada fundamental, por Paulo Ildefonso, para o ensino técnico. Retomava o pensamento de educadores americanos e europeus e de Rui Barbosa (...) O desenho seria, portanto, a alma do ensino profissional. Paulo Ildefonso, formado pela Escola Imperial de Belas Artes (1888), tendo cursado um ano de Engenharia na Escola Politécnica e lecionado no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1888), estava profundamente imbuído desta concepção. O curso de Desenho era o mais extenso e elaborado do seu *Esboços de Programas de Ensino*. Além disso, o próprio diretor da Escola de Aprendizes e Artífices encarregou-se de criar e ser responsável pela oficina de desenho e escultura ornamental. (...) O Desenho cumpria o seu papel de reconciliação entre cultura e utilidade, enfatizando a relação entre habilidades manuais e as faculdades mentais, legitimando o nascente ensino técnico ao conectá-lo indiretamente com a tradição liberal e bacharelesca. Obviamente, o objetivo não era o de formação de artistas, mas o de operários disciplinados.

A bibliografia consultada sobre o ensino profissional nas primeiras décadas de 1900 (QUELUZ, 2000; MORAES, 1990; GITAHI, 1986; RIBEIRO, 2005) indicou que, embora com perspectivas e objetivos diferenciados, o Desenho estava presente nas diversas instituições, sendo inquestionável sua pertinência para a formação profissional. Moraes (1990,

p. 211) indicou o lugar da disciplina na Escola de Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo e a relação desta com os trabalhos de oficina:

Era imprescindível que os trabalhos de oficina fossem organizados de acordo com a matéria dada simultaneamente nas aulas teóricas, de modo que estes trabalhos fossem uma “demonstração constante da teoria apresentada”. Isto é, os conceitos teóricos gerais apropriados pelos alunos viabilizariam a leitura da “representação gráfica” do trabalho a ser realizado ou, ao inverso, a tradução do método de trabalho na “linguagem” própria do mecânico: no desenho. Consistia um princípio fundamental na oficina de aprendizagem a execução “de todo e qualquer trabalho”, por simples que fosse, “somente à vista de um desenho”. A cada grupo de ofícios correspondia uma série metódica especializada de desenhos. Como já foi dito, em todas as atividades, os empresários industriais aspiravam uniformizar a realização do trabalho, impor-lhe um rendimento padronizado. E o desenho - expressão do novo campo de saber normalizado que vinha substituir os métodos empíricos de trabalho - permitia tal uniformização.

Em uma análise comparativa entre o Liceu de São Paulo, com grande interferência de Roberto Mange, e o Instituto Parobé de Porto Alegre, coordenado por João Luderitz, Ribeiro (2005, p. 214) indicou que este também baseava o conteúdo da aprendizagem no Desenho “sob o fundamento de que nas indústrias as idéias são representadas por desenhos, portanto é preciso saber desenhar e interpretar o desenho para poder expressar e executar as idéias”.

Ainda que os dois engenheiros não partilhassem exatamente das mesmas concepções sobre formação profissional, a ênfase no ensino de desenho e sua importância para o trabalho na indústria eram pontos comuns. Vale ressaltar que a discussão sobre a organização da disciplina de Desenho era uma das questões apresentadas no Inquérito de Fernando de Azevedo, em 1926, cuja resposta de Mange criticava a heterogeneidade dos desenhos na indústria mecânica, destacando a necessidade de uma uniformização, conforme ocorria em outros países.²⁰⁸

Não há como desconsiderar o papel que ambos tiveram na formulação de propostas para o ensino industrial: Luderitz ocupando cargos no governo Federal desde a década de 1920, e Mange integrando com frequência as comissões formadas para discutir o tema após 1930. Dessa forma, embora não possamos ignorar a valorização do Desenho no século

²⁰⁸ A questão apresentada por Fernando de Azevedo foi assim formulada: “Já não é tempo, - para se lançar em bases sólidas o ensino técnico e profissional, - de se tentar uma reforma radical do desenho em todas nossas escolas, segundo a sugestão de Rui Barbosa: a, “semeando o desenho imperativamente em todas as escolas primárias; b, abrindo-lhes escolas especiais; c, fundando para os operários escolas noturnas deste gênero; assegurando-lhe vasto espaço no programa das escolas normais; e, reconhecendo ao seu professorado a dignidade que lhe pertence no mais alto grau de escala docente; f, e reunindo toda essa organização num plano coeso, mediante a instalação de uma escola superior de arte aplicada”?

anterior, o que se delineia a partir do século XX, especificamente nas instituições de ensino profissional, foi a compreensão desse conhecimento como um dos elementos civilizatórios na construção do saber necessário aos trabalhadores, no caso em questão, dos Técnicos que trabalhariam na Indústria.²⁰⁹

Nesse aspecto, Ruy Gama (1986, p. 110) argumenta que, apesar de semanticamente a palavra “Desenho” se reduzir à idéia de representação gráfica, seu significado está imbricado com a história da técnica e da tecnologia, esta última constituída a partir das alterações do desenvolvimento das forças produtivas e, por conseguinte, das relações de produção.

Para respaldar o seu argumento, o autor aponta os estudos de Arnold Hauser (*apud* GAMA, 1986, p. 112) sobre o sistema de aprendizagem nas corporações e a relação entre as artes e o trabalho artesanal, evidenciando o movimento contra o monopólio mantido pelos mestres no ensino das artes, com o deslocamento da educação do espaço das oficinas para as escolas, onde a teoria ganha espaço em relação à prática, com a finalidade de romper os obstáculos nesse novo processo de aprendizagem.

Para Gama (1986, p. 15), o mero encontro entre teoria e prática não se traduz como tecnologia, mas, sim, o vínculo desse processo com a alteração nos modos de produção e as “formas de aquisição e transmissão dos conhecimentos técnicos”. O argumento apresentado condiz com a dimensão política da apropriação do conhecimento tecnológico, aspecto recorrentemente destacado pelo autor.

Dessa forma, no desenvolvimento da organização do trabalho na sociedade capitalista, o “Desenho” é mais um dos elementos que compõem a divisão técnica do trabalho. Enquanto a dinâmica do ensino de desenho acaba por ser mais um elemento de divisão e racionalização,

²⁰⁹ Entrevista recente realizada por Aparecida Neri de Souza com professores do ensino técnico de São Paulo, apontaram as críticas que técnicos formados há mais tempo fazem a aprendizagem atualmente através do programa de computador AUTOCAD; segundo eles, o aluno tem uma aprendizagem restrita em relação à leitura dos desenhos técnicos. Projeto Temático FAPESP 03/04023-3: *Trabalho e Profissão no campo da cultura: professores, músicos e bailarinos*. Em contrapartida, em conversa informal, um professor de Engenharia da UFPR, formado mais recentemente, argumentou que esse programa veio solucionar um grande problema, que era a interpretação do desenho nas indústrias por onde passou, no entanto, continua sendo uma questão de debate com professores mais antigos, que insistem na manutenção do antigo método nos currículos, ou seja, o desenho em pranchetas. (Diário de Campo, 14/05/2008). Em nossa análise, esse processo registrou a passagem de um conhecimento adquirido pelo trabalhador para a máquina, parte integrante do crescente monopólio do saber por um número reduzido de profissionais e, principalmente, por grupos empresariais que detêm os programas e, por conseguinte, o conhecimento tecnológico que envolve a execução dessa atividade.

organizando o trabalho em duas etapas - planejamento e execução - a diferenciação entre as modalidades de desenho ensinadas também evidencia uma segunda fragmentação. Quem nos explicou a questão foi novamente Amilton (2008), que, através de uma explanação bastante didática, evidenciou como, em sua formação técnica, assimilou adequadamente a concepção sobre a importância do desenho:

Bom, o desenho, ele varia com a área, no meu caso, eu sou mais de cátedra, digamos, do desenho técnico mecânico, do desenho que se usa em mecânica, muito parecido com o que se usa em construção civil, engenharia. Então ali a finalidade de aprender a desenhar era aprender a representar em... antigamente, em cima de papel, o esboço, a ideia daquilo que se quer fabricar. Quer fazer um navio? Um avião? Um submarino, seja lá o que for, uma lancha, se você não tiver uma ideia bem concreta de como vai ser... vai ser grande? Pequeno? Redondo? (...) Isso tem que ser, pra isso serve o desenho, pra fazer a visualização das formas geométricas e as composições de materiais do que você quer fabricar. Ele é diferente do desenho decorativo, porque ali você está com a preocupação principal estética, quer deixar a casa bonita, o ambiente bonito! Então o curso de decorações, por exemplo, girava muito mais em torno da dimensão estética do que da preocupação da fabricação de uma peça que você tem que primeiro saber o que que você quer fazer. Basicamente, o desenho sempre tem essa preocupação central: representar visualmente o que você quer criar!

Na documentação referente aos exames realizados em 1953, localizamos, além da disciplina de desenho técnico concernente a cada curso - desenho em marcenaria, em mecânica, edificações, etc. -, as de *Desenho Ornamental* e *Desenho Especializado e Geometria*. A considerar pelos nomes dos examinadores, supomos que correspondiam respectivamente aos cursos de Corte e Costura, cuja examinadora era a professora Alilat Muricy, e Decorações de Interiores, com o nome de Emil Kampf, ambos coordenadores de cada área.²¹⁰

Quem eram os docentes do ensino de desenho na Escola Técnica? Ao perguntarmos sobre quem ministrava as aulas de desenho, Amilton (2008) forneceu pistas para uma outra hierarquização:

Que eu me lembro eram... se fosse na área de marcenaria eram artífices que tinham desenvolvido o pendor para o desenho, aprendido as técnicas (...) agora, conforme a área, se fosse na área de engenharia, edificações, aí era engenheiro. Certamente, não seria de muito bom senso, por exemplo, você contratar [cita o nome de uma professora] pra dar aulas de desenho pra... é, engenheiros de pontes ferroviárias. Ali

²¹⁰ Pasta com exames realizados em 1953. Arquivo Geral - UTFPR. Ao analisarmos o Regulamento aprovado pelo Decreto 8673/42, constatamos que *Desenho Ornamental* e *Geometria Descritiva* compunham as disciplinas obrigatórias do **curso** de Desenho Técnico, que era um dos estabelecidos para o II ciclo. O mesmo texto determinava, para os cursos supracitados, a **disciplina** de *Desenho Técnico*, sem indicar nenhuma definição de que tipo de desenho deveria ser ministrado.

é estrutura, é forma, é utilização, economia de material, estética é muito pequenininha o componente.

A documentação relativa aos profissionais no início de 1930, período em que a Escola ainda era voltada para o ensino primário, indicava que a cadeira de desenho técnico era ocupada geralmente por professores oriundos do ensino secundário ou até mesmo por acadêmicos do ensino superior; os professores adjuntos eram, em alguns casos, alunos formados pela própria Instituição. No mesmo período, desenho ornamental era ministrado por uma professora adjunta.²¹¹

Ao olharmos para as décadas posteriores, especialmente a partir da legislação de 1940, constatamos que essas características permanecem - os professores de desenho dos cursos básicos industriais foram artífices, entre eles, alunos egressos da Instituição, como era o caso do professor de desenho da área de marcenaria, formado em 1936; os dos cursos técnicos eram, em sua maioria, engenheiros, e, finalmente, a área ornamental, ligada à estética, foi campo de atuação das professoras.

Embora esse último ponto necessitasse de mais elementos para aprofundamento, dada a ausência, na memória dos entrevistados, de fatos relacionados às ações das professoras na instituição, é um aspecto que sugere uma demarcação de gênero no campo do desenho. Jamile (2009), aluna do curso industrial e do curso técnico em decorações, relatou, por um lado, que tinham aulas de desenho ornamental no 1º ciclo com uma professora muito exigente, embora não recordasse o nome da mesma; por outro lado, destacou que, no curso técnico, eram somente professores.²¹²

O interesse pelo desenho artístico se sobrepondo ao técnico também foi manifestado pela aluna, ao obter autorização para realizar, como prova final, um auto-retrato com a técnica

²¹¹ Relatório da Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná, 1932, p. 76. Como exemplo de professores de desenho técnico, destacamos que dois deles - Rubens Klier D'Assumpção, advogado, e Lauro Wilhem, engenheiro - tornaram-se, posteriormente, diretores da Instituição; ambos eram egressos do Ginásio Paranaense, Escola voltada para o ensino secundário.

²¹² O curso de desenho ornamental foi instituído na Escola pelo então diretor Paulo de Assumpção, na organização das disciplinas no início do seu funcionamento. Antonio (1995), coordenador do curso de decorações, fez uma instigante comparação: “nunca separei desenho técnico de artístico, pra mim um é gramática outro é beleza”. Conforme argumentamos, faltam-nos elementos empíricos para uma análise mais aprofundada, mas levantamos a hipótese de que há um deslocamento dessa área do conhecimento, de uma atuação docente masculina para a área feminina, de acordo com o desenvolvimento da organização do ensino técnico industrial e o lugar que a disciplina de desenho técnico ganhou nessa organização .

“desenho de bico de pena”, especialidade do professor, mesmo que esse não fosse o principal objetivo do curso, mais centrado na elaboração de projeto de móveis.

Não obstante, conforme vimos, a disciplina de Desenho se organizasse a partir de uma série de hierarquizações em seu ensino e finalidades, o fato é que essa formação oferecida nos cursos profissionais era um dos aspectos que garantiam colocação no mercado de trabalho para os egressos das escolas profissionais.

Ao relatar a trajetória profissional, ex-alunos evidenciaram que muitos dos trabalhos em indústria foram conseguidos pelo bom desempenho nessa área. Roberto (2008), aluno do curso técnico de mecânica, relacionou o nível de exigência da disciplina com as oportunidades garantidas no mercado de trabalho, a partir do exemplo das aulas de Desenho Técnico da área de Geometria:

Pena que eu não tenho mais aqueles cadernos [pena mesmo!], que eu te mostraria como é que era, e ele passava o visto em todos... o desenho, as projeções geométricas que ele passava no quadro, você era obrigado a fazer no caderno, naquela época, não tinha computador infelizmente, né? Então tinha que fazer tudo na mão, e com régua e esquadro. E ele passava o visto em todos, se tivesse errado, ele riscava, e tinha que fazer de novo! Mas, olha, foi uma coisa... foi um ótimo professor! Esse era amigo nosso também, ele era exigente, ele era um professor disciplinador, mas você saía de lá, você entrava numa Klabin, numa indústria que você fosse, você era um projetista!

Embora as atividades dos técnicos nas indústrias não se resumissem ao desenho, a formação fazia diferença em relação aos demais trabalhadores. Benjamin (2008) indicou, em sua perspectiva, o que modificava na indústria a partir da inserção desse grupo, que se deparava com profissionais que tinham uma formação mais restrita:

Só que, veja, aqueles profissionais que nós... que nós conhecemos lá não tinham tecnologia, não sabiam desenho, nem interpretar, muito menos desenhar detalhes! Nós já vimos todo o desenvolvimento dentro da indústria, não tô falando o desenvolvimento industrial como um todo ou o desenvolvimento de uma comunidade inteira, eu tô falando especificamente dentro da fábrica, nós já víamos isso com outros olhos, já com olhos de tecnologia, com olhos de quem precisa fazer primeiro o desenho, porque em cima do papel pode errar e fazer quantas vezes quiser. Depois que decidiu e acertou, faz de uma vez só. (...) Então a gente ia pra lá, passava a ser ou desenhista de setor técnico e, em pouco tempo, quem não fez o curso todo foi pra produção e, em curto espaço de tempo, era chefe de setor!

A narrativa de Benjamin demonstrou que, assim como nos cursos industriais, havia espaço na indústria tanto para os concluintes dos cursos técnicos quanto para os que havia frequentado a Escola por menos tempo, ainda que ocupassem funções diferentes. Todos os depoimentos dos narradores concluintes dos cursos técnicos evidenciaram que estes saíam da

Escola Técnica de Curitiba diretamente para o mercado de trabalho. Roberto (2008), por exemplo, saiu literalmente da formatura para a Indústria:

Daí, no dia da formatura, foi no dia 12 de dezembro de 1960, acho que é 12 de dezembro de 1960, a Eletrofrío foi na Escola e ofereceu uma vaga já pra auxiliar encarregado da fábrica, e eu aceitei! Não conhecia refrigeração, mas tudo bem, era piação de... tinha quanto? 18 anos. Naquela época, não tinha ido pro quartel ainda (...) então eu fui pra Eletrofrío e fiquei 2 anos, e a Brahma me chamou. Me chamou já um ano antes, eu não aceitei, depois chamou novamente, eu não aceitei, na terceira vez, eu aceitei! Fazendo CPOR [Centro Preparatório de Oficiais da Reserva] mesmo, no quartel, mas aí eu fui, eles concordaram; no tempo, a CPOR era aos sábados à tarde e domingo, época de férias escolares, em julho, janeiro e fevereiro, era o dia inteiro, então a Brahma concordou em faltar nesses dias no trabalho. (...) Ela preferia me dispensar, mas não me perder, porque eu era o único que tinha curso técnico, o único profissional que tinha o curso dentro da Brahma!²¹³

Por sua vez, Benjamin (2008), formado em Edificações em 1951, destacou os anúncios das indústrias no interior da Escola, em busca de profissionais, e o emprego garantido a partir das próprias aulas que frequentava:

(...) na época, eu me lembro bem, agora, não fazendo mais distinção entre curso industrial e curso técnico, eu me lembro que, todo o final de ano, a gente ia, naquele *hall* de entrada, entre a Sete de Setembro e a Westphalem [ruas], ali estava o quadro de edital: a Fiat Lux tem vaga de 5 ex-alunos de Mecânica do Curso Industrial, 3 técnicos em Curso de Máquinas e Motores do Curso Técnico de Mecânica, é... tal construtora tem tantas vagas... a gente saía de lá já colocado, eu não procurei emprego, meu professor de Tecnologia de Construção disse: - Você vai trabalhar comigo na minha empresa de construção! Eu fui desenhista do professor Laisner que, mais tarde, foi diretor da escola de Engenharia!

Amilton, contemporâneo de Benjamin, porém concluinte do curso técnico em Mecânica, reafirmou a importância das aulas de Desenho Técnico na garantia de emprego e revelou sua sedução inicial pelo que avaliava como a capital da Técnica no Brasil:

(...) quando terminávamos o curso, havia a maior tranquilidade em conseguir emprego, não havia o problema de ficar procurando emprego, e eu fiz, quando terminei o curso, eu escrevi para firmas em São Paulo porque tive uma certa atração por São Paulo, cidade-capital econômica e técnica do Brasil à época, aí eu fui para São Paulo e trabalhei durante um ano. (...) eu fiz um teste numa outra firma em SP, chamada Laminação Cotinga na época, e abafei, como se diz, me deram lá um conjunto de equipamento, desenho de um conjunto e me pediram para detalhar e me convocaram para fazer isto, fazer o teste lá, durante um dia, comecei às 7:30 mais ou

²¹³ O CPOR era o serviço militar obrigatório, que se diferenciava da exigência em *servir ao Exército* recluso no quartel, alternativa oferecida a alunos do curso superior e aos alunos que já tivessem o 2º ano do curso técnico. A maioria dos entrevistados citam essa experiência pela qual passaram, o que denota mais um aspecto incorporado à sua formação, tanto no âmbito disciplinar, quanto nas questões de gênero. Há ainda o fato dessa exigência interferir na trajetória profissional dos entrevistados - por exemplo, Roberto explica que apesar de receber convites para trabalhar em indústrias fora de Curitiba, não pode aceitar devido à necessidade em prestar o serviço militar na cidade. O termo “piação” é o aumentativo de uma expressão utilizada no Paraná - *piá* - para designar menino.

menos, me deram almoço e fui até o fim do expediente, que era 16:30, aí eu detalhei as peças, lendo, interpretando o conjunto, eu fiz tantos desenhos naquele dia que eu... bom, o meu engenheiro, que estava me selecionando, me perguntou: aonde é que você aprendeu isso ?, - e aí eu, com muito orgulho, disse: Foi na Escola Técnica de Curitiba - então foi um ponto alto da minha iniciação. (AMILTON, 1995)²¹⁴

Apesar do sucesso obtido nos testes, Amilton optou pelo trabalho em uma indústria de ferramentas, onde permaneceu por um ano, retornando posteriormente à Curitiba. Beno (2008), após a conclusão do curso de Decorações, em 1955, manteve seu trabalho como autônomo na marcenaria e, por insistência dos colegas, aceitou o convite para trabalhar paralelamente como desenhista na Indústria de móveis CIMO (Companhia Industrial de Móveis): Terminado “o técnico, uns dois anos depois, aí me convenceram a ir para a CIMO. Foi uma coisa boa também, aprendi muita coisa, tanto que soube administrar uma firma olhando como funcionava, ninguém me dava aula. Eu observava e isso foi muito útil!”²¹⁵

Essas narrativas revelam as primeiras experiências dos técnicos recém-formados, porém, a trajetória profissional seguida por cada um deles não dependeria exclusivamente da formação comum que receberam, mas também das interdependências em que foram envolvidos ao longo de suas carreiras, o que incluía a relação com outros trabalhadores. Roberto (2008) destacou como se dava a relação entre técnicos recém-formados e mestres estabelecidos nas indústrias:

Tinha gente dentro da fábrica, principalmente isso, que não tinha o curso de estudo Técnico, não tinha industrial, não tinha nada, era um pessoal que tinha muita prática! Eles não gostavam da gente, eles tinham medo, principalmente, pessoal imigrante que vieram, alemão, eles tinham medo de perder, isto na Brahma também, medo de perder o posto! Porque aqui na Brahma o pessoal que dirigia a parte mecânica, a parte embaixo, para os encarregados, eram alemães que tinham prática, porque a cervejaria foi uma Companhia alemã, né, de técnicos alemães. Então eles tinham medo que pegassem os cargos deles, mas a minha intenção não era jamais essa, né! Eu queria era o meu posto, eu não queria ir pro lugar de ninguém!

O primeiro confronto deu-se no teste de admissão ao qual Roberto foi submetido para contratação, quando, sob supervisão do mestre, teve que consertar uma máquina, segundo o narrador, propositalmente, em péssimas condições.

²¹⁴ A narrativa de testes bem sucedidos nas empresas, a partir da aplicação dos conhecimentos técnicos sobre desenho, também esteve presente no depoimento de um professor do Ensino Técnico, entrevistado por Aparecida Neri de Souza (2007), egresso do Curso Técnico em Mecânica na década de 1950, porém, da cidade de São Paulo. Embora a questão exija uma pesquisa comparativa para afirmar com segurança, o que não é o nosso objetivo neste trabalho, chamaram-nos a atenção os pontos comuns na trajetória dos concluintes dos cursos técnicos, mesmo que em instituições e regiões diferentes.

²¹⁵ Três dos nossos narradores trabalharam na Companhia Industrial de Móveis: Beno, Ângelo e Benjamin.

Embora não fosse a “intenção” do narrador ocupar o lugar do Mestre, era sim uma das “intenções” expressas pelas comissões formadas na década de 1930, conforme apontamos anteriormente - justificadas inclusive pela preocupação com a nacionalização da mão-de-obra, em face do domínio do conhecimento técnico pelos imigrantes.

Ao que parece, três décadas depois, mesmo que em contextos diferenciados, o planejado continuava surtindo efeito, ao menos na ameaça que os antigos mestres sentiam ao se deparar com profissionais supostamente mais bem preparados. Em relação ao mesmo tema, Benjamin lembrou que, muitas vezes, os mestres (professores de oficina) da Escola Técnica de Curitiba ficavam surpresos com o fato de seus alunos obterem uma melhor remuneração que eles, depois de formados.

Foi o processo de racionalização do ensino industrial trazendo resultados no interior das indústrias. Sobre esse aspecto, Ribeiro (2005, p. 223) destacou o papel do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP) nos estudos e implantação do parcelamento de ofícios do mecânico:

O ofício de mecânico era dividido em operações simples e repetitivas, eliminando-se os movimentos desnecessários e reduzindo o tempo de não-trabalho. Com o processo de fragmentação do ofício em operações, o poder que perdiam os mestres e contramestres das oficinas, ganhavam os engenheiros na concepção do modo de produzir, na supervisão e no controle do trabalho. O engenheiro tornava-se a nova figura pensante do processo de produção, o organizador e coordenador do processo racional e científico do trabalho e o mentor do despojamento do trabalho do empirismo e das idiosincrasias dos mestres e contramestres.

Ainda que a autora enfoque o papel do engenheiro nesse processo de racionalização, destacamos como o “empirismo” dos mestres corre risco, a partir da entrada do técnico nas indústrias. Em outro extremo, mas na mesma linha de relações entre diferentes grupos de trabalhadores, Benjamin (2008) narrou um dos embates que teve com um Engenheiro:

E um negócio que me marcou muito, também tô me lembrando agora, quando eu era desenhista de estruturas do Departamento de Estradas e Roagens, um... um engenheiro, não me lembro mais o nome dele, mas tô até enxergando ele, conversando lá (...) numa hora assim do café, pois é, você veja essa garotada aí, tal, tal, vem do interior, você de onde é? Eu sou de Antonina, e você de Londrina, ele perguntou pra mim, eu disse: - Sou do Rio Negrinho... olhou com menosprezo pra mim. Mais uma vítima do asfalto! Eu disse: - O que que o senhor quer dizer com isso? Rapaz, é melhor você voltar pra tua terra, viu? Que aqui vai ser muito difícil, evoluir. Eu digo: - Olha, não sei não, viu? - Passei 3 anos galgando todos os níveis, todas as escalas salariais, níveis e daí pedi demissão. Aí aquela mesma pessoa [o engenheiro] disse: - Você vai pedir demissão de um negócio seguro, nunca mais você vai ter que se preocupar! - Eu não nasci para ser funcionário público, e eu não

sou vítima do asfalto! (...) Não sou, eu tenho confiança no meu taco! A indústria é a minha vocação, eu tenho certeza que eu passei desse engenheiro mais longe, longe!

Não obstante fosse um caso isolado e o narrador esclarecesse que tinha um bom relacionamento com os engenheiros, ele se viu subjugado por um profissional que se colocava acima dele; ao mesmo tempo, a interpelação serviu-lhe como um desafio profissional, permanecendo em sua memória por décadas. Ambas as situações elucidam como a divisão do trabalho legitima as disputas internas entre os trabalhadores e mina as possibilidades de ações coletivas.

Um dos aspectos destacados nos depoimentos pelos narradores foram ações decisivas que estes tiveram em seu desenvolvimento profissional, anos depois de saírem da Escola Técnica de Curitiba, e que refletiram de forma ampla nos campos onde atuavam. Roberto (2008) foi o responsável técnico pela instalação de fábricas da Brahma, sendo a de Recife a sua primeira experiência, onde era o único técnico formado:

Eu fui pro Rio de Janeiro fazer um estágio, isso foi em 65, (...) voltei, daí a Brahma me mandou pra Recife pra montar uma fábrica (...) não tinha engenheiro, tinha engenheiro na administração central do Rio de Janeiro, mas nas filiais não tinha engenheiro. (...) a coordenação da operação de montagem (...) era tudo coordenação minha (...) eu mandava pra eles [para o Rio de Janeiro], era aprovado, mandavam a verba pra comprar, às vezes, pra fazer uma linha de... vamos dizer, de vapor, então tinha que fazer o projeto todo, custa tanto, registros tanto, metros de tubo, tudo isso, eu fazia o levantamento completo, vinha a verba, eu executava o projeto, (...) tudo isso era calculado por mim, mandava pra eles, era aprovado e pronto!

Embora houvesse a intermediação com o engenheiro, esta não se dava de forma direta, cotidiana, tendo em vista a ausência desse grupo profissional nas filiais, inclusive em Curitiba, indústria que o narrador reorganizou tecnicamente na década de 1970, sendo também o responsável pelo projeto.

Benjamin (2008), logo depois de sair do Departamento Nacional de Estradas e Rodagens, onde trabalhou como desenhista de concreto armado - campo em que, segundo ele, havia escassez de técnicos -, também foi responsável por projetos de implantação de indústrias, entre as quais Placas do Paraná. Ele narrou sua participação na proposta de fabricação de móveis modulados, área da indústria moveleira desenvolvida no Paraná a partir da década de 1960.²¹⁶

²¹⁶ De acordo com Nascimento (2001, p. 13), a origem de Placas do Paraná estava ligada a Móveis Vogue, fundada em 1955 por Orlando Kaesemodel: “Em 1966, Kaesemodel resolve fabricar chapas de aglomerado e um ano depois passa a ser uma unidade fabricante de Móveis Placas do Paraná S.A. Pioneira na fabricação de

A narrativa longa se justificou, em nossa análise, por registrar os saberes acionados no processo de constituição industrial de determinados setores no Brasil, do qual fizeram parte os alunos egressos das Escolas Técnicas:

Quando eu fui designado pela direção das Placas do Paraná para ir para Alemanha junto com um outro colega alemão, eu fui fazer aprendizado de tecnologia de fabricação de madeira aglomerada, que não existia no Brasil, eu trouxe de lá, quando terminei o treinamento e fui primeiro num supermercado técnico (...) só tinha coisas, acessórios pra aglomerados, acessórios pra móveis, o que você imaginar de parte técnica tinha lá, então eu peguei uns móveis dobradiços, tudo o que não tinha aqui, específico pra aglomerados. E trouxe isso de volta e também das visitas que acabei fazendo por lá, eu vi um programa sensacional de armários embutidos e modulados, coisa que não existia aqui. Mas, como eu era métier de móveis... eu compro isso aqui, vai ser sensacional! (...) e trouxe prospectos disso. Quando nós já estávamos produzindo aglomerados na Placas do Paraná, um dia, o diretor presidente nos reuniu lá e disse: - Olha nos precisamos arrumar alguma... fazer alguma coisa pra consumir aglomerado. Não pela necessidade pura e simples de dar destino ao aglomerado, mas pra poder mostrar pras fábricas que, com aglomerados, se faz mais móveis, porque, em geral, as fábricas são tradicionalistas, sempre fiz assim, porque vou mudar, né? (...) Ele disse: Nós precisamos fazer alguma coisa para ser consumido na construção. Eu acho que é porta de construção civil. Os outros também, tal, tal.

Foi nesse momento que Benjamin interferiu na reunião:

E eu, na maioria das vezes, sou a voz dissonante! (risos) Eu disse: - Olha, eu acho que não vai dar pé! Por quê? Primeiro, que aglomerado é mais caro do que qualquer porta maciça, que é feita em qualquer fundo de quintal, e concorrer com fundo de quintal, com alguma coisa daqui, só se nós tivéssemos preço de qualidade, e qualidade vamos ter, mas preço nós não vamos ter. (...) Então, o que você faria? Eu disse: - Eu faria armários embutidos. (...) Todo mundo ficou olhando. Disse: - Como? (...) Eu conheço um sistema que preenche os vãos horizontais e toda a altura também. - Mas como assim? Eu disse: - Eu vi isso na Alemanha. - Você tem algum prospecto? Tenho. Fui lá e trouxe - Funciona? - Na Alemanha, funciona, acho que aqui deve funcionar também! Ele disse: - É, pena que nós não temos acessórios. Impressão sua! - Também tem? - Tem! Cadê? (...) Fui buscar o saco [de acessórios comprados na Alemanha]. Tá tudo aqui, dá pra fazer uns 8 ou 10 armários. Ele disse: - Tá bom, então você vai ficar encarregado de... de desenvolver o projeto. Eu disse: - Tá bom, é comigo mesmo. Naquela época, eu era chefe da Produção de Aglomerados! (...) assim surgiram os armários embutidos e modulados Vogue! (...) Era inédito no país! E o primeiro grande revendedor foi a casa Gelli no Rio, tá... que recebia 2, 3 jamantas por mês, viu?! Vendi 32 equipes de montagem, tinha até rádio nas equipes de montagens!

O processo não foi desenvolvido somente pelo técnico. Ele foi em busca de outros profissionais, entre os quais o seu antigo professor de Desenho de Móveis do curso de Marcenaria e que ainda trabalhava na Escola Técnica de Curitiba. Ou seja, as teias de interdependência que envolveram Benjamin desde a sua formação, somada a uma

armários e estantes moduladas, importou projetos e profissionais e já na década de 60 atuava num segmento inusitado e atendido apenas por marceneiros, o de armários e estantes moduladas”. A narrativa de Benjamin apresentou um dos percursos do processo de importação de projetos pela empresa. Desde 2005, a empresa Placas do Paraná foi incorporada pelo grupo Celulosa Arauco y Constitución S.A.

configuração específica em sua vida profissional colaboraram na geração de um importante segmento industrial do Estado do Paraná.²¹⁷

Para sairmos da área direta da Indústria, citamos Amilton e Arnaldo, alunos egressos do curso técnico em mecânica, que, após terem passado pela indústria, seguiram a carreira profissional na área do ensino industrial, tanto como professores quanto como dirigentes da Instituição, trajetória que teve início a partir da formação que receberam no Centro de Treinamento de Professores instalado em 1957, pela Comissão Brasileira de Ensino Industrial. Vale ressaltar que também ocuparam postos técnicos na área de ensino geral do Estado, especialmente na organização do ensino profissionalizante instituído no Brasil a partir da Lei 5692/71.²¹⁸

Ao abordar o debate sobre a importância da Escola na formação profissional e o argumento de alguns autores (SALM, 1980) de que o sistema capitalista não precisava dessa Instituição, tendo em vista que a verdadeira escola dos trabalhadores ser a fábrica, Maria Alice Ribeiro (2005, p. 207) afirma:

Essa assertiva é verdadeira para uma grande massa de trabalhadores (...) entretanto, há determinados setores da indústria da transformação e segmentos da indústria civil nos quais as exigências de trabalhadores qualificados são maiores (...) Entende-se por trabalhadores qualificados aqueles trabalhadores que aperfeiçoaram a habilidade manual e a precisão na execução e na concepção do trabalho, não somente com a prática, mas com conhecimentos técnicos e científicos adquiridos de maneira formal, fora da fábrica, nos cursos industriais.

A experiência profissional narrada pelos nossos entrevistados leva-nos a argumentar que, com uma formação fora da fábrica foi que se garantiu o acesso a determinados conhecimentos, que, posteriormente, conjugado com outros fatores, garantiu a transformação de setores industriais no país.

Argumentamos que os resultados do planejado podem não ter surtido efeito imediato após sua promulgação, mas teriam repercussão principalmente na segunda metade do século

²¹⁷ O entrevistado Beno também narrou uma experiência semelhante, no que se referia às articulações com outros países, para instalar novos segmentos no Brasil. Tratou-se do processo de produção de polieuretano, a partir de contatos com a Bayer, também na Alemanha, e que possibilitou, na década de 1970, a transformação da marcenaria do entrevistado em uma Fábrica voltada para atividades que envolvessem o produto em questão. Atualmente, Beno e Benjamin são sócios da fábrica ainda em funcionamento.

²¹⁸ Legislação que tinha como parâmetros a priorização do ensino profissionalizante sobre o ensino geral no currículo estabelecido para o 2º grau.

XX, especialmente no caso do Paraná, cujo projeto de industrialização tomou fôlego de fato a partir de 1960.

E, nesse caso, mesmo que em número reduzido, a Escola Técnica já havia formado profissionais, como Roberto, Benjamin e Beno, que fariam a diferença em sua prática profissional, a partir da formação que haviam recebido nas décadas anteriores.

Todos os entrevistados lamentaram o fim dos cursos industriais e técnicos, evidenciando o entendimento da Formação como um direito, ao qual eles tiveram acesso, direito que, na visão do grupo, foi solapado de outros que poderiam ter a mesma trajetória que eles:

Pra mim, a Escola Técnica, a Brahma, e meu pai foram as 3 principais coisas, né!? (...) Foi uma época muito boa mesmo, viu?! Eu gostei da Escola! **Gostei porque eu me senti gente!** E tem um fato curioso... eu tava sentado na sala de aula de Português ou de Matemática, e eu via a chaminé da Brahma saindo fumaça, e aquilo pra mim..., o meu objetivo sempre era ser chefe de uma fábrica, eu queria ser... não pra mandar no pessoal, não, mas eu queria ser alguém, ter o prazer de participar de uma reunião, sentar na ponta da mesa e presidir uma reunião, porque aquilo era tudo pra mim, né!? Então eu pensava como aluno... podia ser técnico da Brahma, ser alguém da Brahma, eu imaginava né!? Sabe, aquilo foi, passou o tempo e aconteceu né!? (ROBERTO, 2008, grifos nossos)

A Escola Técnica foi o fermento de tudo! Sem a Escola Técnica, eu seria um operário desqualificado, aposentado com um salário mínimo! Eu desejo essa oportunidade para muitos e tiraram isso de muitos ao fazer o curso superior, investindo em título, é só aparência, sem conteúdo! (BENO, 2008)

A Escola Técnica ajudou a desenvolver o Paraná! Tem pequenas empresas que hoje são grandes... tem muita coisa que cresceu na sombra, no solo fértil plantado pelos professores da Escola! Muitos dos que viveram naquele tempo, com a mesma idade nossa, hoje estão com a vida apagada! Não inútil, mas apagada! Não se revelou! Agora, entre os meus colegas que se formaram nos cursos técnicos, houve muitos que fizeram a indústria e transmitiram um início industrial que fortificou... não sei... um milhão de dólares que o Paraná exporta hoje, talvez, graças ao trabalho de alguns deles! Então existe essa colaboração, esse fruto, às vezes acidental, não se sabe porque que deu, mas o fato é que a Escola Técnica, eu acho que deu muito fruto! (AMILTON, 2008)

Benjamin (2008), um dos defensores mais ardorosos do Ensino Técnico, ao avaliar sua trajetória profissional como bem sucedida, argumentou: “mas isso, veja bem, e eu credito tudo isso, essa mentalidade, que eu aprendi na Escola Técnica, iniciativa, essa perspectiva, essa percepção do detalhe, tudo, tudo daí, viu?!”

E nos contou mais uma de suas histórias instigantes, para definir a diferença que a Escola fez na sua formação:

Sempre originária da escola, sempre, alguma coisa que veio dali e que me propiciou a solução de problemas que enfrentei, não especificamente, mas a Escola, acima de tudo, me ensinou o seguinte, isso é importante, eu posso não saber a solução, mas ela me ensinou a procurar onde eu acho a solução! Tem um negócio... que um alemão que montou a prensa da Placas do Paraná me disse um dia : - Olha, eu já vi essa história repetida em português com pequenas variantes, então deve ser um clássico, negócio o seguinte, um industrial com uma prensa dessa um dia [na Alemanha] e teve problema de manutenção(...) aí mandou buscar um técnico lá na central, na nossa firma, e chegou, disse: - Cadê ela? Tá aqui e tal, tal, fez 2 ou 3 perguntas (...) tirou um martelo e foi lá no quadro, onde estão as válvulas e pegou esse martelo e deu 1, 2, 3 pancadas com força, o martelo apropriado, 1 quilo e meio, e tal. E disse: - Experimenta, pra cima, pra baixo, funcionou, funcionou perfeitamente! (...) Aí, o empresário: - por favor... a nota e o preço. Quanto tempo tava parado? - Desde ontem. - Vamos fazer o seguinte, 10 mil euros. - Como? Tá maluco? 10 mil euros pra dar 3 pancadas no comando aqui!? Me dá essa nota fiscal, mas discrimine!!- E ele [o técnico] fez o seguinte: 3 marteladas, 10 euros, saber aonde dar a martelada 9.990 mil euros, soma 10 mil euros ! **Em resumo. Saber aonde! Saber aonde! A Escola Técnica me ensinou aonde dar a martelada ou... quem sabe me dizer aonde eu preciso dar a martelada? Isso eu devo à Escola!** (BENJAMIN, 2008; grifos nossos)

Não foi nosso objetivo fazer deste texto uma Ode à Escola Técnica de Curitiba, mas, sim, neste item específico, evidenciar que os egressos da Instituição assimilaram o conceito inicial presente nos discursos governamentais, em especial, a partir da década de 1930, da Formação como um direito. Da mesma forma, a análise da trajetória profissional do grupo nos levou a refletir sobre a diferença que o acesso ao conhecimento técnico, concomitante à formação geral, fez em suas vidas.

Não obstante o número de matrículas registradas em cada ano não correspondesse ao número de concluintes, diante da evasão já abordada, esse grupo de alunos tinha acesso a uma formação, em que cultura geral e cultura técnica²¹⁹ propiciavam um conjunto de conhecimentos que fariam a diferença aos egressos, de modo especial, aos concluintes dos cursos técnicos.

Nesse aspecto, não podemos desconsiderar o valor do diploma no contexto das décadas analisadas para esse grupo, fator decisivo nas possibilidades que daí decorriam; aqui diferenciamos o “certificado” de um curso de aprendizagem do “diploma” expedido por uma instituição escolar. Valemo-nos de Bourdieu (1998, p. 131) para respaldar tal argumento:

A característica pertinente do sistema de ensino no que diz respeito à relação que mantém com o aparelho econômico reside não no fato de que produz produtores dotados de uma certa competência técnica (...) mas no fato de que dota seus produtos, providos ou não de uma competência técnica, tecnicamente mensurável,

²¹⁹ A utilização dos termos “cultura técnica” e “cultura geral” foi adotada a partir da nomenclatura estabelecida na legislação analisada pertinente ao ensino industrial.

de diplomas dotados de um valor universal e relativamente intemporal. Assim, introduz o princípio de uma autonomia dos agentes econômicos dotados de diplomas em relação ao jogo livre da necessidade econômica. O diploma “universaliza” o trabalhador porque, análogo nesse aspecto à moeda, transforma-o num “trabalhador livre” no sentido de Marx, mas cuja competência e todos os direitos correlativos são garantidos em todos os mercados.

O autor enfatiza ainda que essa autonomia propiciada a partir do sistema de ensino funciona como um “mecanismo coletivo de proteção”, o que explicaria a hostilidade por parte de alguns “agentes dominantes” a tal processo de formação.

Dessa forma, malgrado a formação recebida pelos nossos narradores trouxesse as marcas da difundida “racionalização científica”, cuja divisão social do trabalho funcionou como um dos elementos definidores das hierarquias estabelecidas nas atividades laborais que desempenharam, além do caráter de amortecimento das lutas coletivas dos trabalhadores nesse processo, questionamos o pleno êxito da dimensão individualizadora desse processo, tendo em vista que todos os entrevistados, mesmo os que tiveram uma formação superior, se reconheceram e identificaram-se como integrantes de um corpo de trabalhadores, o técnico industrial, e lamentaram que a organização do ensino na atualidade destitua as novas gerações dessa possibilidade.

Outro aspecto analisado foi o caráter da mobilidade social, leitura feita a partir do contexto histórico das décadas analisadas, marcadamente representadas pelo crescente processo de urbanização e industrialização. Ianni (2004, p. 147) analisou como a mobilidade foi acionada em paralelo ao progresso da divisão social do trabalho junto aos trabalhadores:

Para muitos trabalhadores, a convenção às condições da sociedade urbana representa a aquisição de uma posição social mais elevada e, em consequência, o descortino de outros horizontes para si, seus familiares e descendentes. Constitui-se, nesse processo, uma consciência social singular, em que a perspectiva da mobilidade pessoal imediata ou prospectiva é projetada para a coletividade. O homem que se concebe em mobilidade orienta-se subjetivamente para situações exteriores, futuras, pouco identificando-se com a situação presente. (...) o seu entendimento não se estrutura de modo a conceber a sociedade a partir da sua situação presente, de vendedor de força de trabalho no mercado industrial.

A perspectiva apontada pelo autor, de que a promessa da mobilidade social, estratégia política acionada desde o início do governo Vargas, funcionava como o canto da sereia no sistema capitalista, impedindo que se desenvolvesse uma “consciência de classe operária”, também permeia a análise de Mello e Novais (2007, p. 605), ao destacarem que o determinante no acesso “à posse da riqueza” não dependia do progresso individual, conforme se difundiu, mas foi determinada pela própria organização capitalista hierarquizante.

Os mesmos autores (2007, p. 597), ao abordarem especificamente a década de 1950 mediante o desenvolvimento industrial característico do período, indicaram que o trabalhador especializado com um nível de renda superior aos demais trabalhadores, ao contrário do trabalhador comum, que tinha possibilidade de ascensão social mais restrita. Nesse quadro, ingressar no trabalho industrial para determinados grupos, como o migrante rural ou as mulheres que exerciam o trabalho doméstico, poderia ser considerado um avanço, tendo em vista ser essa uma via possível de acesso aos direitos trabalhistas garantidos pela legislação.

Não obstante todas as questões alusivas às especificidades da sociedade capitalista e ao processo de expropriação do trabalhador, inerentes à organização do trabalho, devam ser consideradas, aspecto recorrente na bibliografia consultada, o que destacamos foi o que significou para cada um dos nossos narradores o acesso às garantias trabalhistas ou ainda uma efetiva mobilidade social se comparada à sua origem familiar.

A compreensão dos entrevistados acerca da Formação como um direito ou mesmo as possibilidades proporcionadas a partir do acesso a esse conhecimento técnico escolarizado para a trajetória profissional, no entanto, teve a marca das assimetrias de gênero, configurada na relação saber e poder, analisada por Hirata (2002), ou seja, o alcance desse processo de formação para as alunas apresentava uma configuração completamente diferenciada.

Ressaltamos, ao longo deste capítulo, que a procura da Escola Técnica de Curitiba pelas alunas não estava relacionada à busca pela formação profissional, mas à preparação para as atividades restritas ao espaço doméstico. Esse aspecto também esteve presente na trajetória da única entrevistada que concluiu o curso técnico na Instituição. Jamile (2009) ressaltou que, após concluir o I ciclo (corte e costura), ficou um ano afastada da Escola e insistiu com o pai para retomar aos estudos, o que ocorreu em 1955, com a matrícula no técnico em decorações.

Após a conclusão do curso, por indicação do professor, trabalhou um pequeno período numa empresa de produção de cortinas, atividade que teve que abandonar devido à pressão paterna. Um dos fatos mencionados pela narradora foi emblemático: a distância entre a trajetória de alunas e alunos com a mesma formação na Escola Técnica de Curitiba:

Eu ganhei uma bolsa pra ir para o Rio de Janeiro na época pra fazer a continuidade do Desenho. Eu me lembro que era uma quantia... não sei se era 17000 réis, sei lá o tanto que era, o meu pai não deixou eu ir, era bem na época da construção de Brasília, eu me lembro disso. Aí eles me deram, como eu não fui, eles me deram em dinheiro, eu fiz o meu casamento, fiz uma porção de coisas com aquele dinheiro.

A narradora não se recordava em que circunstância foi concedida a bolsa ou mesmo em que Instituição daria prosseguimento aos estudos se tivesse obtido autorização do pai. Novamente, tivemos a evidência de que as conjunturas que construíam as assimetrias de gênero eram múltiplas e, mesmo que a Escola pudesse ser um caminho na reversão desse processo, a interferência familiar acabava sendo decisiva na manutenção dos campos demarcados.

De qualquer modo, o curso técnico de decorações era formalmente organizado sem que houvesse diferenciação de gênero, em termos legais, em relação a ser destinado às alunas ou alunos. Um dos aspectos levantados pelos entrevistados foi a utilização do tempo que estudaram na Escola Técnica para fins de aposentadoria. Esse direito, estabelecido em lei, foi concedido a partir das atividades práticas desenvolvidas pelos alunos nas oficinas e na venda desses produtos, o que gerava receita tanto para a Escola quanto para os próprios discentes, base da idéia do industrialismo defendido por Luderitz desde a década de 1920 (QUELUZ, 2000).

Embora os narradores enfatizassem que não havia nenhuma pressão quanto a produtividade, mas sim na qualidade, em especial, nas provas práticas realizadas no final do ano, essa dinâmica possibilitou que o “tempo de estudo” na instituição fosse considerado “tempo de trabalho”, o que ratificou o objetivo principal da Escola voltada para a formação profissional. Nesse aspecto, tanto os trabalhos produzidos nos cursos de mecânica quanto os bordados e costuras alinhavados nas oficinas do curso de corte e costura foram reconhecidos de forma igualitária. Benjamin, Beno, Roberto e Jamile, todos fizeram uso dos sete anos de permanência na Escola Técnica de Curitiba para antecipação do tempo previsto para aposentadoria.

Diferentemente de Jamile, Iraci (2009) frequentou somente um ano de Escola Técnica, retomando os estudos décadas depois, agora na área do magistério, após o final do seu casamento. Com base na sua trajetória pessoal, ela narrou como conduziu a formação das três filhas:

O meu objetivo era assim (...) no dia em que elas casassem, elas já deviam estar formadas e trabalhando na profissão delas, esse foi meu objetivo sempre, sabe! Porque eu fui me formar muito mais tarde, eu fui fazer tudo muito mais tarde, depois; só quando elas estavam grandes, quase formadas; daí que eu fui resolver estudar e fazer as coisas que eu tinha que fazer. Então o meu objetivo principal foi, assim, foi formá-las e fazer com que elas trabalhassem e tivessem a vida profissional

já imbuída de uma profissão e de querer trabalhar pra elas terem um futuro melhor do que eu tive na minha vida, assim, que foi mais difícil, porque aí eu dependia de marido (...) eu acho, assim, que eu gostaria de ter feito a minha vida muito antes, porque eu acho que eu tenho tanto coisa pra dar, tanta coisa pra aprender, tanta coisa pra fazer e eu estou no final da vida, tem tanta coisa nessa vida que você pode aprender... por isso que a minha finalidade de que as minhas filhas tivessem esse privilégio de começar a vida mais cedo pra mim foi muito importante, sabe!?

Tivemos, na narrativa de Iraci, um resumo da trajetória de algumas alunas entre as décadas de 1940 e 1960. Ainda que tenham tido a possibilidade de uma formação profissional, as múltiplas configurações sociais, nas quais se inseriram as demarcações de gênero, limitaram, demarcaram, instituíram as assimetrias entre homens e mulheres. Recorremos às palavras de Virgínia Woolf (1989, p. 184), em uma palestra proferida em 1931 na National Society for Women's Service, a um grupo de trabalhadoras, para a reflexão sobre as complexidades que envolvem a ruptura das assimetrias do saber e do poder em relação ao trabalho desempenhado pelas mulheres, nas quais se inserem os projetos de formação profissional:

Mesmo quando o caminho está aparentemente aberto, quando nada impede que uma mulher seja doutora, advogada, funcionária, ainda existem fantasmas, obstáculos que atravancam seu caminho. Discuti-los, defini-los é de um interesse bastante grande, porque é só assim que o trabalho pode ser repartido, e as dificuldades resolvidas. Mas é igualmente necessário discutir os objetivos pelos quais nós conhecemos e enfrentamos esses formidáveis inconvenientes. Estes objetivos não podem ser aceitos de uma vez por todas, devem ser perpetuamente postos em questão e examinados. A situação de conjunto, tal como a vejo aqui, no meio de mulheres que pela primeira vez na história exercem não sei quantas profissões diferentes, é de uma importância extraordinária. Vocês ganharam quartos próprios na casa, até aqui propriedade exclusiva dos homens. São agora capazes, com muito trabalho e muito esforço, de pagar um aluguel. Mas esta liberdade é apenas o começo. O quarto é de vocês, mas continua nu. Deve ser mobiliado, decorado, partilhado. Como vocês irão mobiliá-lo, decorá-lo? Com quem vocês irão partilhá-lo em que bases? Estas questões são, penso, extremamente graves. Pela primeira vez na história vocês são capazes de colocá-las; pela primeira vez vocês podem decidir por si mesmas como deveriam ser as respostas.

Foto 7 – Quadro de Formatura do Curso Técnico -1960



Fonte: Acervo pessoal Ângelo -Entrevista (2008)

Foto 8 – Quadro de Formatura do Curso Industrial -1957



Figura 8 – Prova final de Jamile no Curso de Decorações - 1958



Fonte: Acervo pessoal Jamile - Entrevista 2009

Foto 9 - Prova final de Ângelo no curso industrial de Marcenaria-1957



Fonte: Acervo pessoal Ângelo - Entrevista 2009

Foto 10 – Mobiliário projetado por Beno para sua residência



Fonte: Entrevista 2008 – Foto da pesquisadora

Foto 11 – Edifício projetado em 1950 pela equipe integrada por Benjamin



Prédio localizado na região central de Curitiba – Praça Osório
Fonte : Foto da pesquisadora- 2009 -

Foto 12 – Exposição de trabalhos do curso industrial de corte e costura -1955



Fonte: Revista UTFPR – 100 anos: Edição comemorativa, 2009

Figura 9 – Aulas de Economia Doméstica



terminadas ocunacões muitas vèzes de grande des. l Terá unidades av

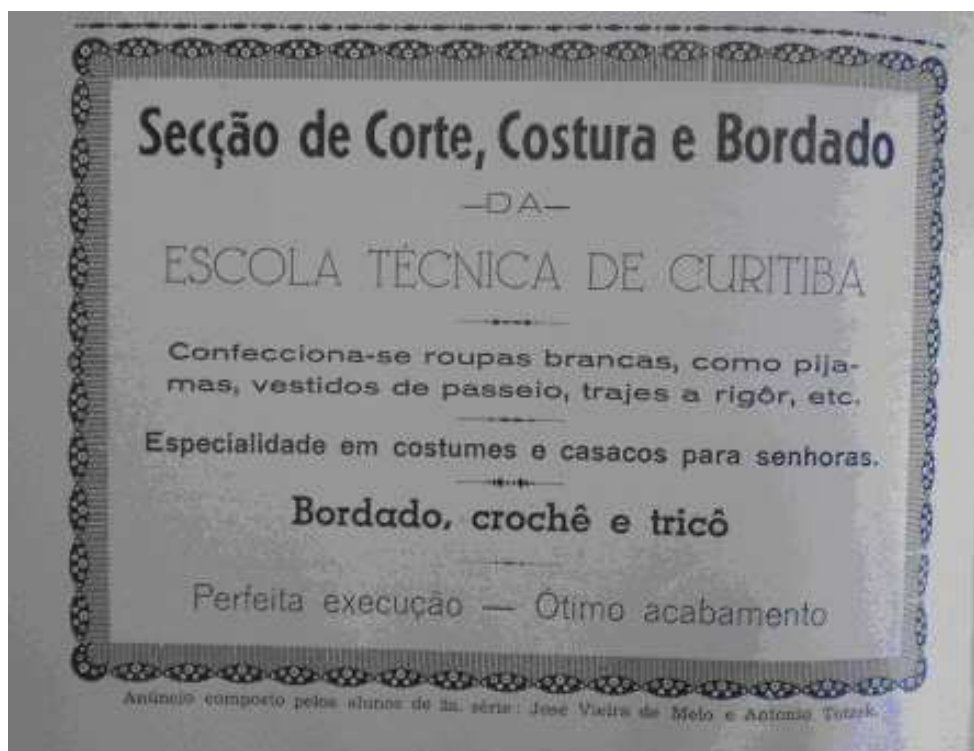
De óculos a Professora Ana - Fonte: Boletim CBAI, agosto de 1961, p.13



*No flagrante, o Dr. Francisco Montojos quando pa-
lestrava animadamente com as alunas do Curso de
Economia Doméstica, momentos antes do almoço
aos ilustres visitantes.*

Fonte: Boletim CBAI/ Nov. 1960, p.4

Figura 10 – Anúncio da execução de trabalhos de Corte e Costura e Alfaiataria



Fonte: Revista Labor – Década de 1940 .
Biblioteca Pública do Paraná – seção paranaense

Foto 13 – Formatura do Curso Industrial e Técnico -1958



Na primeira fileira alunos e aluna do Curso Técnico.
Fonte: Acervo pessoal Jamile - Entrevista (2009) –



Jamile recebendo o Diploma
Fonte: Acervo pessoal Jamile (Entrevista 2009)

Foto 14 - Alunas - Décadas de 1940 e 1950



Uniforme de Educação Física

Fonte: Acervo Jamile –Entrevista 2009



Alunas década de 1940- *Alzira 2ª sentido Esq/dir

Fonte : Acervo Alzira – Entrevista 2008

Foto 15 - Projeto de Ampliação da Escola – década de 1940



Fonte: Revista Labor –Década de 1940-Biblioteca Pública do Paraná/Seção Paranaense

3 Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial: *a caminho da civilização da técnica?*

O mundo estava em guerra. Divididas em dois campos ideológicos, as nações lutavam pela supremacia de seus ideais. De um lado as democracias, de outro os regimes totalitários. No meio da grande convulsão que ensangüentava vários continentes, a América dava um exemplo de concórdia e de harmonia. **Os americanos ainda acreditavam num mundo melhor, baseado na educação e na cultura** (FONSECA, 1961, p. 561, grifos nossos).

O fragmento acima, retirado da obra *História do Ensino Industrial no Brasil*, escrita pelo ex-diretor da Escola Técnica Nacional, é a frase introdutória do capítulo sobre o processo de instalação da CBAI, que ocorreu em janeiro de 1946. O exemplo de “concórdia e harmonia” ao qual o autor se refere trata-se da realização da I Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas, realizada em 1943, no Panamá, onde recomendações foram aprovadas para “os sistemas públicos de ensino americano”.

Entre as decisões, o autor destaca a resolução XV, que tratava especificamente das escolas de ensino industrial e técnico, e a resolução XXVIII, sobre os encaminhamentos gerais da Educação das Américas, a qual recomenda que os governos, “individualmente, ou por meio de convênios”, buscassem a elevação do nível educacional em seus países, sendo uma importante contribuição para o “entendimento e a solidariedade interamericana”.

De acordo com Suckow (1961, p. 563), é com base nessa resolução que ocorrem os entendimentos entre o governo brasileiro e norte-americano para a implantação da CBAI. No entanto, com base na documentação consultada e na análise do contexto da década de 1940, argumentamos ser necessária uma leitura ampliada da questão.²²⁰

²²⁰ Acreditamos que a afirmativa do autor se baseia na redação do acordo que menciona textualmente ser este firmado em conformidade com a resolução XXVIII da Conferência. A argumentação que apresentaremos no texto baseia-se na ideia de que a formulação de tal resolução antecede a conferência. Em contrapartida, fez-se uso dela para legitimar um projeto que estava em andamento desde o início do governo Roosevelt (1933-1945), no caso norte-americano, e dos interesses dos envolvidos na organização do ensino industrial brasileiro, a partir das ações do Ministério da Educação e Saúde, no caso brasileiro. Consultamos o texto integral do Acordo que instituiu a Comissão Brasileira de Educação Industrial em: *Exchange of Notes constituting an Agreement on vocational industrial vocation*. Rio de Janeiro, 26 March and 5 april 1946. Disponível em: <www.untreaty.un.org/unts>.

A CBAI foi instituída em 1946 como órgão executor do programa de cooperação educacional estabelecido entre o Brasil e os Estados Unidos, voltado para o ensino industrial, que tinha por objetivo “uma maior aproximação interamericana, mediante intercâmbio intensivo de educadores, ideias e métodos pedagógicos”.²²¹

O acordo previa o fornecimento de especialistas norte-americanos para a realização do programa; estudos e pesquisas sobre as necessidades dos dois países na área do ensino industrial. Além disso, propiciava a administradores, educadores e técnicos brasileiros meios de viagens de estudos aos Estados Unidos, em que pudessem “lecionar e permutar ideias e experiências com seus colegas daquele país; o treinamento” de professores do ensino industrial; a aquisição de equipamentos, a preparação de material didático para esse ramo de ensino e a prestação de “serviços biblioteconômicos”.²²²

Conforme argumentamos anteriormente, se faz necessário um olhar para o período que antecede a assinatura desse acordo para compreendermos com que base ele foi estabelecido. Compreende esse quadro, em relação à temática que abordamos, questões como o projeto de industrialização brasileira desencadeado na primeira metade do século XX, a segunda guerra mundial (1939-1945) e a rede de interdependências estabelecidas no cenário internacional do período, na qual se insere as relações entre o Brasil e os Estados Unidos.

São estes elementos que exploramos para a investigação da dinâmica imanente das configurações (ELIAS, 1999, p. 32) que propiciou a efetivação da CBAI, partindo da compreensão do contexto interno e externo do Brasil em especial a partir da década de 1930, no âmbito das políticas governamentais, passando para o estudo dos objetivos elencados pela Comissão no ato de sua instalação, em 1946. Posteriormente, analisamos a concretização de suas ações no âmbito das escolas técnicas federais e as percepções de parte dos envolvidos neste projeto, a partir dos depoimentos dos entrevistados.

²²¹ *Exchange of Notes constituting an Agreement on vocational industrial vocation*. Rio de Janeiro, 26 March and 5 april 1946. Disponível em: <www.untreaty.un.org/unts>.

²²² Itens constantes na Cláusula II do Acordo. Voltaremos a discutir os objetivos da CBAI ao longo do texto.

3.1 A relação entre o Brasil e os Estados Unidos após 1930

Ao apresentar a publicação em que analisa as relações estabelecidas entre o Brasil e os Estados Unidos após a segunda guerra mundial (1939-1945), em especial no âmbito cultural, Pedro Tota (2000) indica como a oposição ou a adesão aos Estados Unidos se manifestam em campos como a música ou a literatura, desde as primeiras décadas do século XX:

Transformado em verdadeira polêmica, o tema “americanização”, quase sempre associado à modernização, é objeto de perene discussão. Acadêmicos, intelectuais e artistas gastaram e ainda gastam, consideráveis argumentos a favor e contra. Os laços entre cultura e dependência econômica são bastante evidentes nas análises. Irresistível o maniqueísmo nos estudos da “americanização” do Brasil. As aspas têm pois sua razão de ser. O fenômeno é ora interpretado como um grande perigo destruidor de nossa cultura, influenciando-o negativamente, ora, de forma oposta, é visto como uma força paradigmática e mítica, capaz de tirar-nos de uma possível letargia cultural e econômica, trazendo um ar modernizante para a sociedade brasileira (TOTA, 2000, p. 10).

Nos apoiamos nas afirmativas do autor para indicar a vertente que seguimos neste capítulo no intuito de compreender o quadro em que se instalou e se desenvolveu as ações promovidas pela Comissão Brasileira de Ensino Industrial (1946-1963). Em outras palavras, tentamos fugir da perspectiva maniqueísta, e, com base nas configurações estabelecidas, buscar compreender a dinâmica social na qual esse processo foi engendrado.

Dessa forma, buscamos a fundamentação na ideia das interconexões sociais estabelecidas entre as Nações, conforme argumenta Elias (1999, p. 31-32):

a este nível, as configurações são formadas por grupos interdependentes de pessoas, organizados em estados e não por indivíduos singulares interdependentes. (...) As elites dominantes e muitos dos seus seguidores em cada região (ou pelo menos em cada grande potência) imaginam-se no centro da humanidade, como se estivessem em uma fortaleza, reprimidos e rodeados por todas as outras nações e, no entanto, separado delas (...) presentemente, ainda mal começou a esboçar-se a concepção da nossa própria nação como sendo uma entre muitas outras interdependentes e a compreensão da estrutura das configurações que todas formam. É raro encontrarmos um modelo sociológico inteligível da dinâmica das relações entre os estados²²³.

²²³ A obra na qual Elias apresenta o argumento foi publicada originalmente em 1970. Vale frisar que é naquele contexto que o autor utiliza como exemplo dessa dinâmica a disputa entre as duas potências mundiais – a União Soviética e os Estados Unidos, denominada de “guerra fria”. Voltaremos ao assunto ao longo do capítulo.

Para leitura de tais interconexões estabelecidas no Brasil, direcionamos a análise no âmbito das relações internacionais, compreendendo que os diálogos estabelecidos com os Estados Unidos da América são resultantes de uma combinação dos projetos formulados para o país, expressos nas políticas internas e externas do Estado, com a dinâmica acionada a partir da teia de interdependências na dimensão mundial.

O olhar do Brasil para a configuração mundial estava presente desde o início do século XX. Conforme aponta Monica Hirst (2009, p. 20), o barão do Rio Branco - Ministro das Relações exteriores entre 1902 e 1912 - indicava a tendência ao esgotamento do modelo vigente, em que havia o predomínio dos interesses eurocêntricos e a ascensão de poder dos Estados Unidos no sistema internacional. Segundo a autora, embora os laços com aquele país tenham aumentado no final do século XIX, desde a identificação do movimento republicano brasileiro com a política norte-americana, expresso posteriormente em acordos comerciais, é a partir de 1930 que a aproximação é crescente, no que se definiu como o alinhamento do Brasil com os Estados Unidos.

Enquanto, no Brasil, o projeto de expansão industrial ganha força a partir dessa década, durante o Governo Vargas, na defesa da diversificação da produção, na substituição de importações e no investimento nas indústrias de base, projeto que dependerá das relações estabelecidas com o capital externo, nos Estados Unidos, a partir do governo de Franklin Roosevelt (1933-1945), há uma reorientação em relação à América Latina promovida com a implantação da denominada política da “boa vizinhança”. De acordo com Hirst (2009, p. 26), esse direcionamento tinha por objetivo substituir as práticas intervencionistas na região, características das primeiras décadas do século XX, pela negociação diplomática, reforçando a presença dos Estados Unidos na região por meio “de vínculos econômicos, culturais e militares”. A estratégia inicial de aproximação foi a organização de uma agenda interamericana, com a realização de conferências de chanceleres latino-americanos.

A rearticulação dos Estados Unidos com a América Latina pode ser compreendida a partir do jogo de forças estabelecido no cenário mundial, especialmente com a crescente aproximação da Alemanha na região. No caso brasileiro, por exemplo, entre 1934 e 1938, é firmado um acordo comercial entre os dois países que permitia a troca de café e de algodão brasileiros por equipamentos elétricos pesados e metalúrgicos que favoreciam o projeto de industrialização do governo Vargas (HIRST, 2009, p. 29).

Nesse contexto, olhar simultaneamente para a América Latina e para a Alemanha era parte constitutiva da política implantada por Roosevelt. De acordo com Beçak (2007, p. 108), a ameaça do governo alemão, personificada na liderança de Hitler precisava ser combatida:

(...) o departamento de Estado dos Estados Unidos chegou a elaborar um programa denominado de Cartel Roosevelt, no qual Washington se comprometia a comprar toda a produção primária das nações latino-americanas, desde que não vendessem para a Alemanha. Esse acordo não foi levado a efeito, mas serviu para sinalizar a predisposição dos Estados Unidos em ceder efetivamente na ajuda financeira à América Latina, desde que houvesse um real comprometimento da região com os ideais preconizados.

Dessa forma, a ameaça alemã não se limitava ao campo das relações comerciais, mas também funcionava como um modelo opositor ao norte-americano, no âmbito das ideias. Tota (2000, p. 23) indica que a “ideologia do germanismo” era atraente para muitos brasileiros nas décadas de 1930 e no início de 1940, uma vez que era tomada como uma alternativa frente à dependência da Inglaterra e à crescente influência dos Estados Unidos.

Conforme apontamos no primeiro capítulo, alguns dos adeptos às ideias do “germanismo” estavam presentes na organização do ensino industrial na década de 1930. Nesta época, o modelo de ensino profissional alemão era tomado como uma referência e “missivistas” do Ministério da Educação foram enviados à Alemanha com o objetivo de investigar o funcionamento daquele sistema, resultando inclusive na publicação *O Ensino Profissional na Alemanha*, de Rodolfo Fuchs,.

A eclosão da segunda guerra mundial em 1939, deflagrada pela Alemanha, teria repercussões decisivas na política externa norte-americana, e, por conseguinte, nas relações estabelecidas com o Brasil. Uma das questões levantadas na análise desse quadro (TOTA, 2000; HIRST 2009; BEÇAK, 2007) é a postura de neutralidade por parte de Vargas na primeira fase do conflito, revelando uma ambiguidade, uma vez que pairava a ameaça da aproximação com o país germânico.

Para os que defendem essa perspectiva,²²⁴ tal estratégia resultaria nos empréstimos advindos dos Estados Unidos em 1941 para a construção da Companhia Siderúrgica Nacional,

²²⁴ Esse viés analítico não é unânime. Para Marcelo Abreu (2004, p. 44), a ideia da eficácia do suposto jogo duplo de Vargas não procede: “Não é possível aceitar seja que a Alemanha estivesse disposta a interferir com a sua produção de guerra para suprir as necessidades brasileiras, seja que as autoridades encarregadas da execução do bloqueio econômico britânico permitisse o livre trânsito de tais equipamentos, especialmente em vista de sua posição contrária ao trânsito de armas comprada pelo Brasil na Alemanha antes da eclosão da guerra”. De acordo

em Volta Redonda, que se inseria no projeto de industrialização defendido por Vargas. Octavio Ianni (2004, pp. 61-62) relaciona esse processo com a reorientação necessária do capital naquele contexto de crise mundial:

É preciso reestruturar o sistema em seus segmentos dominantes, para que o destino do excedente econômico seja outro. Por isso é que as relações da nação com o imperialismo se colocam em outros termos. Por isso é que Vargas faz a chantagem do subdesenvolvimento, diante da Alemanha e dos Estados Unidos, para instalar a Companhia Siderúrgica Nacional. Como a revolução burguesa em andamento não se havia apoiado numa ruptura com o imperialismo, a luta contra este foi conduzida por meio de ambigüidades, que parecem contraditórias à análise apressada. (...) O governo estava capitalizando, de todas as formas viáveis, o espetáculo e os efeitos da guerra, nos planos interno e externo. (...) Eis aí como a crise do imperialismo traduzida na guerra, foi aproveitada por uma nação semi-colonial.

Em troca do empréstimo de 300 milhões de dólares, destinados também à aquisição de material bélico para as forças militares, o governo brasileiro se comprometeu a fornecer minérios para a manutenção da indústria bélica norte-americana e apoiar os Aliados no conflito mundial, inclusive com o envio de tropas brasileiras para o combate na Itália, evidenciando o alinhamento com os Estados Unidos.

A importância de tal configuração para o ensino industrial pode ser registrada tanto na perspectiva do que representou a construção da primeira siderúrgica do país para o processo de industrialização brasileira, como também na organização de missões que orientariam esse processo em território brasileiro. As duas primeiras da década foram a Missão *Taub*, em 1941, e a Missão *Cooke*, em 1942. Beçak (2007, p. 110) destaca a função das missões dentro do acordo assinado com os Estados Unidos:

O auxílio foi de caráter financeiro e técnico (...). No que diz respeito ao auxílio técnico, ele foi basicamente constituído de duas missões conjuntas entre norte-americanos e brasileiros, que compuseram as missões Taub e Cooke-, ambas com o objetivo de identificarem as causas do atraso no desenvolvimento econômico brasileiro, propondo em seguida projetos bilaterais de cooperação econômica, com vistas à superação destes entraves.

Segundo a autora, a primeira missão propunha um programa para dez anos, com o objetivo do desenvolvimento da infra-estrutura brasileira; enquanto a segunda missão indicava as áreas prioritárias de investimento nessa esfera, entre elas o setor de energia. Nesse contexto, avaliamos que não haveria momento mais propício para legitimar a implantação da

com o autor, a decisão dos Estados Unidos na concessão de créditos pode ser explicada com base no interesse norte-americano em expandir o mercado para as exportações; assim como no objetivo estratégico de fortalecimento na América Latina do Brasil frente à Argentina, país que historicamente manifestava maior resistência à adesão das orientações advindas dos Estados Unidos.

lei orgânica do ensino industrial em 1942 e para reforçar o discurso recorrente acerca da necessidade de técnicos para o país nesta nova fase do desenvolvimento brasileiro.

Percorrido todo esse trajeto, retomamos a ideia, inicialmente exposta por Suckow (1961), de que a formulação da CBAI foi impulsionada a partir da recomendação feita na Conferência com ministros e diretores da educação, realizada em 1943. Argumentamos que o terreno para a execução desse projeto foi preparado nos anos anteriores, a partir da crescente aproximação do Brasil com os Estados Unidos e do caminho adotado para o desenvolvimento industrial com base na colaboração cada vez mais estreita com o capital externo (IANNI, 2004, p. 65).

A discussão que propomos vai além da simples preocupação com a definição exata do ano em que a proposta da formação da CBAI foi esboçada, mas pauta-se na compreensão do processo que permitiu a instauração da Comissão e que antecede a Conferência citada por Suckow. Esse processo encontrava-se atravessado por múltiplas questões como o projeto da industrialização brasileira, a dinâmica das configurações no âmbito mundial, e, conforme, aponta Ianni (2004, p. 65), “a opção nacional de realizar o progresso em moldes capitalistas”.

A opção construída a partir das múltiplas configurações assinaladas é que definirá os caminhos adotados no desenvolvimento do projeto de modernização brasileira, no qual se inserem as orientações para a organização do ensino industrial. Ao analisar o processo de instauração da CBAI no Brasil, Luciane Falcão e Luiz Cunha (2004, p. 171) apontam um instigante argumento sobre a interferência norte-americana no âmbito educacional brasileiro:

Ao contrário da onda de auto-comiseração que parece ter tomado conta de muitos analistas do momento atual, é preciso recusar a explicação simplista da presença norte-americana na educação brasileira, como se a imposição de fora tudo explicasse. Com efeito, os casos da CBAI e do PABAE (Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar) mostram a receptividade e até a busca da orientação americanista. **Tendo aqui chegado com legitimidade prévia**, a assistência técnica dos EUA aumentou seu apoio e se consolidou pelo endosso de grupos internos do calibre dos educadores liberais liderados por Anísio Teixeira e dos quadros qualificados do próprio Ministério da Educação, a ponto de se tornar hegemônica. Se, no caso do ensino primário, a hegemonia foi conseguida à custa do descarte de posições que enfatizavam o lado social do processo educacional, consolidada após o golpe de 1964, na educação industrial, tal oponente sequer existiu²²⁵ (grifos nosso).

²²⁵ O PABAE foi resultado de outro convênio entre o Brasil, através do Ministério da Educação, e os Estados Unidos, assinado em 11/04/1956. Ele tinha como objetivos o “treinamento” de professores de escolas normais e supervisores de ensino primário, além da produção de material didático para os cursos e a seleção de professores

Embora a afirmativa da total ausência de oposição ao projeto estabelecido para o ensino industrial a partir da CBAI necessite, do nosso ponto de vista, de uma maior problematização²²⁶; tomamos a reflexão acerca da “legitimidade prévia” como uma das bases para analisar o contexto em que a CBAI foi estabelecida no Brasil. Partindo da análise da correspondência dirigida ao Ministério da Educação no ano de 1941, os autores evidenciam que o embaixador brasileiro, Carlos Martins, informou ao ministro Gustavo Capanema a disponibilidade de técnicos norte-americanos para lecionarem no Brasil, de acordo com comunicação do dirigente do Conselho de Defesa Nacional daquele país.

Conforme apontamos anteriormente, o interesse pela contratação de técnicos norte-americanos já havia sido manifestado em uma das comissões formadas pelo Ministério da Educação e Saúde no início de 1940. O impedimento, segundo os pareceristas, estava na impossibilidade de o governo brasileiro oferecer as mesmas vantagens que aqueles recebiam em seu país, restando como alternativa o contrato de técnicos europeus, motivados pelos riscos que corriam naquele território que já estava em guerra.²²⁷

Os acordos promovidos entre os dois países nos anos seguintes, a partir da organização de comissões mistas, voltadas para os “esforços de guerra” e inseridas no projeto de industrialização que se esboçava na década, parecem ter facilitado um objetivo antigo por parte dos envolvidos na organização do ensino industrial: a aproximação com os encaminhamentos dados a esse campo nos Estados Unidos. A aproximação pode ser evidenciada na correspondência endereçada por Roberto Mange, em 25/04/1942 - ou seja, quatro anos antes da instalação da CBAI – ao Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. Ela informava sobre o interesse, por parte do Coordenador dos Assuntos Interamericanos, do Departamento de Estado norte-americano, em fornecer instrutores especializados, destinados à preparação técnica e rápida de mão de obra.

“competentes, a fim de enviá-los aos Estados Unidos da América do Norte para treinamento em Educação elementar”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. XLI, jan-mar 1964, n. 93, p. 56.

²²⁶ Argumentamos que para fundamentar tal afirmativa seria necessário um trabalho de análise de fontes de outros setores, como, por exemplo, as organizações sindicais ou partidos políticos estabelecidos ao longo do período citado pelos autores, o que não é evidenciado no artigo. Há ainda os outros processos de resistência possíveis de se estabelecer no cotidiano da aplicação das políticas estabelecidas, que nem sempre são registrados nas documentações oficiais. Entendemos que os autores na citação se referem especificamente aos envolvidos diretamente na formulação das políticas educacionais.

²²⁷ Ver capítulo 1.

Roberto Mange, que no ano anterior esteve na Europa como representante do Governo brasileiro nas negociações para contratação de técnicos suíços agora negociava com autoridades norte-americanas. O engenheiro sugere que as áreas industriais recomendáveis para os treinamentos seriam a construção naval, a siderurgia, a fabricação de armamentos e a construção de aeronaves:

Deveriam ser organizados, na rede de escolas industriais, técnicas e de engenharia do Brasil, à semelhança do que se vem fazendo nos E. U. com os chamados “Defense Training Courses”, cursos mono-técnicos intensivos e de curta duração a fim de assegurar rapidamente à defesa de guerra o contingente de mão de obra especializada e de auxiliares técnicos de que necessita para atender ao seu previsto desenvolvimento²²⁸.

Dessa forma, o caminho para uma formação rápida na área do ensino industrial seria reforçado pelo contexto da urgência de guerra, perspectiva que se concretizou na organização do SENAI, instituído no mesmo ano e com a participação direta de Mange. Não localizamos, na documentação, a resposta de Gustavo Capanema, mas deduzimos que ele encaminhou a correspondência ao então Ministro da Guerra, Eurico Gaspar Dutra, que assim se posicionou sobre o tema ao colega:

Ressalta o exame atento do documento em questão que o oferecimento do “coordenador dos assuntos inter-americanos”, em Washington, é muito vago e que, assim, dificilmente, poderemos propor qualquer coisa de concreto. (...) resolvi incumbir o Tenente-Coronel Francisco Agra Lacerda, chefe do gabinete da diretoria do material bélico (...) de entrar em entendimento pessoal com o ilustre amigo, ou pessoa que para isso for designada, a fim de obter os esclarecimentos necessários e apresentar um projeto daquilo que poderíamos pedir aos Estados Unidos, no sentido de que o ensino técnico-profissional, entre nós, se torne mais eficiente, tendo em vista, principalmente, as necessidades de defesa nacional.²²⁹

Segundo Falcão e Cunha (2004, p. 155), que trabalharam com o mesmo conjunto de documentos, uma semana após a emissão das considerações de Dutra, Mange apresentou um plano de Cursos de Treinamento, indicando 36 instrutores que poderiam ser requeridos, além de material didático, que incluísse “demonstração cinematográfica dos processos de trabalho”. De acordo com os autores, o plano não foi concretizado: “talvez a soma da resistência do Ministro da Guerra com o sucesso de outra atividade de Roberto Mange, o SENAI, tenha protelado sua efetivação”.

²²⁸ Correspondência encaminhada ao Ministro Gustavo Capanema. São Paulo, 25/04/1942. p. II. GC 39.12.00. I - 14.

²²⁹ Correspondência endereçada a Gustavo Capanema, emitida em papel timbrado “Ministro da Guerra”, datada de 18/06/1942, assinada por Eurico Gaspar Dutra. GC 39.12.00.I-15.

Em nossa interpretação, entretanto, o acordo não foi “frustrado”, conforme argumentam os autores, mas readaptado, tendo em vista que no ano seguinte, em 1943, foram contratados oito técnicos norte-americanos para as áreas indicadas na primeira carta de Mange. Há ainda a indicação de Tota (2000, p. 81) de que, em setembro de 1942, a Divisão de Ciência e Educação, do Escritório de Assuntos Inter-americanos, nos Estados Unidos, solicitou ao governo uma verba de 350 mil dólares para o “treinamento vocacional” na América Latina, sendo 1/3 destinados a jovens brasileiros que receberiam treinamento exatamente nos campos de siderurgia, construção naval, aviação e armamentos.

Em relação à resistência do então Ministro de Guerra - Eurico Gaspar Dutra, esta não perduraria muito. Em janeiro de 1946, durante a sua gestão como Presidente da República, foi assinado o Acordo que deu origem ao Programa de Cooperação entre o Brasil e os Estados Unidos, no âmbito do ensino industrial, executado a partir da CBAI.

O período que antecedeu a eleição de Dutra em 1945 foi marcado pelo acirramento da oposição ao governo de Vargas e pelo aumento de pressão para a redemocratização no país, questão fomentada, inclusive, pela situação internacional, com a derrota dos regimes totalitários em território europeu e o fim da 2ª guerra mundial. A pressão em âmbito externo e interno resultou na confirmação de eleições presidenciais programadas para dezembro de 1945, na qual Dutra era candidato. A ameaça de um novo golpe que impedisse o pleito, frente às articulações por parte de Vargas, fez com que um grupo de militares, liderados por Góes Monteiro, exigisse sua renúncia; o que acontece em outubro de 1945. Para Abreu (2004, p. 47), a situação deve ser analisada à luz da política norte-americana no pós-guerra, que apostava numa sucessão “liberal” frente à incoerência de um regime autoritário interno, que, em âmbito externo, havia apoiado os aliados. O autor indica que, a partir de então, se estabeleceria no país “um longo período de hegemonia econômica e política dos interesses norte-americanos no Brasil”.

3.1.1 Os Negócios Inter-Americanos em território brasileiro

As ações estabelecidas na América Latina, a partir da política implantada por Roosevelt, incluíram a criação em 1940 de um órgão específico, voltado para as relações estabelecidas com os países latino-americanos. Tratava-se do *Office for Coordination of*

Commercial in on Cultural Relations between the Americas, coordenado pelo empresário Nelson Rockefeller, que estendeu o projeto, inicialmente desenvolvido no âmbito das empresas da família, localizadas na América Latina, à política externa norte-americana para a região. Tota (2000, p. 51) indicou o funcionamento da Instituição:

(...) composto de três divisões: Divisão Comercial e Financeira, Divisão de Comunicações e Divisão de Relações Culturais. Objetivos político-econômicos estavam na base do projeto da agência, que falava numa “hemisphere economic policy”. No entanto, para atingir esse objetivo, deu-se uma importância notável às atividades culturais e à comunicação. (...) A integração deveria ser complementada na área técnico científica. Para chefiar a Divisão de Ciência e Educação, foi escolhido o professor Robert Caldwell, diretor da Faculdade de Humanidades do Massachusetts Institute of Technology (MIT).

Em 1941, a agência mudou a denominação para *Office of the Coordinator Inter-American Affair (OCIAA)*, referência feita nos documentos que analisamos anteriormente. A obra de Tota (2000) apresenta um estudo minucioso sobre as ações da agência em território brasileiro, na área do cinema, do rádio, da música, que incluía o “intercâmbio cultural”, a partir das visitas de intelectuais e artistas aos dois países. Tratava-se, segundo o autor, do projeto de difusão do modo de vida americano por meios mais eficazes.²³⁰

A estrutura do “Escritório de negócios Inter-americanos” ampliou-se nos anos seguintes, criando novos setores. Um deles - a *Inter American Education Foundation* - seria o órgão responsável pela execução dos acordos firmados no Brasil na área da educação, entre os quais a instituição da CBAI. Em correspondência encaminhada por Gustavo Capanema a Getúlio Vargas, em abril de 1945, o ministro informava o recebimento de um comunicado daquele setor, criado em 1943, e destinado a cooperar com as iniciativas oficiais dos outros países americanos, no âmbito educacional:

Com relação ao nosso país, a proposta norte-americana, consubstanciada nas cláusulas do incluso projeto de acordo, versa sobre o ensino profissional e tem por essencial objetivo, por um lado, a criação de bolsas de estudo para aperfeiçoamento, nos Estados Unidos, de diretores, administradores e professores

²³⁰ Na correspondência analisada de Roberto Mange, há uma anotação manuscrita informando que foi enviada uma cópia da correspondência para *Berent Fiele*. Segundo Tota (2000, p. 83), tratava-se do diretor da divisão brasileira do *Office*, escolhido diretamente por Rockefeller: “norueguês-americano, profundo conhecedor do Brasil, fluente em português, havia trabalhado aqui desde 1917 como comprador de café de uma cadeia de supermercados dos Estados Unidos. Tinha livre acesso aos homens-chave do Brasil, em especial Oswaldo Aranha. Este último, Ministro das Relações exteriores do Brasil, era um dos articuladores da aproximação do Brasil com os Estados Unidos desde o final da década de 1930”.

do ensino profissional, e, por outro lado, a remessa da aparelhagem de que as nossas escolas profissionais mais urgentemente necessitam.²³¹

Os objetivos indicados por Gustavo Capanema seriam a base principal de atuação da CBAI ao longo das décadas seguintes. O ministro informava que financeiramente os Estados Unidos disponibilizariam U\$250.000,00 e exigiam, como contrapartida do governo brasileiro, o valor de U\$500.000,00, que deveriam ser distribuídos ao longo de três anos, período previsto para vigência do Acordo. Ponderando que a cooperação traria melhorias significativas ao ensino profissional, Capanema solicita a aprovação do Presidente da República, para a assinatura do programa de cooperação.

Por fim, o programa de cooperação, que, em nossa análise, foi sendo esboçado oficialmente a partir do alinhamento do Brasil aos Estados Unidos ao longo do governo Vargas, é consolidado em 03/01/1946, quando este já não ocupava o cargo da Presidência da República e Capanema não era mais o Ministro da Educação. Apesar disso, mesmo com Eurico Gaspar Dutra e Raul Leitão ocupando respectivamente os referidos postos, as cláusulas do acordo não foram alteradas, o que evidencia uma continuidade nas orientações adotadas a partir das missões técnicas norte-americanas, organizadas no Brasil naquele período.

A afirmativa pode ser justificada ao compararmos um acordo de cooperação, assinado em novembro de 1943 entre o Ministério da Educação e Saúde e o Instituto de Assuntos Interamericanos, voltado para o saneamento e a saúde pública no Brasil. O acordo estabelecia uma missão técnica norte-americana para a área, assim como disponibilizava valores para a missão (U\$3.000,00), com cláusulas textualmente muito parecidas nos aspectos financeiros com as aprovadas em 1946.²³²

Da mesma forma, em outubro de 1945, outro acordo é firmado entre a *Inter-American Educational Foundation* e o governo brasileiro, especificamente com o Ministério da Agricultura. O acordo estava voltado para um programa de cooperação sobre ensino rural, e, assim como a CBAI, justificado na resolução XXVIII da Conferência realizada no Panamá em 1943, propunha exatamente os mesmos valores de investimentos que posteriormente

²³¹ Carta do Ministro Gustavo Capanema a Getúlio Vargas. 14/04/1945, p. 1. GC 39.12.00.I-19.

²³² Acordo entre os Estados Unidos da América e os Estados Unidos do Brasil relativo ao Programa de Cooperação em matéria de saneamento e saúde pública no Brasil, assinado no Rio de Janeiro, aos 25 de novembro de 1943. Disponível em: <www.untreaty.un.org/unts>.

comporiam o acordo voltado para o ensino industrial, além do envio de técnicos especialistas para a execução do programa e também para o fornecimento de equipamentos.²³³

Com base nessas questões, analisamos que os encaminhamentos dados ao ensino industrial brasileiro a partir da década de 1940 estão imbricados com a dinâmica imanente da conjuntura mundial que envolve as nações e integra um projeto amplo, traçado para a sociedade brasileira, que não pode ser simplificado analiticamente na perspectiva da mera imposição norte-americana sobre os caminhos a serem seguidos pelo país. Não pretendemos negar as estratégias utilizadas pelos Estados Unidos para ampliar sua influência no território latino-americano. A trajetória que descrevemos torna essa questão evidente, porém, afirmamos que isso foi possível devido ao encontro de um terreno propício, em que os envolvidos com a formulação das políticas a serem implantadas partilhavam do ideário defendido por aquele país, tradução evidente da opção por uma sociedade capitalista.

3.1.2 A consolidação do acordo Brasil-Estados Unidos na teia internacional

A formulação do Acordo, assinado em janeiro de 1946, mas efetivado somente em setembro daquele ano, através do Decreto-Lei 9724, determinava que a administração da CBAI fosse atribuição dos dois países, dividida em: “Superintendência”, função ocupada pelo Diretor do Ensino Industrial que representava o Ministro da Educação e Saúde do Brasil, e de “um Representante Americano junto à CBAI”. Nesse período de implantação, os postos foram ocupados respectivamente por Francisco Montojos e John Griffing. A leitura das cláusulas do programa indica que, pelo menos textualmente, a proposta era de uma administração conjunta dos dois dirigentes, na qual as decisões, em todos os âmbitos, deveriam ser tomadas em comum acordo²³⁴.

²³³ *Exchange of notes constituting an agreement relating to a co-operative program rural education in Brazil*. Rio de Janeiro. Disponível em: <www.untreaty.un.org/unts>.

²³⁴ Falcão e Cunha (2004, p. 158) apresentam a seguinte análise dos superintendentes da CBAI: “o primeiro deles, Francisco Montojos foi um importante dirigente do ensino industrial, tendo ocupado diversos cargos no Ministério da Educação, assim como dois mandatos na CBAI [1947-1949/1955-1961]. Italo Bologna [1949-

Um dos recursos utilizados para divulgação das ações do programa foi a criação do Boletim da CBAI.²³⁵ O primeiro boletim, editado em janeiro de 1947, trazia textos assinados pelos dois dirigentes. O texto, assinado por John Griffing, abria a publicação e fazia referência às relações estabelecidas com o Brasil desde 1940, ao acordo estabelecido em 1945 para o ensino agrícola, seguido pela cooperação no âmbito do ensino industrial. Logo, o programa era apresentado aos brasileiros pela autoridade norte-americana e não pelo dirigente brasileiro. Para Griffing, a conjugação de ambos possibilitaria o aumento da produção de alimentos e a expansão de fábricas, visando uma melhoria no padrão de vida. Seguir o exemplo dos Estados Unidos em relação aos métodos utilizados nessas áreas seria o propósito dos programas:

Em vista de sua população limitada, os Estados Unidos foram sempre compelidos a criar métodos econômicos de eficiência e trabalho no campo e nas fábricas. Depois, quando impelidos, contra a vontade, à guerra, havia poucos homens para produzir, e as necessidades de alimentação, maquinaria e armamentos aumentaram. Os métodos de ensino foram intensos. Cursos rápidos foram idealizados. O resultado deste treinamento no aumento da produção ao nível nunca antes sonhado é histórico. Se agora existem alguns pontos nestas técnicas de treinamento que podem ser adaptadas às circunstâncias do Brasil, é nosso dever reparti-los com a nossa nação irmã para vantagem mútua. Com este propósito foram aprovados dois programas de treinamento entre os Estados Unidos e o Brasil²³⁶.

Dessa forma, os métodos de ensino, aos quais Mange já havia feito referência em 1942, são elencados como a garantia de eficiência e produtividade no projeto de

1951], oriundo do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional, de São Paulo, dirigente do SENAI naquele estado e no Departamento Nacional, foi um dos mais influentes dirigentes do setor. Contrastando com os dois engenheiros anteriores, Sólton Guimarães [1951-1953], que acrescentava a essa formação a vivência no ensino normal baiano, exerceu uma atividade mais propriamente pedagógica. Flávio Penteado Sampaio [1953-1955], oriundo da destacada Escola Técnica Getúlio Vargas, da rede estadual paulista, e professor da Escola de Administração de Empresas, da Fundação Getúlio Vargas, deu à CBAI um tom predominantemente gestor e empresarial. Armando Hildebrand [1961-1962] (...) ocupou também a Divisão de Ensino Secundário, do Ministério da Educação. Nesta dupla condição, foi um dos principais artífices tanto da 'secundarização' do ensino profissional, quanto da experimentação que levou aos ginásios orientados para o trabalho".

²³⁵ Utilizado como importante fonte para análise das ações da CBAI por vários pesquisadores (AMORIM, 2004; FALCÃO, CUNHA, 2004; MONTEIRO, 1994), o *Boletim Informativo* foi publicado entre 1947 e 1961, totalizando 150 números. Eles traziam desde relatos das atividades desenvolvidas pela Comissão, notícias acerca das viagens de diretores e professores aos Estados Unidos, pronunciamentos de autoridades, legislação educacional, tradução de textos publicados originalmente nos Estados Unidos no campo do ensino industrial, fragmentos de frases de personalidades como Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Nilo Peçanha, além de textos dos técnicos norte-americanos e brasileiros, integrantes da CBAI em suas variadas atuações-formação de professores, orientação, organização de oficinas, métodos de ensino. Amorim (2004) e Falcão e Cunha (2004) seguem a mesma perspectiva, ao afirmar que a publicação servia como um difusor da ideologia norte-americana, pautada na idéia desenvolvimentista, onde predominava uma *concepção messiânica* acerca da importância do ensino industrial para o desenvolvimento do Brasil.

²³⁶ Cooperação Brasileiro-Americana de Ensino Industrial. John Griffing. *Boletim da CBAI*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1.

desenvolvimento do país. Por outro lado, o dirigente norte-americano evidencia que a adesão a tais métodos, disponibilizados pelos Estados Unidos, traria vantagens para ambas as nações.

Interesses norte-americanos são conjugados com interesses dos grupos nacionais e com o movimento pós-guerra em âmbito mundial. Nesse aspecto se insere a política externa dos Estados Unidos, implantada durante a presidência Harry Truman, entre 1945 e 1953. De acordo com Beçak (2007, p. 113), a priorização da reconstrução da Europa no pós-guerra, acionada a partir do Plano Marshal em 1948²³⁷, colocaria a América Latina em segundo plano, ao menos no que se refere às políticas de financiamento.

A relação estabelecida com a Europa a partir do Plano Marshal se inseria em outra questão instaurada no pós-guerra, a saber: a ameaça do avanço soviético sobre o território, e, por conseguinte, do ideário comunista. Dessa forma, de aliada no período da 2ª guerra, a União Soviética passa a ser a ameaça em potencial ao domínio mundial norte-americano e ao ideário capitalista; bipolaridade que marcou a disputa de poder no sistema internacional, definida na expressão “Guerra Fria”.

Essa configuração teria uma interferência decisiva nos encaminhamentos dados à política externa norte-americana. Hobsbawn (1995, p. 232) faz a instigante análise desse quadro:

Como a URSS, os EUA eram uma potência representando uma ideologia, que a maioria dos americanos sinceramente acreditava ser o modelo para o mundo. Ao contrário da URSS, os EUA eram uma democracia. É triste, mas deve-se dizer que estes eram provavelmente mais perigosos. Pois o governo soviético, embora também demonizasse o antagonismo global, não precisava preocupar-se com ganhar votos no Congresso, ou com eleições presidenciais e parlamentares. O governo americano precisava. Para os dois propósitos, um anticomunismo apocalíptico era útil (...) Um inimigo externo ameaçando os EUA não deixava de ser conveniente para governos americanos que haviam concluído, corretamente, que seu país era agora uma potência mundial. (...) Se a própria América não estava segura, não havia como recusar as responsabilidades - e recompensas - da liderança mundial (...).²³⁸

²³⁷ Elaborado pelo Secretário de Estado dos Estados Unidos George Marshall, tratou-se de um programa de auxílio financeiro aos países europeus atingidos pela guerra, num montante de US\$14 bilhões entre 1948 e 1952.

²³⁸ Norbert Elias apresenta uma análise aproximada desse contexto, a partir da ideia da dinâmica de uma configuração imanente. O autor destaca que a busca pelo aumento de poder de ambas as partes se dá à custa da ameaça do potencial da região opositora, numa relação de interdependência, alimentada pelo “sistema de crenças e de ideais” que se materializa realisticamente no meio físico e tecnológico, especialmente através do sistema armamentista: “as nações são ainda incapazes de se olharem a si mesmas como componentes integrais de uma configuração, cuja dinâmica as obriga a fazer estes esforços” (ELIAS, 1999, p. 32).

Indubitavelmente, o “anticomunismo apocalíptico” foi estendido às políticas estabelecidas na América Latina, quando alinhadas aos Estados Unidos. Ainda que no imediato pós-guerra tenha havido uma retração em termos de investimentos na região, o que inclusive gerou protestos por parte do governo Brasileiro;²³⁹ isso não significou o abandono da política externa norte-americana. Ao tomar posse em seu segundo governo, em 1949, Truman propôs quatro pontos principais a serem desenvolvidos nessa área, sendo que o último foi a base para os acordos estabelecidos na América Latina: “tornar o conhecimento técnico norte-americano disponível para as regiões mais pobres do mundo” (MALAN, 2004, p. 68).

Para colocar em prática o que ficou conhecido como Ponto IV, foi aprovado um ano depois pelo Congresso norte-americano a verba de U\$ 34,5 milhões para esse fim. Embora a disponibilização do conhecimento técnico para o Brasil não fosse novidade, tendo em vista os acordos e missões estabelecidos no país desde o início da década de 1940, no qual se insere a criação da CBAI, Malan (2004, p. 69) indica que a lei previa o “estabelecimento de comissões econômicas mistas para negociar conjunto de objetivos para ajuda técnica e econômica”.

Nesse contexto, é criada a Comissão Mista Brasil-Estados Unidos para o Desenvolvimento Econômico em 19/07/1951, cuja função principal, segundo Malan (2004, p. 69), seria a elaboração de “projetos concretos” que pudessem ser apreciados por instituições financeiras como o Eximbank e o Banco Mundial²⁴⁰.

Embora não possamos atribuir a criação da CBAI ao Ponto IV, tendo em vista que esta precede a sua aprovação, o respaldo que o programa ganharia para sua continuidade é evidente, tanto que seguiu sendo renovado até 1963. A correspondência, assinada pelo Ministro das Relações Exteriores do Brasil, em outubro de 1950, período em que as condições de instalação da Comissão Mista para o Desenvolvimento Econômico estavam sendo negociadas com os Estados Unidos, indicava as diretrizes que deveriam ser seguidas. Uma delas considerava que:

O Governo brasileiro tenciona prosseguir com a execução de programa de ajuda técnica já existente, no que concerne à exploração geológica e à assistência à saúde, higiene, educação tecnológica, prospecções geológicas e pesquisas agrícolas,

²³⁹ Ver Malan (2004, p. 63).

²⁴⁰ As atividades da Comissão se estenderam até 31/07/1953.

esperando que os trabalhos relacionados com esses planos sejam ampliados na medida dos recursos e pessoal que possam ser postos à sua disposição para esse fim

241

As diretrizes reforçavam ainda a conveniência do envio de técnicos brasileiros para *o estrangeiro*, subentendido aqui como os Estados Unidos, prática que, conforme apontamos, já era bastante explorada nos acordos anteriores.

Destacamos que a criação oficial da Comissão Mista ocorre no 2º governo de Vargas (1951- 1954), marcado inicialmente pela ambiguidade do viés nacionalista, adotado desde sua campanha eleitoral, e a manutenção dos projetos desenvolvidos a partir dos acordos firmados com o governo norte-americano. Tal aspecto, segundo Ângela Gomes (2007, p. 301), caracterizava as divergentes posições dos grupos políticos no país, divididos entre os que defendiam o desenvolvimento econômico pautados na ideia da autonomia nacional e os que eram favoráveis à associação ao capital externo:

Entre essas duas águas navegava Getúlio. Ambas as posições extremas importavam riscos e ônus políticos, que o Presidente sabia muito bem reconhecer. De um lado, era de todo impossível – sem o risco de um rompimento aberto e possivelmente violento – a ruptura completa dos laços econômicos com os Estados Unidos, premissa básica para um desenvolvimento autônomo. Desnecessário acrescentar que Vargas destaca de imediato tal postura (...). De outro lado, Getúlio não poderia abandonar aquela que tinha sido uma das tônicas essenciais em sua campanha eleitoral, ou seja, o combate aos grupos monopolísticos externos e a defesa da integridade das riquezas brasileiras.

A autora argumenta que essa é a explicação para as ótimas relações estabelecidas com a Comissão Mista em 1951, que incluía o compromisso de facilitar os investimentos privados externos, desde que associados aos capitais nacionais. Além disso, incluía, no mesmo ano, a apresentação de projeto de lei que propunha a criação do monopólio estatal do petróleo, através da criação da PETROBRÁS; ponto de desagrado junto aos Estados Unidos, repercutindo futuramente na crise instaurada no governo em 1954, que culmina com o suicídio de Vargas.

Tais embates podem ser expressos em documentação confidencial elaborada em abril de 1953, expedida pela seção brasileira da Comissão Mista, sobre as consequências do

²⁴¹ Memorando encaminhado ao Embaixador dos Estados Unidos Herschel Johnson, em 21/10/1950. *Exchange of notes constituting an agreement relating to a Joint Brazil-United States Commission for Economic Development*. Rio de Janeiro, 21 October on 19 December 1950, p. 370. Disponível em: <<http://treaties.un.org>>. O memorando sugeria que, inicialmente, fossem priorizadas a formação de sub-comissões nas áreas de transporte, energia elétrica, alimentação e agricultura.

término do acordo, previsto para 30 de junho daquele ano, conforme decisão dos Estados Unidos. O texto do documento argumenta que a finalização das atividades, sem que todos os objetivos fossem atingidos, poderia constituir “um desastre político, na esfera interamericana, com grandes reflexos para a política dos Estados Unidos na América Latina”²⁴².

O documento basicamente aborda as restrições à concessão de novos financiamentos ao Brasil como o impedimento para a conclusão dos projetos em andamento. Além disso, apresenta alguns aspectos que colaboravam para o posicionamento dos bancos norte-americanos em relação à continuidade do acordo:

Outro assunto que muito preocupa o Banco International é um relatório secreto, preparado pelo técnico Larun, que ao que parece, termina por dizer que em 1963, o Brasil estaria fatalmente proletariado. Aventou quadros que contém dados subversivos quanto à realidade futura do Brasil. Procuramos rebater esses argumentos, porém, no Banco International, alegam sobre o relatório secreto²⁴³.

O interesse dos Estados Unidos pela aliança econômica com o país e a preocupação com os caminhos adotados por Vargas nesse projeto são expressos desde o início do seu segundo governo. João Neves da Fontoura - posteriormente nomeado Ministro das Relações Exteriores naquele governo - encaminha correspondência ao Presidente no primeiro dia de 1951, seis meses antes da assinatura do acordo que criava a Comissão Mista Brasil:

Há uma publicação reservada norte-americana que demonstra especificamente que os Estados Unidos precisam empregar no Brasil um bilhão de dólares entre energia, transportes, produção expansiva de matérias primas destinadas à defesa, produção de alimentos e saúde pública e assistência social. Tudo vai depender de uma política realista entre o teu governo e o governo dos Estados Unidos²⁴⁴.

É evidente o seu posicionamento acerca das relações com os Estados Unidos, ao recomendar uma política realista a ser desenvolvida pelo Presidente, que supomos se tratar de crítica à possibilidade do desenvolvimento de uma política nacionalista. Não obstante os

²⁴² Documento sobre as consequências do término dos trabalhos da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos. 20/04/1953. CPDOC/GGV.EAP.1950.12.17. Disponível em: <www.cpdoc.fgv.br/nav_gv/documentos>.

²⁴³ Documento sobre as consequências do término dos trabalhos da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos. 20/04/1953. CPDOC/GGV.EAP.1950.12.17. Disponível em: <www.cpdoc.fgv.br/nav_gv/documentos>. Grifos no documento.

²⁴⁴ Carta de João Neves Fontoura ao presidente Getúlio Vargas. 01/01/1951. CPDOC/FGV. GVC510101/1. Grifos do autor. O emissor da correspondência já havia sido Ministro das Relações Exteriores no Governo de Gaspar Dutra e participou da campanha eleitoral a favor de Vargas. Em 1953, quando já havia sido destituído do cargo, foi responsável por uma acusação de que Vargas estaria articulando com Juan Perón - presidente da Argentina – e com o governo chileno um pacto antinorte-americano (GOMES, 2007, p. 307).

programas de cooperação, firmados entre Brasil e Estados Unidos no período analisado, estabelecerem planos de cooperação técnica, aspecto de destaque no caso da CBAI, os documentos relacionados à Comissão Mista para o desenvolvimento evidenciam a preocupação central com a questão dos financiamentos disponibilizados pelos Estados Unidos a partir dos acordos. Ianni (2004, p. 65-67) analisa a dinâmica estabelecida com a política econômica adotada para o país, sua relação com o capital externo e o projeto de industrialização brasileira:

As atividades e recomendações das comissões mistas ou técnicas estão vinculadas às tendências e imposições das modificações estruturais em curso, no seio do sistema mundial. A Missão Cooke (1942), a Missão Abbink (1949) e a Comissão Mista Brasil-Estados Unidos para o Desenvolvimento Econômico (1951) foram constituídos para dar andamento à preposição de diretrizes práticas para a política econômica a ser executada no Brasil. A defesa e o fortalecimento da iniciativa privada, a assistência estatal, a colaboração externa e a ordenação governamental do desenvolvimento, nos quadros da área do dólar, estas são as coordenadas das reflexões dos técnicos, empresários e capitalistas que trabalham nesses órgãos. (...) A industrialização estava sendo encaminhada de maneira a apoiar-se na associação de capitais. (...) O capitalismo é um só. Quando a industrialização se impõe ao Brasil, esta se faz em conjugação e no âmbito do capitalismo internacional.

No projeto de industrialização, inerente ao projeto de modernização traçado para o país, o ensino industrial se estabelece como uma das estratégias para garantir o desenvolvimento almejado. Nessa configuração, as ações estabelecidas pela CBAI poderiam ser determinantes na legitimação desse processo.

3.2 Desenvolvementismo, industrialização e modernização: os vetores do progresso brasileiro acionados na metade do século XX

Conforme apresentamos anteriormente, os acordos entre os Estados Unidos e o Brasil no âmbito da implantação de programas voltados à formação profissional, foram firmados desde a década de 1940, e, no caso específico da CBAI, assinado durante o governo de Gaspar Dutra em 1946, e estendido até o início da década de 1960.

Nesse aspecto, as propostas estabelecidas pela Comissão encontrariam maior respaldo ao olharmos para o contexto brasileiro dos anos de 1950 e as matizes incorporadas ao projeto

de industrialização em andamento, que se ganha contornos específicos a partir do 2º governo Vargas, teria rumos definidores no governo de Juscelino Kubitschek compreendido no período entre 1956 a 1960.

Em sua pertinente análise sobre os embates estabelecidos ao longo do 2º Governo Vargas, Maria Antonieta Leopoldi (1994) resume no título do artigo a síntese daquele contexto – *O difícil caminho do meio: Estado, Burguesia e Industrialização no segundo governo Vargas (1951-54)*-. A autora refuta a idéia da homogeneização da burguesia industrial no período, e de uma suposta atuação desta de forma integrada contra Vargas, que aliada a outras frações da burguesia nacional teria colaborado para o final do governo em 1954.

Nessa perspectiva, Leopoldi (1994, p. 169) analisa as políticas adotadas por Vargas naquele contexto, de modo especial em relação à exploração do petróleo e às questões energéticas, as discussões referentes às relações entre o Brasil e os Estados Unidos e a implantação de uma política nacionalista de desenvolvimento, que nesse caso contou com o apoio de parte dos representantes da burguesia industrial, especialmente a partir da criação da Comissão de Desenvolvimento Industrial (CDI) :

(...) criada em 1951 para planejar uma política abrangente de desenvolvimento industrial, ao lado de projetos específicos de criação e expansão de setores da indústria. Compunha-se de representantes de vários ministérios e órgãos do governo, havendo sempre na comissão ou nas subcomissões em que se desdobravam dois representantes indicados pelas entidades da indústria. Ela traçou uma política protecionista para atrair indústrias (locais ou estrangeiras) em áreas estratégicas (...) Participaram das reuniões da CDI ou de suas subcomissões específicas vários industriais. Euvaldo Lodi, Presidente da CNI [Confederação Nacional das Indústrias], Luis Dumond Villares (setor da indústria siderúrgica e metalúrgica), Jorge Resende (indústria de máquinas), Mariano Marcondes Ferraz (indústria de material ferroviário).

A partir desse quadro a autora constrói seu argumento, acerca da fragmentação estabelecidas entre o empresariado industrial brasileiro, divididos entre os que apoiavam as políticas implantadas pelo governo, representados especialmente pela liderança de Euvaldo Lodi, que analisou a criação da CDI como uma nova etapa nas relações entre a indústria e o governo onde o “*divórcio*” entre o *ágil ritmo de transformação da economia industrial e o lento processo de transformações das agências decisórias começava a se resolver* (LEOPOLDI, 1994, p.170), e o grupo empresarial que se opunha a intervenção estatal, de modo específico em relação à criação da PETROBRÁS.

A autora aponta ainda as diferenças entre o empresariado industrial paulista - representado pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, que tinha no comando Roberto Simonsen - com um maior número de empresas com capital local, e o empresariado industrial do Rio de Janeiro, que naquele contexto contava com representantes ligados a companhias estrangeiras de exploração de carvão, condição que reforçaria o coro em oposição às ações do Estado no âmbito do comércio externo, ao *monopólio estatal do petróleo, e ao dirigismo estatal na política cambial*, (LEOPOLDI, 1994, p. 184).

Somava-se a essa característica o fato de ter em seu quadro opositores ao governo Vargas desde o início, como Zulfo Malman, que em 1954, após a saída de Euvaldo Lodi assume a liderança da Federação da Indústria daquele Estado, cujos encaminhamentos, segundo a autora, privilegiariam a defesa do livre mercado do câmbio, a privatização das áreas do petróleo e da energia elétrica e o estímulo à entrada de firmas e capitais estrangeiros no país, além de formar, juntamente com o partido da UDN (União Democrática Nacional), *um órgão de combate à política dos herdeiros de Vargas*.(op. cit,p. 202).²⁴⁵

Nesse aspecto, a autora destaca ainda as lutas político-partidárias que antecedem o suicídio de Getúlio Vargas em agosto de 1954, em especial a partir da acirrada oposição da UDN ao governo, que não obstante aprovasse no Congresso algumas das propostas apresentadas no período, como a criação da PETROBRÁS, por exemplo. Para a autora, a ausência de um bloco partidário forte que saísse em defesa do Presidente, decorrente da estratégia de Getúlio Vargas de se colocar acima dos partidos, na busca de uma conciliação político-partidária acabou por minar a base do governo.

²⁴⁵ O partido político da União Democrática Nacional (UDN) foi organizado no contexto do fim do Estado Novo, a partir de 1944, formado por um amplo quadro de opositores ao Governo Vargas. Ângela de Castro Gomes (2007,p.280), indica a perspectiva de um analista do período, segundo o qual se tratava de um partido onde se encontravam “os que não aceitaram a Revolução de 30; os que a fizeram e se sentiram traídos...;os que a fizeram e se desentenderam com o Presidente; (...)todos aqueles que por questões políticas e/ou pessoais não aceitavam a organização ditatorial montada sob a Constituição de 1937.” Na mesma obra o artigo *carne e osso da elite política brasileira pós-1930* (GOMES et. al., 2007, p. 603-710), os integrantes da UDN são apresentados sob o título *Tradição, Família e setor Privado*, onde é enfatizado o perfil do grupo ligado ao capital financeiro, e a grupos econômicos privados e estrangeiros: *O pessoal da cúpula dos núcleos oposicionista desfrutava de uma situação peculiar no mercado de trabalho reservados aos Assessores da classe dirigente, acumulando postos executivos nos setores financeiro e congêneres e funções características das profissões liberais no aparelho judiciário, na imprensa, nas entidades corporativas, no magistério superior, etc.* (Op. cit., p.693). No Paraná, o então Governador do Estado, Bento Munhoz da Rocha Neto, foi eleito em 1950 com o apoio da UDN, dada a coligação partidária formada com o Partido Republicano, ao qual era vinculado. Embora tenha permanecido no Partido Republicano ao longo de sua trajetória política, no decorrer da carreira política esteve sempre ligado a UDN, partido em qual foi eleito Presidente de Honra. (KUNHAVALIK, 2004,p.167).

Os dois últimos anos do governo são marcados pela confluência entre a crise econômica e política: a eclosão de greves em São Paulo e no Rio de Janeiro em 1953, a reação negativa do empresariado industrial a proposta de aumento de 100% do salário mínimo, feita pelo então Ministro do Trabalho João Goulart em 1954, somava-se a queda de 1/3 da exportação do café, ocasionada pela reação dos Estados Unidos a alta de preços, e finalmente o atentado sofrido por Carlos Lacerda, inimigo político nominado de Getúlio Vargas, e a acusação de que o ato foi proveniente da segurança pessoal do Presidente, marcaram o ápice da crise, com o suicídio de Vargas em agosto de 1954:

No fogo cruzado entre partidos, ideologias e interesses econômicos opostos, Getúlio esperava encontrar uma saída da crise que representasse o caminho do meio e evitasse radicalizações. Buscava um bloco de apoio que não conseguiu. (...) A morte de Vargas foi um divisor de águas na política brasileira. Na sua ausência foi necessária a reavaliação pelos militares, políticos e opositores dos rumos a serem tomados no futuro. (...) Em 1955, os editoriais da Revista da FIESP apoiaram JK como o candidato que tinha propostas favoráveis à indústria. E Juscelino provaria ter a *virtu* para atingir o caminho do meio, com grande ajuda da fortuna, que veio em seu favor, e das instituições e grupos técnicos formados no segundo período Vargas. (LEOPOLDI, 1994, p. 203)

A perspectiva de continuidade no Governo JK da política industrial iniciada por Vargas, ainda que em bases conciliatórias, também é destacada por Jacqueline Haffner (2002, p.24), que aponta ainda o contexto mundial mais estável do que o imediato pós-guerra, tendo ultrapassado a fase da reorganização. Não obstante a autora não considere aqui os embates entre os Estados Unidos e a União Soviética, o que destacamos é uma fase de maior definição dos caminhos a serem adotados pelo governo brasileiro em relação à política econômica externa, e das relações com o governo estadunidense. A autora aponta as especificidades do contexto em que JK assume a presidência:

(...) o debate realizado no governo de Kubitschek estava mais relacionado com a continuidade do desenvolvimento do país e com a total estruturação da indústria de base que com a problemática da industrialização que era a grande preocupação de Vargas. Na realidade essa discussão já havia sido efetuada ao longo de toda a primeira metade da década de 50 e o tema era bastante comum em todas as esferas econômicas. (...) Além disso, havia acontecido uma mudança no paradigma das idéias econômicas: instaurara-se dentro do país a discussão do planejamento econômico, concluirá-se também que esse era o único caminho para se atingir o desenvolvimento, e por último, havia material humano suficientemente treinado e incentivado para efetivar as idéias já iniciadas.

Dessa forma, embora pela própria trajetória aqui apresentada dos embates instaurados no final do governo Vargas, o que se destaca não é a similitude entre os dois governos da década de 1950, mas as bases criadas no primeiro que deram sustentação para o segundo. Boris Fausto (2001, p.234) , indica a ênfase dada por Juscelino no início do mandato, cujos princípios seria promover o *desenvolvimento e a ordem*, a partir do novo governo.

Nessas bases, articuladas com o planejamento, decorrentes das comissões instauradas desde a década de 1940 no país, a política desenvolvimentista é personificada no Programa de Metas, que abrangia 31 objetivos, distribuídos em seis grupos: energia, transporte, alimentação, indústrias de base, educação e a construção de Brasília.

Os caminhos seguidos a partir de 1956, com a centralização do Estado nas questões relacionadas à infra-estrutura e no incentivo à industrialização, promovidas a partir de um programa de atração de capital estrangeiro caracterizam, segundo Boris Fausto, a perda de terreno da *ideologia nacionalista* para a *desenvolvimentista*:

A legislação facilitou os investimentos estrangeiros em áreas consideradas prioritárias pelo governo: indústria automobilística, transportes aéreos e estradas de ferro, eletricidade e aço. O resultado do Programa de Metas foram impressionantes, sobretudo no setor industrial. Entre 1955 e 1961 o valor da produção industrial, descontada a inflação, cresceu em 80 %, com altas porcentagens na indústria do aço (100%), mecânicas (125%), de eletricidade e comunicação (380%) e de material de transporte (600%). De 1957 a 1961, o PIB cresceu a uma taxa anual de 7 %. (...) Se considerarmos toda a década de 1950, o crescimento do PIB brasileiro per capita foi aproximadamente três vezes maior do que o resto da América Latina. (FAUSTO, 2001, p.236).

Em relação à instalação de multinacionais no período, o destaque foi na área automobilística, com a implantação da Ford, a Willys Overland, a Volkswagen e a General Motors, todas na região do ABC paulista, formado pelos municípios de Santo André, São Bernardo e São Caetano; se a região concentrou o maior índice de produtividade de automóveis no país, também concentrou o maior número de operários, fator que traria repercussões nas décadas posteriores, em especial na mobilização e organização sindical dos trabalhadores metalúrgicos.

Outra consequência dessa política, foi o aumento dos gastos públicos, acentuado pelos gastos com a construção de Brasília, e o encarecimento do custo de vida, com um índice de inflação que, segundo Boris Fausto (2001, p. 238), chegou aos 39, 5 % em 1959. Para além dos dados estatísticos, o que destacamos é o reflexo dessa política para a sociedade brasileira

no contexto da década de 1950. Ianni (2004, p.99) analisa como a ideologia do desenvolvimentismo se firmou no Brasil, que embora tenha tido início desde a década de 1930, ganha força a partir do Plano de Metas :

Na ocasião em que foi posto em prática esse programa, desencadeou uma ampla de campanha de formação e orientação de opinião pública, de modo a criarem-se as “expectativas e disposições “coletivas para a realização do esforço nacional destinado a implantar a indústria de base. Associa-se o progresso material com o bem-estar coletivo, poupança , investimentos produtivos e elevação geral do nível de vida. Identifica-se desenvolvimento com industrialização, modernização e maquinização. Nessa corrente de acontecimentos e interpretações do presente e do futuro da sociedade nacional, o aparelho estatal é posto a serviço da industrialização, para que se realize em cinco uma tarefa de cinquenta anos, (...) Em particular, com o Programa de Metas, dá-se a generalização das categorias de representação capitalista do mundo.

O autor destaca o processo de difusão de tal ideologia, que embora se trate de uma *ideologia de classe burguesa*, não ficará restrita a ela; nesse aspecto, há uma apologia da mecanização, símbolo da industrialização, tendo em vista que a máquina transcende a fábrica, invade a agricultura, penetra a casa. *A felicidade do homem se mede pelo número de objetos mecanizados que ele tem ao seu dispor (...) O automóvel e a televisão, ambicionados pelos setores cada vez mais amplos da população, simbolizam um estágio superior da civilização industrial.*(IANNI, 2004, p. 105)

A questão do consumismo intensificado a partir do aumento da produção industrial, foi um ponto estratégico desde a implantação do fordismo nos Estados Unidos no início do século XX, conforme apontamos em capítulo anterior, com base em Castel (2008), com a criação do trabalhador consumidor em substituição ao trabalhador produtor; com o aumento de produtos disponíveis no mercado no contexto da década de 1950 no Brasil, a partir do aumento de indústrias voltadas para bens de consumo, salvo as especificidades do contexto, o processo não seguiria rumos muito diferentes.

Por outro lado, se o aumento do consumo era inerente ao projeto desenvolvimentista, em paralelo era necessária a intensificação de mão-de-obra disponível para engrenar o planejado, aspecto em qual se insere a preocupação com a formação profissional. Nesse aspecto, Ciavatta Franco (1990, p.594), com base na questão central de sua tese – a análise do trabalho como princípio educativo -, aponta as especificidades do contexto do governo de Juscelino Kubitschek, quando a preparação para o trabalho na escola está amparada na idéia da universalização da técnica:

Os anos JK (1955-60) balizam os sonhos nacionais de emancipação econômica e independência política, enquanto crescem os vínculos da economia brasileira com o capitalismo mundial e a divisão internacional do trabalho. A idéia da técnica e da importância do planejamento domina, a partir de então, as estratégias de desenvolvimento econômico e educacional. A preparação para o trabalho impõe-se como uma exigência de “formação de recursos humanos”. Nas escolas e entre os técnicos educacionais discute-se o “dilema” da formação geral versus formação específica. (...) Paralelamente, cresce a evasão das escolas técnicas, e aumenta a demanda popular de ginásios secundários. Novos limites educacionais são disputados pelos setores médios e baixos em busca de acesso mais adiantados de escolarização. São pressões que advêm do rápido crescimento dos principais centros urbanos do país, em processo de acelerada industrialização.

A autora se refere às transformações no âmbito da legislação educacional desde os primeiros anos de 1950, com a implantação das leis de equivalência, e também às discussões desenvolvidas em especial a partir da 2ª metade da década, que culminariam na formulação de um novo regulamento do ensino industrial em 1959.

Dessa forma, a presença da CBAI ao longo do desenvolvimento do projeto de industrialização brasileira ocorre desde o contexto do pós-guerra, em 1946, com as especificidades aqui apontadas, e se estende para o período em que este ganha novas matizes, com a intensificação da industrialização a partir da década de 1950.

Celso Fonseca (1961, p. 567) fornece uma pista dos embates estabelecidos nesse processo, quando se refere à primeira viagem de professores aos Estados Unidos em 1947: “na organização geral das fases a executar nos Estados Unidos houve algumas falhas, o que era natural em virtude de se tratar de uma primeira tentativa”. Embora polidamente o autor não indique quais foram as supostas falhas, partimos dessa questão para perguntarmos: quais os limites entre o planejado e o realizado? Houve uma assimilação inquestionável da proposta? Como alunos, professores e diretores da Escola Técnica de Curitiba vivenciaram esse processo?

Nas linhas priorizadas para a execução do programa de cooperação, estava intrínseca a difusão dos métodos de produção aplicados em território norte-americano, baseados na organização racional do trabalho. Amorim (2004, p. 226) destaca em que pontos principais a CBAI concentraria suas atividades, ao longo de quase duas décadas:

introdução de serviços de Orientação Educacional e Profissional nas escolas da rede federal; cursos de formação e aperfeiçoamento de professores e administradores do ensino industrial; elaboração e publicação de material didático; e a introdução de métodos de trabalho racionais, e, portanto, considerados mais eficientes pelos seus técnicos.

Buscaremos, a partir do estudo dessas atividades, a análise da direção proposta pela CBAI para a formação da força de trabalho no Brasil, no âmbito industrial, e as possibilidades de concretização, a partir da narrativa dos entrevistados.

3.3 A preparação do terreno: *as primeiras atividades da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial*

A primeira atividade promovida pela CBAI foi uma reunião com os Diretores das escolas de ensino industrial, tanto os da rede federal, quanto estaduais e particulares, o que demonstra a amplitude de alcance visada pelo programa. Realizada entre 13 de janeiro e 22 de fevereiro de 1947, o encontro teve como sessão inaugural o pronunciamento do Superintendente e Diretor do Ensino Industrial, Francisco Montojos. A exposição do dirigente iniciava indicando o plano geral estabelecido pela CBAI para execução do programa:

Aperfeiçoamento de professores, pessoal técnico e diretores de escolas de ensino industrial; levantamento e análise das maiores necessidades de nossas escolas em relação às suas instalações, equipamentos, pessoal, organização de seus serviços e ajustamento de seus cursos às reais necessidades das indústrias da região a que servem; aperfeiçoamento dos processos de administração e supervisão escolar; melhoria das normas utilizadas na organização e direção das oficinas e, ainda, coleta de material e cooperação no planejamento e análise dos resultados das atividades das escolas técnicas e industriais da rede federal²⁴⁶.

De acordo com Montojos, cada um desses pontos teria encaminhamentos específicos. Porém, iniciar as atividades, a partir de uma reunião com os diretores, traria elementos para traçar o diagnóstico das instituições em todos os aspectos indicados. Além disso, daria um “sentido de realidade” às discussões, levando o grupo a analisar dados e soluções, a levantar problemas, a “refazer pontos de vista e obter informações sobre novas formas de trabalhar”, garantindo a execução adequada do plano geral traçado pelo programa e fornecendo elementos para o planejamento das atividades escolares a serem desenvolvidas no ano de 1947.

²⁴⁶ Reunião de Diretores de Estabelecimentos de Ensino Industrial. Francisco Montojos. *Boletim da CBAI*. Rio de Janeiro, 1947, v. 1, n. 1, p. 2.

Dessa forma, o programa de aperfeiçoamento estabelecido pela CBAI começaria pelos Diretores, função que para o Superintendente tinha um caráter decisivo nas instituições: “depende dele possuir ou não a escola um espírito verdadeiramente educativo. (...) Quer como agente do poder público junto às comunidades, quer como representante da sociedade na tarefa ingente de orientar a educação das novas gerações e **a formação da mentalidade técnica do país** (...) a tarefa do diretor é servir”²⁴⁷.

As atividades programadas para a reunião estabeleciam onze objetivos, que basicamente versavam sobre: o desenvolvimento de “novas atitudes” por parte dos Diretores, unidade de orientação em relação aos trabalhos a serem desenvolvidos nas escolas, conhecimento de técnicas e processos em uso nas grandes organizações industriais do país, fornecimento de subsídios para a execução do programa elaborado pela CBAI, e, por fim, a troca de experiências e informações entre os diretores, dando início a um “desejável espírito de grupo”.

A partir dos objetivos indicados para a reunião, é possível deduzirmos o que era considerado como problema pelo programa, em relação às características do ensino industrial em vigor. Nesse aspecto, destacamos: a ausência de unidade de ação nos vários estabelecimentos da rede federal, a insuficiente aproximação com as organizações industriais e o distanciamento entre os diretores das instituições de ensino industrial do país.

Em paralelo ao encontro com os diretores, foi realizado o primeiro curso de aperfeiçoamento de professores, destinado aos docentes de disciplinas de cultura técnica nas escolas federais. Fonseca (1961, p. 567) indica o funcionamento do curso, que culminou com a viagem do grupo aos Estados Unidos ainda em 1947.

O curso era dividido em duas partes: na primeira, seriam os professores selecionados, concentrados na Escola Técnica Nacional, no então Distrito Federal, a fim de procederem a uma revisão de conhecimentos gerais e técnicos, estudo da língua inglesa, e atualização e ampliação dos conhecimentos sobre a vida econômica e social do Brasil; a segunda parte constaria de aperfeiçoamento nos Estados Unidos, para onde seguiram os professores das diferentes escolas, que se houvesse revelado capazes na primeira fase do curso. A 11 de maio partia o grupo de professores aumentado de mais seis técnicos diplomados pela Escola Técnica Nacional, rumo aos Estados Unidos, onde deveria permanecer um ano, estagiando durante seis meses em escolas profissionais, três meses na indústria, a fim de se aperfeiçoar nos seus respectivos ofícios, e os outros três meses freqüentando um curso de formação pedagógica, especialmente organizado para aquele fim.

²⁴⁷ Reunião de Diretores de Estabelecimentos de Ensino Industrial. Francisco Montojos. *Boletim da CBAI*. Rio de Janeiro, 1947, v. 1, n. 1, p. 4, grifos nossos.

As notícias publicadas no *Boletim da CBAI* sobre a viagem dos professores aos Estados Unidos destacavam que a atividade possibilitaria o conhecimento dos métodos norte-americanos, para posterior aplicação nas escolas brasileiras, tornando assim o ensino industrial mais eficiente. A primeira região visitada foi o Estado de Connecticut; local escolhido, segundo o discurso de recepção do Governador, tanto pelo grande número de indústrias quanto por possuir o melhor sistema de escolas técnicas do país²⁴⁸.

O ano de 1947 seguiu marcado pelo “intercâmbio intensivo de educadores, idéias e métodos pedagógicos”, objetivo geral estabelecido para a execução do programa de cooperação. No mês de setembro, dez Diretores (entre os quais o diretor da Escola Técnica de Curitiba) seguem para o Estado da Pensilvânia para uma especialização de três meses, centrada em temas como metodologia de ensino, organização e planejamento de cursos, objetivos, organização, administração e supervisão do ensino industrial e métodos de inquérito. O grupo também realizou visitas às escolas e às indústrias da região, além de participar em Los Angeles da *Convenção da Associação Vocacional Americana*²⁴⁹.

Com base nas atividades descritas, podemos constatar que o primeiro ano de ação da CBAI priorizou um intenso programa de difusão não somente dos métodos de ensino industrial adotados nos Estados Unidos, mas uma maior aproximação com a área industrial daquele país, que hipoteticamente seria o modelo a ser seguido no Brasil, além do conhecimento *in loco* da cultura norte-americana.

3.4 A sedimentação do terreno: as estratégias de ação da CBAI ao longo do seu funcionamento

O território estava preparado para a continuidade do programa, que, apesar da previsão inicial de encerramento em 1948, estende-se até 1963. Ao longo desse período, as estratégias

²⁴⁸ *Boletim da CBAI*, n. 5, mai. 1947; n. 6 jun. 1947. Os professores eram das áreas de mecânica de máquinas, fundição, artes gráficas, ferro fundido, solda, entalhação, eletricidade, cerâmica, pintura e decorações. O grupo regressou ao Brasil em junho de 1948. Em paralelo, ainda em 1947, foram realizados outros cursos na Escola Técnica Nacional, também destinados ao treinamento de professores.

²⁴⁹ *Boletim da CBAI*, n. 1. jan. 1948. p. 9. No início de 1948, um segundo grupo de Diretores faz o mesmo percurso.

de ação da Comissão se concentraram nos campos indicados anteriormente: formação dos profissionais que atuavam no ensino industrial, produção de material didático voltado para essa finalidade, e divulgação das atividades desenvolvidas pelo programa através do Boletim Informativo; áreas que, em seu conjunto, buscavam garantir a difusão dos “métodos racionais” para a formação da força de trabalho no Brasil.

3.4.1 As publicações

O conjunto das publicações formava a *Biblioteca do Ensino Industrial* e era organizado em quatro séries: *Cultura Geral* (Série A), que contemplava as disciplinas de Português, Matemática e Geografia; *Educação Industrial* (Série B), que priorizava temáticas voltadas para organização e planejamento de oficinas dos vários cursos, séries metódicas, Metodologia e Psicologia do ensino industrial; *Cultura Técnica* (Série C), com títulos pontuais como conserto de calçados, tratamento térmico de metais; e, *Didáticas para oficinas* (Série D), voltadas para “tecnologia, operações e tarefas” dos cursos²⁵⁰.

Completavam a biblioteca o Boletim da CBAI e textos sobre questões gerais, como folhetos sobre a indústria e a escola americana, além de publicações organizadas pelos participantes dos cursos realizados na área de orientação educacional e profissional. Falcão e Cunha (2004, p. 163), ao analisarem as publicações, destacam que a maioria dos livros são textos traduzidos, de origem norte-americana, com destaque para as áreas de mecânica, administração e pedagogia do ensino industrial. Ao mesmo tempo, houve também traduções de textos para o inglês, como da legislação do ensino industrial (*Organic Law of Industrial Education* - 1950) e *The Vocational Survey of Sergipe*²⁵¹.

²⁵⁰ A relação de títulos da *Biblioteca Industrial* constava no final das publicações da CBAI. Consultamos a relação em BECKER, Nair Maria. *Corte, Costura, Bordados e Rendas*: sugestões para Planejamento e Organização de Oficinas. MEC/CBAI: série B, n. 9, 1953.

²⁵¹ Aloisio Monteiro (1994, p.110) indica que a maior parte das publicações se tratava de material utilizado nas formação das tropas norte-americanas durante a 2ª guerra mundial: “todo esse material didático retirado do Instituto das Forças Armadas dos Estados Unidos, na realidade era parte de um acervo que desenvolvia um método de treinamento rápido e voltado para a produção massificada, que atendia todos os critérios segregados do chamado “complexo industrial-militar”. Embora não tenhamos localizado essa informação em nenhuma outra

Os autores indicam a produção de textos por brasileiros, ainda que em menor proporção. Nesse âmbito, destacam as publicações de *Cultura Geral* (Português, Matemática, Geografia), e, em termos quantitativos, as obras de Nair Maria Becker, voltadas para os cursos de corte, costura e bordados, na área de orientação educacional e profissional.

O dado é instigante sob alguns aspectos. Em meio a um grupo majoritariamente masculino, as publicações “nacionais” foram escritas por autoras. A área técnica contemplada por autoria nacional foi o curso destinado à formação profissional de mulheres - corte, bordado, costura, chapéus, flores e ornatos - que seguia em termos organizacionais os mesmos encaminhamentos dos demais cursos - uma vez que não havia nenhuma publicação originalmente norte-americana para essa finalidade. Em relação à publicação voltada para a orientação educacional, a autora era a chefe daquele setor na CBAI. Ambas tinham em comum o fato de terem participado de um dos cursos de aperfeiçoamento realizado nos Estados Unidos, uma das primeiras atividades desenvolvidas após o Acordo assinado entre Brasil e Estados Unidos²⁵².

Dessa forma, as publicações, conjugadas com os cursos destinados aos profissionais do ensino industrial e o adequado aparelhamento das escolas técnicas da rede federal, seriam o caminho traçado pela CBAI para a concretização de um ensino que cumprisse a sua função no projeto de desenvolvimento elaborado para o país. Conforme apontamos anteriormente, os dois últimos aspectos foram destacados pelo Ministro Gustavo Capanema, em ofício encaminhado ao então Presidente Vargas, em 1945.

Os pontos de interesse do Ministro da Educação, antes mesmo da assinatura do acordo que ocorre em 1946, são também as áreas enfatizadas pelos entrevistados ao se referirem à importância da CBAI para o ensino industrial no Brasil: fornecimento de equipamento para as escolas e cursos destinados aos professores que atuavam nesse ramo. Esse aspecto também é indicado por Queluz (2001, p. 9), ao analisar o conjunto das publicações produzidas pela CBAI, juntamente com o depoimento de um ex-diretor da Escola Técnica de Curitiba, para

bibliografia ou fontes consultadas, relembramos que um dos interesses das autoridades brasileiras nos métodos norte-americanos de produção industrial era o treinamento rápido, desenvolvido no período da guerra.

²⁵² Nair Maria Becker foi a fundadora e diretora da Escola Técnica Feminina Estadual Ernesto Dornelles, em Porto Alegre, inaugurada em 1946. A autora dos textos de orientação educacional é licenciada em Matemática (1944) e Física, atuou especificamente na área de orientação educacional e profissional da CBAI até 1954.

quem a maior importância do programa foi a estruturação material da Escola, viabilizada pelo acordo, deixando em segundo plano as mudanças pedagógicas:

Se as relações [entre as publicações] parecem demonstrar realmente uma integração das diversas técnicas pedagógicas, disciplinares, produtivas e de gestão do trabalho, com o objetivo de controle social e aumento de eficiência e produtividade do sistema capitalista, outras questões não menos importantes colocam-se a partir de outras facetas do processo de reordenação/reforma proposto pela CBAI para o ensino técnico brasileiro (...) a posição deste ex-diretor, chama a atenção para a complexidade do processo de heteronomia e autonomia das instituições em relação ao mercado e a determinação oriundas de poderes centrais.

Ao partilharmos da ideia relacionada à complexidade que envolve esse processo, é que passamos a analisar inicialmente os cursos de formação dos professores, e, posteriormente, as atividades voltadas para a orientação educacional e profissional, com base nas publicações e também na narrativa dos entrevistados.

A justificativa por priorizarmos essas duas áreas se dá pelo fato de ambas estarem presentes nos pareceres elaborados pelas comissões organizadas na década de 1930, conforme apresentamos no primeiro capítulo. Ou seja, a proposta elaborada a partir do acordo estabelecido com os Estados Unidos veio ao encontro do projeto que havia sido esboçado antes de 1946, ainda que inserido no contexto das transformações advindas ao longo daquela década. Um segundo aspecto que nos induziu à análise específica dos serviços de orientação deu-se devido às constantes referências dos alunos ao orientador da Escola Técnica de Curitiba, citado como um importante ponto de apoio na Instituição. Em que aspectos o profissional seguiu os preceitos estabelecidos pelos cursos de orientação organizados pela CBAI? E, finalmente, por defendermos o argumento que, entre os encaminhamentos elencados nas publicações, ou mesmo nas determinações legais e a concretização do prescrito, estabelecem-se uma teia de relações que podem ou não resultar no êxito do planejado. É esse caminho que buscamos desvendar a partir da narrativa dos entrevistados e da análise das demais documentações.

3.4.2 “Professores de Profissão”- *a formação de professores para o ensino industrial*

Ao discutir formação docente para o ensino industrial, Maria Rita Oliveira (2006) destaca o modo como as políticas públicas, voltadas para esses profissionais e sistematizadas

a partir da década de 40, estiveram, ao longo das décadas posteriores, vinculadas a um caráter emergencial, descontínuo, distinto das políticas estabelecidas para outras esferas de ensino.

A pesquisa comparativa de Aparecida Neri de Souza (2007), acerca da formação de professores que atuam no ensino profissional na França e no Brasil, indica que formação é privilegiada para esse grupo docente:

Os professores, nos dois países construíram percursos de formação profissional onde a instituição escolar, como formadora, é nuclear, entretanto, na educação profissional há uma singularidade nos dois países: a experiência construída no setor produtivo. Na França esta experiência, expressa em número de anos, substitui a formação universitária para a docência nos concursos públicos; no Brasil, a experiência não mais substitui a escolarização, mas é elemento de qualificação do candidato à docência. A articulação entre o mundo do trabalho e a educação, nos dois países, é constitutiva da formação dos professores para a área técnica.

A articulação entre o mundo do trabalho (especificamente o mercado), e os encaminhamentos seguidos pelas escolas industriais era um dos pontos fundamentais estabelecido pela CBAI. Nesse aspecto, a prática docente eficiente e racionalizada era uma peça chave para o êxito das propostas delineadas. No entanto, o investimento na formação de professores para o ensino industrial não foi uma novidade trazida pela Comissão. Em 1919, por exemplo, foi criada a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, localizada no Rio de Janeiro, então Distrito Federal. Inicialmente vinculada à União e à Prefeitura daquela cidade, com início de funcionamento em 1919, a Escola era destinada à formação de professores para lecionarem nas escolas de aprendizes e artífices da rede federal de ensino ou em instituições congêneres.

Segundo Tereza Cardoso (2002, p. 157), a criação da Escola Normal para professores do ensino industrial foi vista inicialmente como possível solução à falta de profissionais com formação específica nessa área e às constantes críticas feitas ao nível do ensino ministrado nas Escolas profissionais. A autora indica uma característica desse processo que, com as devidas ressalvas de cada contexto histórico, irá permear as discussões sobre a formação e a atuação desses profissionais. A criação de um espaço específico para essa formação era primordial, tendo em vista que a docência até então:

(...) era por um lado suprida por mestres de ofício provenientes das fábricas e das oficinas, que não tinham o conhecimento para atender aos requisitos de base teórica, e por outro lado pelos professores do ensino primário, recrutados na rede pública, aos quais faltavam as habilitações demandadas pelos cursos oferecidos.

Embora tivesse por objetivo formar professores para todo país, dificuldades foram instauradas tanto em âmbito interno quanto externo, a começar pela extensão territorial e pelas dificuldades de locomoção até aquela Instituição. A Escola funcionou até 1937, quando o prédio foi demolido para implantação da Escola Técnica Nacional, no contexto das modificações realizadas no sistema do ensino industrial do governo Vargas.

Malgrado todas as limitações, Cunha (2000) destaca o fato de essa ter sido a única experiência, na esfera federal, de uma Escola voltada especificamente para formação de professores para o ensino profissional²⁵³. Obviamente, o autor não se refere aos demais projetos de formação para esses profissionais, pulverizados nas décadas posteriores, entre as quais se insere a ação da CBAI.

Em seguida, a *Lei Orgânica do Ensino Industrial* também contemplou a docência para o ensino industrial. Ela previa um quarto ano de estudos, após a conclusão do curso técnico, voltada para a formação pedagógica. Os alunos que tivessem feito o curso técnico pedagógico poderiam, no quarto ano, se candidatar ao vestibular de Pedagogia nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, ao contrário dos demais discentes, cuja pretensão ao curso superior ficava restrita à especialidade adquirida no ensino técnico.²⁵⁴ Além dos cursos pedagógicos destinados aos egressos do ensino técnico industrial, a legislação previa o aperfeiçoamento de professores. Nos referimos ao capítulo XV da Lei que trata dos “corpos docentes”:

§ 5º Buscar-se-á elevar o nível dos conhecimentos e a competência pedagógica dos professores das escolas industriais e escolas técnicas, pela realização de cursos de aperfeiçoamento e de especialização, pela organização de estágios em estabelecimentos industriais, e pela concessão de bolsas de estudo para viagem no estrangeiro.

Com base na análise da legislação - que conforme apontamos foi sendo elaborada ao longo da década de 1930, constatamos que a viabilização do que se estabeleceu para a formação docente é concretizada a partir da criação da CBAI. Dessa forma, no primeiro ano

²⁵³ Cunha menciona a formulação de projetos de lei voltados para criação de Escolas Normais de Artes e Ofícios em outros Estados, em especial o proposto pelo Deputado Azevedo Sodré, que havia sido prefeito do Rio de Janeiro na época da Criação da Escola Wenceslau Brás. Porém, segundo o autor, apesar de inúmeras discussões, os projetos nunca foram concretizados.

²⁵⁴ De acordo com Amorim (2004, p. 243), embora previstos na legislação de 1942, os cursos pedagógicos somente foram regulamentados em 1954, através do Decreto 36.268/54.

do acordo, em 1947, são realizados tanto cursos na Escola Técnica Nacional, no Rio de Janeiro, quanto nos Estados Unidos. Os cursos locais eram os chamados “cursos de verão”, com uma duração máxima de quatro meses. Dez anos depois, em 1957, há um direcionamento ainda mais sistematizado para os programas de formação docente, com a criação do Centro de Pesquisa e Treinamento de Professores na Escola Técnica de Curitiba, local que recebia docentes do ensino industrial de todo Brasil para cursos com duração máxima de dez meses.

Em 1948, os “cursos de verão” são estendidos para outros centros, conforme indica Monteiro (1994, p. 106):

Três pólos principais foram instalados: Rio de Janeiro, São Paulo e Recife. Os cursos atenderiam aproximadamente 40 professores, divididos em dois grupos. E os seus participantes deveriam ser professores das Escolas Técnicas dos três pólos, além dos professores das escolas federais, estaduais e SENAI. Os cursos de verão tinham em média a duração de seis semanas, e apresentavam três disciplinas: Métodos de Ensino, Organização e Direção de oficina e Análise de trabalho.

De acordo com matéria publicada no *Boletim Informativo*, a descentralização ocorria com a finalidade de atender a professores de todas as regiões do país. Desenvolvido nas Escolas Técnicas Federais de cada uma das três cidades, o corpo docente que ministraria os cursos era formado por técnicos norte-americanos da CBAI e três professores escolhidos de cada Escola. Estes últimos eram preparados por Walter Jones, especialista norte-americano em treinamento de professores. A publicação informava ainda que, em 1947, foram organizados cursos de tecnologia das áreas de matemática e desenho nos três centros, por onde passaram aproximadamente 150 professores de oficina²⁵⁵.

O discurso do técnico norte-americano era o mesmo do Superintendente da CBAI, Francisco Montojos, acerca da importância do bom desempenho por parte dos diretores dos estabelecimentos de ensino industrial, combinado com a preparação eficiente dos professores da área, a chave para um ensino industrial eficiente:

O sucesso de uma escola industrial é determinada (sic) pela manutenção de uma política sã de educação; ensino eficiente e administração competente e entusiástica. (...) A execução eficiente de uma política depende do bom ensino. Bom ensino por seu turno depende em grande parte da seleção de professores que saibam seus ofícios e tenham conhecimentos industriais do assunto que estão ensinando. (...) Muitos dos professores de ensino industrial no Brasil não tiveram muita prática de princípio de ensino. Essa falta nos fundamentos do ensino eficiente conduz a

²⁵⁵ JONES, Walter. Organização no Brasil de um curso de Verão para Professores e Administradores de Escolas de Ensino Industrial. *Boletim da CBAI*, novembro de 1947, p. 10.

dificuldade na manutenção de políticas e objetivos para os quais a escola foi organizada, a não ser que o diretor aceite a preparação do professor como uma de suas responsabilidades. A escola industrial mais bem sucedida é aquela no qual o diretor compreende e aceita a responsabilidade de admissão, preparo e desenvolvimento de professores²⁵⁶.

A responsabilização de diretores e professores pelo êxito do ensino industrial está delineada, desconsiderando as demais condições que poderiam interferir nesse processo. Posteriormente, novos cursos são programados, e, além dos profissionais da rede federal de ensino, são estendidos às várias instituições onde a formação profissional era desenvolvida – escolas estaduais, SENAI, escolas particulares.

De acordo com Falcão e Cunha (2004, p. 161), os cursos organizados na primeira fase, ou seja, antes da instalação do Centro de Treinamentos em Curitiba, “misturavam especialidades artesanais e industriais”, como, por exemplo, encadernação, mecânica de máquinas, bordados e rendas, alfaiataria, artes do couro. A mescla desses dois campos categorizados pelos autores traduz, de fato, os cursos em funcionamento nas escolas da rede federal de ensino, e, que, em nossa interpretação, tinham como objetivo principal tentar fazer com que os professores incorporassem os métodos de ensino propagados pela Comissão, independente da área em que atuavam.

A afirmativa está embasada na análise do relatório do curso de *Metodologia de Desenho*, realizado na Escola Técnica Nacional entre 05 e 24/07/1948, que contou com a participação de 18 professores e 19 professoras do Ensino industrial básico e tinha por finalidade “aperfeiçoar os conhecimentos dos professores de desenho ornamental, bem como os programas dos cursos e as técnicas de ensino ao seu cargo”²⁵⁷.

O curso, ministrado por duas professoras brasileiras da Escola Técnica Nacional, era organizado em duas partes: a primeira teórica, com 39 horas aula, e, a segunda prática, com 33 horas aula. O relatório dirigido ao Superintendente Francisco Montojos e publicado no *Boletim da CBAI* revela os limites com os quais elas se depararam diante do grupo. Em relação às aulas teóricas, a professora relatava as dificuldades encontradas para trabalhar em

²⁵⁶ JACKEY, David. O professor como um instrutor de Professores. *Boletim da CBAI*, abril de 1947, p. 2.

²⁵⁷ Curso de Metodologia de Desenho para Professores de Ensino Industrial Básico. Noticiário. *Boletim da CBAI*, set. de 1948, p.139.

especial, com os itens voltados para a “transmissão organizada da matéria por meio do método” e “planejamento da aula para a transmissão organizada do conhecimento”:

Como conseguir de alguém que aplique o método (...) quando o seu espírito não está educado para o método? É preciso primeiro educar espírito ao método, levando-o ao sentido da ordem e das justas relações. Depois, muito pouco se terá a fazer: com uma simples orientação, por si, o professor chegará à transmissão organizada do conhecimento. (...) Estou certa de que consegui mostrar que existe uma teoria, uma ciência do desenho de grande valor, de aplicação às indústrias e do maior interesse para a educação do artífice, que precisa ser estudada pelos nossos professores, acentuando que a arte ou a técnica sem apoio na ciência não é nada.

No entanto, os desafios para atingir esse objetivo eram enormes, a começar pela fragmentação do conhecimento em relação às modalidades de desenho que constituíam o programa de ensino. Alguns dominavam o desenho geométrico, outros o desenho técnico para indústrias fora do campo artístico; porém, segundo a professora, a maioria desconhecia o desenho decorativo, conhecimento básico ao ensino do desenho técnico nessa área: “ora, como estudar a metodologia de uma matéria que se desconhece precisamente no que ela tem de fundamental?” - questionava a docente.

Supostamente embasados teoricamente, ainda que não de modo satisfatório para a professora da teoria, os cursistas passaram as aulas práticas. Estas consistiam basicamente na proposta de um exercício pela professora a ser desenvolvido pelos integrantes do grupo. Posteriormente, era feita a exposição coletivamente, seguida de comentários sobre a eficiência da atividade quando executada em sala de aula, levando em conta a idade e os conhecimentos “dos adolescentes”. A professora descreve no relatório as propostas de exercícios feitas em cada uma das dez aulas e apresenta comentários sobre o desempenho dos professores na execução dos exercícios, indicando-os nominalmente. Por exemplo, em relação aos encaminhamentos sugeridos por alguns cursistas para uma aula destinada à primeira série sobre a construção de pentágonos, a professora avalia:

Em doze trabalhos [apresentados pelos professores] foi escolhido o processo da construção de pentágono cuja razão teórica é a Trigonometria e que, portanto, não poderá ser explicada aos alunos. Daí resulta que a aprendizagem iria basear-se, apenas, na memória sem nenhum apelo para o raciocínio do aluno. Consta desse grupo os trabalhos dos professores (...).

Em proposta apresentada para outro exercício, a professora infere: “três trabalhos apresentaram a sugestão de um modelo para cada aluno o que é praticamente irrealizável e inútil. (...)”

A descrição do processo do curso de Metodologia de Desenho, que é um entre tantos realizados nesses moldes, evidencia os limites do que era proposto pela metodologia da CBAI frente a um grupo heterogêneo e que já atuava nas Escolas da rede Federal. Ao mesmo tempo, o contato com os professores proporcionado pelo curso era uma boa oportunidade para que se pudesse traçar um perfil dos profissionais do ensino industrial.

Um dos participantes nesse curso era professor da Escola Técnica de Curitiba. Como terá sido a sua reação e a dos seus colegas ao deparar com o seu nome exposto no *Boletim da CBAI*, indicando que ele havia proposto uma aula inadequada para seus alunos, na avaliação da professora da CBAI? E que, além disso, a informação havia sido encaminhada em relatório ao superintendente e ao diretor do ensino industrial?

Por fim, apesar da evidente limitação por parte dos professores na execução de um ensino que cumprisse os propósitos estabelecidos para o ensino industrial, era reforçada a importância dos cursos para reverter esse quadro, além de ser indicada a necessidade de uma organização mais contínua para os cursos:

Não resta dúvida de que tais cursos têm sido de inestimável importância para a melhoria do nosso ensino técnico. Os professores sentem-se mais conscientes de sua deficiência, e descobrem ou aprendem caminhos para eliminá-las. (...) O dia em que tais cursos perderem esse forçoso feitiço ocasional, para darem lugar a um caráter sistemático e permanente, então poderemos contar com melhores dias para a nossa indústria e, por conseguinte, para a nossa Pátria ²⁵⁸.

Apesar da sugestão feita logo no início do funcionamento dos cursos, o apelo seria ouvido quase uma década depois, quando a formação de professores para o ensino industrial ganharia outra dinâmica a partir da instalação do *Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores* (CPTP) na Escola Técnica de Curitiba, em 1957. Amorim (2004, p. 244) faz sua análise desse período de transição:

Até a instalação e efetivo funcionamento do CPTP da CBAI, na Escola Técnica de Curitiba, os cursos para professores e orientadores careciam de uma melhor estruturação, muitas vezes não se realizando em determinado ano por não terem sido devidamente organizados, pela falta de uma maior divulgação, o que levou muitas vezes a serem frequentados por um número reduzido de docentes. (...) A criação do CPTP veio no sentido de corrigir tal falha, a fim de que a CBAI pudesse cumprir seus objetivos de implementação de uma mentalidade de ensino direcionada pela Racionalização Científica, para a consecução das metas de formação de uma aristocracia do trabalho disciplinada para o incremento da

²⁵⁸ *Boletim*, 1948, p. 139.

produtividade, além de devidamente impregnada pelos valores do american way of life.

A partir disso, a estrutura pedagógica da CBAI, que funcionava no Rio de Janeiro, é transferida para Curitiba, inclusive os aparatos para produção de material didático e do *Boletim Informativo*, que passou a ser editado pela Escola Técnica de Curitiba em 1958. Na nova sede, ocorre, ainda, além dos cursos destinados aos professores, seminários de orientação educacional e profissional e reunião dos diretores das escolas da rede federal. Os cursos realizados em 1957 ainda eram de curta duração, não superando quatro meses de formação. Entre 1958 e 1963, eles tiveram uma duração variável entre oito e dez meses, e, ao longo do período, formaram para áreas de fundição e modelagem, mecânica de máquinas, serralheria, eletricidade, marcenaria, mecânica de automóveis, rádio, artes gráficas e artes industriais²⁵⁹.

Os apontamentos de Amorim (2004, p. 297-315), referencial aqui utilizado para a caracterização geral do CPTP, indicam que, no período de funcionamento dos cursos, o número de matriculados anualmente variou entre 32 e 85 “professores alunos”, com a maior concentração nos anos de 1960. O grupo, proveniente de várias regiões do país, recebia diárias, pagas semanalmente; ajuda de custo para viagens, pagas duas vezes ao ano; e, disponibilidade de alojamento nas dependências da Escola Técnica de Curitiba.

Administrativamente, o Centro de Treinamento funcionava nos moldes da direção geral da CBAI, com um diretor norte-americano - Robert Hoole - e um diretor brasileiro, função acumulada pelo Diretor da Escola Técnica de Curitiba, Lauro Wilhelm.

As explicações apresentadas em relação à escolha da Escola Técnica de Curitiba para instalação do Centro de Treinamento de Professores, tanto por parte dos entrevistados quanto nos demais documentos, não são muito esclarecedoras. Destacamos que tal decisão, envolveu a transferência de todo um aparato técnico e financeiro para a nova sede da CBAI. Em uma das notícias publicadas no *Boletim Informativo* constava a seguinte informação:

Em tantos anos de atividade uma idéia foi tomando corpo dentro da CBAI – a de que seria necessário fundar um centro de treinamento capaz de preparar professores e o material didático para as escolas industriais do Brasil e de consolidar o que já

²⁵⁹ Esta última com curso organizado em 1961, em consonância com as alterações advindas da legislação educacional instituída em 1961, que previa essa disciplina na nova organização do ensino ginasial. Trata-se da Lei 4024 de 20/12/1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

está feito. Em 1946 (sic) uma comissão integrada por Dr. Francisco Montojos, Paul Parcker e Sr. Edward W. Sheridan e em colaboração com o Ministério da Educação e Cultura, resolveu designar a Escola Técnica de Curitiba, para sede do Centro de Treinamento. Curitiba, capital do Estado do Paraná, conta com cerca de 250.000 habitantes e fica a uma hora de vôo do maior parque industrial do país – São Paulo²⁶⁰.

O que levaria a instalação do centro de treinamento “a uma hora de vôo do maior parque industrial do país’ e não na própria cidade onde este estava instalado? Conforme apontamos anteriormente, outras cidades tinham sido sede dos treinamentos dos professores nos cursos de férias – Recife, São Paulo, Porto Alegre. Logo, a descentralização não era novidade.

De acordo com Amorim (2004, p. 293), umas das explicações recorrentes são as boas instalações da Escola Técnica, fator apontado tanto pelo próprio Diretor da Escola, quanto pelo Diretor do Ponto IV, responsável por supervisionar o trabalho de instalação do Centro. No entanto, argumenta o autor, com base em Tavares (2001), que a afirmativa era contraditória, tendo em vista que houve críticas sobre a desorganização das oficinas de mecânica por parte de um dos professores da CBAI.

O autor enfatiza ainda a preocupação das notícias publicadas no *Boletim Informativo* em destacar Curitiba como uma cidade moderna, com uma industrialização cada vez mais dinâmica; o que não caracterizava de fato a cidade no ano de 1957, se levarmos em consideração que a industrialização paranaense ganha impulso, em relação às políticas governamentais, a partir dos anos de 1960, com o projeto desenvolvido pelo governador Ney Braga (OLIVEIRA, 2001).

Para Suckow (1961, p. 574), a decisão pela instalação do Centro em Curitiba, se deu pela avaliação da própria comissão de que as atividades estavam muito burocratizadas, o que se dava inclusive pela sua localização no Rio de Janeiro, sendo necessário criar um caráter mais técnico-pedagógico para suas ações. “Planejaram instituir um centro piloto que funcionasse em íntima colaboração com uma das escolas da rede federal sediada fora da antiga capital do país, havendo sido escolhida para essa finalidade, a cidade de Curitiba”.

²⁶⁰ Extrato do Relatório de 1957 da USOM/B (Ponto IV). *Boletim da CBAI*. Curitiba, 1959, p.15. Embora o ano indicado para decisão seja 1946, acreditamos ser um erro de impressão, dado o conjunto do texto. Edward W. Sheridan e Paul Parcker tinham sido diretores norte-americano da CBAI, nos anos de 1956 e 1957, respectivamente.

Entre os argumentos apontados pelos entrevistados em nossa análise, o que mais se aproxima de uma explicação plausível, diante das configurações analisadas até aqui, é a de Celso (1995), pedagogo da CBAI:

A ideia é que essas atividades fossem desenvolvidas no estado de São Paulo e junto à Escola Técnica Federal de São Paulo. Após um ano ou dois de vivência entre a Comissão Técnica dos americanos e a administração da Escola Técnica de São Paulo, demonstrou que não havia a menor possibilidade que as duas instituições pudessem harmonicamente e em conjunto desenvolver um programa específico para o treinamento de professores para o ensino industrial brasileiro. Isto fez com que então a Comissão Americana de Educação Industrial viesse a sediar em Curitiba.²⁶¹

Embora não tenhamos localizado nenhum outro documento que evidencie a afirmativa de Celso em relação aos embates entre a CBAI e a Escola Técnica de São Paulo, o fato é que os contatos estabelecidos entre a Comissão e São Paulo aparecem mais em relação aos órgãos estaduais, como a Secretaria de Trabalho ou mesmo o SENAI. Amilton (1995) reforça a teoria da escolha de Curitiba devido à eliminação de São Paulo, onde a Escola Técnica era considerada o *patinho feio* das instituições federais, assim como a do Rio de Janeiro - em que, desde o início do século XX, funcionavam os cursos de professores. Ele, porém, faz uma avaliação das interfaces políticas nesse processo:

Uma grande parte do mérito refere-se ao diretor da época que era bom, convincente, que sabia apresentar as ideias. Ele era engenheiro, porque havia escolas que eram muito atrasadas em outros estados na época. Havia professores e provavelmente diretores quase analfabetos, com um nível de escolaridade muito baixo. A única surpresa é que não fosse o Rio de Janeiro e sim Curitiba ou São Paulo, que não foi por ordem política, pois sofreu muito tempo um preconceito, porque os paulistas foram contra a implantação de Getúlio Vargas na presidência (...) o ensino industrial foi implantado no Brasil por um gaúcho, Francisco Montojo, gaúcho da gema. Ele mesmo no seu inconsciente tinha preconceito contra os paulistas. Então eu acho que São Paulo foi rifado por isso. O Rio foi rifado. Tive indícios disso, porque já tinha os vícios de uma grande cidade metrópole, relaxada nas exigências. Era aquele regime de *dar um jeitinho* e isso os americanos devem ter percebido e não gostaram.

Em nossa análise, o conjunto da narrativa nos serve para dar pistas sobre a justificativa da escolha de Curitiba, em especial sobre as articulações do Diretor da Escola Técnica de Curitiba na época. Esse aspecto também é destacado por ele, em sua entrevista, ao se referir

²⁶¹ CELSO. Pedagogo e Professor da CBAI. Formado em Pedagogia em 1953, havia atuado como professor no ginásio secundário e também no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Entrevista concedida ao pesquisador Prof. Dr. Gilson Leandro Queluz em 1995. Acervo do Núcleo de Documentação Histórica da UTFPR. Na época da entrevista, o narrador tinha 64 anos.

ao bom relacionamento que manteve com o governo federal ao longo do tempo, de um modo particular com o Superintendente da CBAI e Diretor do Ensino Industrial, o que facilitava a realização de obras na Instituição desde a década de 1940:

A CBAI não contribuía com dinheiro para obras. Isso quem fazia era o Ministério. E daí, pelas relações que nós tínhamos com o Dr Montojos, Francisco Montojos que era o Diretor do Ensino Industrial, não é, e junto ao governo do próprio presidente Getúlio Vargas e do Ministro Gustavo Capanema. Ele sempre destinou boas verbas para nós prosseguirmos no projeto de ampliação e construímos tudo isso... Francisco Montojos (...) ele, desde o princípio da minha nomeação, ele me apoiou. Ele gostou, vamos dizer, tinha simpatia por mim e pelo meu trabalho e pelas recomendações que eu tinha (...). E então, eu já vim pra direção da Escola já com uma certa, vamos dizer, recomendação de que podia entregar a escola. Por isso que eu fiquei aqui quase trinta anos, vinte e tantos anos. Hoje, é quatro ou cinco anos, não é? E eu fiquei todo esse período. (...) Os ministros gostavam muito da Escola e muito de mim; me prestigiavam muito! (LAURO, 1995)²⁶².

Dessa forma, argumentamos que a aproximação estabelecida entre os dois engenheiros desde antes da instalação da CBAI, quando a reorganização do ensino industrial ainda estava em andamento no primeiro governo Vargas, pode ter sido um fator influente na escolha da Escola Técnica para sediar a formação dos professores a partir de 1957.

Todavia, nos referimos à dimensão política dessa aproximação e não somente aos vínculos de confiança pessoal. Destacamos as múltiplas dimensões que envolvem as decisões tomadas ao colocar um projeto em prática, envolvendo instituições, indivíduos, grupos que formam a teia de interdependências acionadas no processo histórico.

3.4.3 O funcionamento do Centro de Treinamento de Professores na Escola Técnica de Curitiba

O grupo que ministrava as aulas, no Centro de Treinamento, era constituído inicialmente por professores também de várias regiões do Brasil, que participaram dos primeiros cursos de formação da CBAI, incluindo as viagens de estudos aos Estados Unidos,

²⁶² O narrador ocupou o cargo de Diretor da Instituição entre 1939 e 1965.

assim como de técnicos norte-americanos. A organização das aulas previa o sistema de *counterparts*, visto que atuariam técnicos dos dois países²⁶³.

Posteriormente, alguns alunos formados na rede federal de ensino que fizeram os cursos no Centro de Treinamento passaram a integrar o corpo docente da CBAI. Esse foi o caso de Amilton (1995) que narra os critérios para participar dos cursos e a sua passagem de aluno para professor do ensino técnico:

A primeira turma era um curso de um ano. Eles recrutavam para esses cursos duas clientelas. A primeira era de professores de ensino técnico das escolas industriais e técnicas do Brasil, professores já atuantes, sempre professores da área técnica. E o segundo lote das vagas era destinado a ex-alunos das escolas técnicas que quisessem ser professores. E então, eles procuravam selecionar alunos que já tinham se formado no ensino técnico para receber o treinamento de um ano para daí serem contratados como professores de ensino industrial. Quando a CBAI aqui em Curitiba procurou os ex-alunos da Escola Técnica para colocar nesse curso, então meus amigos professores se lembraram de mim e me convidaram para o curso como bolsista. (...) Quem me convidou foi meu professor de Ciências no Industrial Básico, que passou a ser orientador educacional durante uma fase porque ele recebeu treinamento nessa área. Também eu acho que pela CBAI. E aí ele veio me convidar e aí eu fui testado pelos americanos. Havia esse filtro e eu falava inglês. Então, fui aceito tranquilamente. Onde recomeçou a minha vivência no CEFET, que não parou mais. Entrei aqui para fazer o curso da CBAI em 1958.

Embora o objetivo inicial da participação no curso fosse se tornar um “professor de oficina”, como a maioria dos seus colegas; Amilton (2008) afirma que seu desempenho e sua formação, comparados ao perfil da maioria do grupo, acabam proporcionando outra trajetória dentro da CBAI:

Eu era um dos poucos que falava inglês na época. (...) Eram pouquíssimos os que falavam inglês E os poucos que falavam, (...) falavam um pouco, porque foram mandados e ficaram um ano mais ou menos nos Estados Unidos. Mas eles eram, por outro lado, artífices... sem cultura (...) então eles tinham já... já conversavam bem em inglês, mas não podiam conduzir uma conversa, um debate, por exemplo, sobre filosofia da educação, não tinha gabarito cultural pra falar em termos, sobre uma filosofia, o que são as idéias de Rousseau, por exemplo, né, esse tipo de coisa; ele sabia era fazer coisas, mas não conversar muito sobre as coisas. Então eu me destaquei por que eu sabia inglês (...) e não tinha concorrentes nessa capacidade, então quando dois professores americanos que estavam com o problema de arranjar um *counter part*, um professor brasileiro, eles olharam a volta e eu já estava fazendo o curso da CBAI, mas eles já tinham me selecionado para ajudar a preparar material, um me pedia pra eu dar aulas por ele (...) catava lá umas revistas, uns folhetos... fala sobre isso, traduz isso e tal; então, no decorrer do primeiro ano de curso, eles me convidaram pra começar a trabalhar com os americanos e, no ano

²⁶³ Em relação aos professores da fase inicial do Centro de Treinamento, três deles eram da própria Escola Técnica de Curitiba e fizeram viagens de estudo aos Estados Unidos, entre os quais a primeira realizada em 1947.

seguinte, me convidaram pra ser coordenador brasileiro do curso, daí eu fiz uma carreira meteórica lá, entrei como cursista e, no ano seguinte, era coordenador.²⁶⁴

A narrativa de Amilton revelou os limites impostos ao planejado pela CBAI, ao se deparar com o quadro de profissionais disponíveis para participar dos cursos propostos, em um país que não tinha a trajetória de professores formados especificamente para esse fim. Destacamos ainda que, quando ele se referiu aos “artífices”, em especial os antigos professores das Escolas Técnicas, estava intrínseca na análise a diferença de formação desse grupo com os alunos de cursos técnicos formados após 1945 – que, conforme um colega seu destacou, tinham, além da técnica dominada pelos antigos professores, a tecnologia, aspecto que faria diferença na execução dos trabalhos e que trazia a dimensão teórica da técnica.

Outro professor contratado pela CBAI foi o pedagogo Celso (1995), que ingressou nas atividades do Centro de Treinamento após aprovação em concurso, quando passou a ministrar aulas de psicologia e metodologia do ensino industrial. O narrador indicou o perfil dos “alunos-professores”:

(...) é preciso lembrar que, na época, os cursos que dominavam realmente; numericamente, quanto à oferta de habilitações em número de alunos, era o ginásio industrial, os cursos técnicos eram raros no Brasil, a própria Escola Técnica de Curitiba mantinha poucos cursos técnicos (...). Inicialmente, os nossos alunos [os “professores-alunos”], a maior parte dos nossos alunos que provinham de todo Brasil, tinham uma formação quase que exclusiva em nível de ginásio industrial, vinham para Curitiba, aqui permaneciam durante oito meses em tempo integral (...) vinham desde Manaus até o Rio Grande do Sul e aqui permaneciam em tempo integral, de oito horas diárias de atividades não só na parte pedagógica como também na revisão de conteúdos profissionalizantes.²⁶⁵

A partir dos depoimentos, constatamos que a limitação em relação a determinados conhecimentos considerados fundamentais para o exercício do magistério estava presente tanto entre os professores da CBAI, quanto nos “alunos-professores” que frequentavam os cursos. A preocupação com esse problema foi destaque nas matérias publicadas pela Comissão desde antes da instalação do Centro de Treinamento em Curitiba.

²⁶⁴ No depoimento concedido em 1995, o narrador relatou que veio a substituir um dos seus antigos professores do curso técnico nesse processo, o que gerou um certo constrangimento. Segundo Amilton, o antigo professor, que embora fosse um excelente profissional *prático*, tinha dificuldades no campo teórico e havia sido “jogado na fogueira para dar aulas de filosofia do ensino industrial, metodologia de ensino (...) coisas desse tipo”.

²⁶⁵ Formado em Pedagogia em 1953, havia atuado como professor no ginásio secundário e também no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Entrevista concedida ao pesquisador Prof. Dr Gilson Leandro Queluz em 1995. Acervo do Núcleo de Documentação Histórica do CEFET/PR. Na época da entrevista, tinha 64 anos.

A discussão se estabeleceu a partir do critério mínimo de conhecimentos exigidos para atuar no ensino industrial, verificados através da realização de um “exame de suficiência” pela Divisão de Ensino Industrial, que credenciasse professores para atuar nesse ramo de ensino e que tinham como base a experiência profissional. Segundo a publicação, a prova funcionava como uma barreira para impedir que candidatos inaptos atuassem no magistério; a proposta era eficiente, tendo em vista que, em 1948, a aprovação não atingia 20% dos concorrentes:

Em muitos casos de insucesso, a situação é grave, pois os inabilitados não lograram êxito numa simples prova de conhecimentos gerais, onde as questões apresentadas não ultrapassaram o programa da 2ª série do curso industrial básico. (...) Afinal, quando alguém se acredita em condições de lecionar qualquer matéria e não pode responder a questões como as transcritas abaixo, parece que o melhor é procurar outra profissão.²⁶⁶

Dessa forma, o respaldo para a instituição de um curso específico aos professores do ensino industrial estava traçado como alternativa para sanar tamanha deficiência, o que teria na criação do Centro de Treinamento de Professores a solução do problema. Entretanto, para frequentar os cursos promovidos pela CBAI, os candidatos também tinham que passar por um exame de seleção realizado em suas instituições de origem, que, segundo Amorim (2004, p. 299), era composto por provas de matemática, português, conhecimentos gerais, conhecimentos mecânicos e conhecimentos profissionais.

A realização dos exames de seleção continuava funcionando como estratégia de eliminação em face do “baixo nível de qualificação” apresentado pelos profissionais que atuavam no ensino profissional, fosse estes das Escolas da rede Federal, do SENAI ou demais instituições onde ocorresse formação profissional, grupo contemplado com os cursos propostos pelo Centro de Treinamento. A questão foi evidenciada em documento preparado por Amilton, coordenador do curso em 1960, ao indicar a necessidade de uma ampla divulgação dos cursos como estratégia para se conseguir bons cursistas:

Disto decorre a necessidade de observar um grande número de candidatos inscritos, de modos a facultar a seleção de um número mínimo de razoavelmente bons elementos. Para este fim, será feita, junto às escolas de ensino industrial, secretarias

²⁶⁶ As provas contemplavam as áreas de português, matemática, história e geografia. Um exemplo das questões propostas: “Alguns alunos venderam ferramentas que eles tinham feito na oficina, e ganharam Cr\$ 460,00 com que eles querem comprar uma gravura. A gravura vai custar Cr\$ 600,00, e os 20 alunos decidiram comprar a dinheiro, contribuindo cada aluno em partes iguais para o que faltar. Quanto vai pagar cada aluno?” *Boletim da CBAI*. Jan. 1948, p. 11.

de educação, firmas, como Petrobrás, Volta Redonda, Rede Ferroviária Federal, jornais e por outros meios convenientes, uma ampla divulgação dos cursos.²⁶⁷

Ao considerarmos que a recomendação foi expedida 18 anos depois da instituição da *Lei Orgânica do Ensino Industrial* e treze anos depois do acordo que criou a CBAI, seria essa constante reclamação do “baixo nível de qualificação” dos atuantes no ensino industrial uma evidência de que o projeto não estava atingindo os propósitos estabelecidos desde a década de 1940? Em seu depoimento, Amilton (1995) fez uma pertinente análise sobre os aspectos que não foram considerados nesse planejamento:

Os Estados Unidos estão pelo menos 50 anos na frente do Brasil nessa área do ensino técnico, então, naquela época (...) qualquer soldador americano que tivesse o curso, ele também sabia física, e este soldador teria provavelmente pelo menos oito, dez anos de escola e, portanto, também sabia matemática e não ia se atrapalhar com uma fração decimal ou uma fração ordinária ou uma pequena equação, coisa que um soldador nosso, naquela época, não saberia resolver.

De qualquer forma, ainda que alguns candidatos não atendessem as expectativas da Comissão – e, pelo conjunto dos textos que criticam tal desempenho, estes eram principalmente os professores que atuavam há mais tempo no ensino - a estratégia passa a ser substituir aperfeiçoamento por formação. Um dos documentos produzidos em 1960 foi um folheto de divulgação com o título *Você quer ser professor?* O texto destacava o período de “extraordinário desenvolvimento industrial” pelo qual o Brasil vinha passando, e a necessidade de preparar trabalhadores eficientes para esse fim, tarefa que caberia aos professores do ensino industrial. Informava ainda que, até então, o Centro vinha desenvolvendo aperfeiçoamento dos professores que já atuavam na área, mas que a solução não era suficiente, sendo necessário conclamar novos profissionais para o sucesso pretendido:

O Brasil necessita de maior número de professores, homens jovens com capacidade, entusiasmo e o desejo de ensinar aos outros. Em face destas razões (...) estamos planejando um treinamento para os futuros professores. Trata-se realmente de uma oportunidade excepcional para jovens de visão, desejosos de servir ao seu povo. De que outra maneira poderá um homem influenciar o futuro dos outros, a não ser beneficiando a vida dos outros mediante o ensino? Portanto, aos jovens de capacidade e desejosos de fazerem do ensino uma carreira, recomendamos sinceramente considerar esta oportunidade com a maior atenção possível.²⁶⁸

²⁶⁷ Proposta de um Plano de Organização do Curso de Treinamento de Professores do Ensino Industrial para 1961. Arquivo Geral da UTFPR.

²⁶⁸ *Você quer ser Professor?* Informações sobre bolsas de estudos para candidatos a professores do ensino industrial. CBAI.1960. Arquivo Geral da UTFPR.

Dessa forma, a partir do projeto da CBAI, jovens – homens – formados no ensino industrial poderiam exercer seu papel decisivo para o progresso do país através do exercício do magistério, desvio da função original – a atuação na indústria – perfeitamente justificável, tendo em vista que participaria do projeto de desenvolvimento do país do mesmo modo. Foi no mesmo período que a denominação de Centro de Treinamento foi substituída por Centro de Formação de professores, com a justificativa de que o público envolvido não era professores, mas homens que almejavam o Magistério (AMORIM, 2004, p. 308).

Ao mesmo tempo foi delineada uma alternativa de trabalho para os jovens, tendo em vista que, após a conclusão do curso, a instituição pelo qual ele foi indicado se comprometia a contratá-lo. Havia ainda a concessão da bolsa de estudos, de alojamento e alimentação, porém, participar desse processo exigia alguns desafios como o deslocamento da cidade de origem, o afastamento da família por um longo período, fatores que podem ser um dos elementos explicativos para a ausência de alunas nos cursos de formação, somada à questão de serem privilegiadas áreas onde a atuação masculina era preponderante.

As disciplinas propostas para o curso de 1960 eram português, inglês, matemática, desenho, desenvolvimento industrial, metodologia, orientação profissional, prática de ensino, prática de oficina, planejamento de cursos, organização e administração de oficinas e auxílios visuais. Amorim (2004, p. 309) indicou que a grade horária era distribuída em 880 horas de preparação profissional, 520 horas de preparação pedagógica e 200 horas de preparação geral.²⁶⁹

Conforme argumentos apresentados nos depoimentos, o ponto central no curso de professores não era somente “saber fazer”, pois essa era uma característica que o grupo possuía, mas o objetivo principal era “saber ensinar a fazer”, o que colocava a questão pedagógica e a metodologia de ensino industrial como elementos chaves nesse processo. O conjunto das publicações da CBAI serve como indício de quais caminhos deveriam ser seguidos para um ensino eficiente – organização de oficinas, organização de séries metódicas, psicologia industrial, metodologia do ensino industrial, todas atividades que somente poderiam se pautar no planejamento.

²⁶⁹ Para termos uma dimensão do que era privilegiado no curso, a distribuição semanal da carga horária indicava que os cursistas tinham 1 hora de português e 2 horas de inglês, 15 horas de prática de oficinas e 6 de prática de ensino. Plano de Aula para o ano de 1960. CBAI, Arquivo Geral da UTFPR.

Com base principalmente na análise das publicações da CBAI voltadas para a metodologia do ensino industrial,²⁷⁰ Amorim (2004) destaca a preocupação com a adoção de procedimentos de ensino que se aproximasse do ritmo da indústria, envolvendo um acompanhamento rígido das etapas da aprendizagem, a partir da análise detalhada do ofício, que deveria ser elaborada pelos professores, e uma infinidade de folhas e fichas a serem utilizadas no processo de ensino:

Todo esse planejamento que deve ser realizado pelo docente também está fundamentado na Racionalização Científica, especialmente no chamado Plano Geral de Trabalho, que relaciona desde o material a ser utilizado no trabalho, até a elaboração das Folhas Diárias de Trabalho, inspiradoras das Folhas de Instrução desenvolvidos pelos técnicos da CBAI. As Folhas de Tarefa cumpriram o papel de acompanhamento e verificação de trabalhos realizados pelos alunos, que dessa maneira vão introjetando em si próprios os ritmos das indústrias, mentalizando a necessidade do melhor aproveitamento do tempo com a máxima eficiência (AMORIM, 2004, p. 256).

O autor destaca o que nós definimos como espinha dorsal do curso oferecido no Centro de Formação de Professores em Curitiba. Embora fosse um entre outros itens contemplados pela preparação pedagógica, a “análise de ofício e construção de cursos” que tinha por objetivo “indicar os princípios de metodização do ensino profissional”²⁷¹ era, em nossa análise, o que fundamentava o processo de formação do trabalhador, a partir do método de ensino adequado a ser aplicado pelo professor.

Um dos professores dessa disciplina foi Amilton (2008); segundo o narrador, até então os professores de oficinas, embora conhecessem a parte prática do que ensinavam, não tinham capacidade para preparar um programa de ensino, construir um curso, questão que a disciplina ministrada por ele buscava resolver. A descrição longa e didática do processo se fez necessária para termos a dimensão da organização racional, planejada, proposta a partir das ações da CBAI na formação do professor:

As doutrinações que nós recebemos nesse curso dos americanos foi uma coisa chamada de análise do ofício (...) a filosofia é basicamente muito simples, por exemplo, como é que eu posso organizar um curso para fazer vitrôs? Então existem umas tecnologias básicas para organizar um curso pra aprender a fazer vitrôs, então as regras são mais ou menos assim (...) você tem que fazer uma listagem dos

²⁷⁰ Nos referimos a obra BOLLINGER, Elroy. *Metodologia do Ensino Industrial*. MEC/CBAI, 1950.

²⁷¹ Os outros itens contemplados pela preparação pedagógica, definidos como técnicas de ensino, eram psicologia educacional, métodos de testes e avaliação de ensino, auxílios didáticos, organização e direção de oficinas escolares. *Você quer ser Professor?* Informações sobre bolsas de estudos para candidatos a professores do ensino industrial, p.3. 1960.CBAI. Arquivo Geral da UTFPR.

produtos que se produz, que aqueles profissionais fazem - grades, janelas, portas de ferro (...), aí você faz uma lista dos materiais que são utilizados para fabricar essas coisas: vergalhão de ferro, solda, arames (...) aí você faz uma outra lista do equipamento que você vai ter que aprender a usar: máquina de soldas, tornos, e assim por diante. Então existia um conjunto de regras que era sistemática (...) **no meio dessas listagens ou, em decorrência dessas listagens, o principal objetivo era o seguinte: Você tinha que listar as operações que o profissional daquela área tem que saber executar:** saber cortar, saber limar, saber furar com a furadeira, com a mão, com broca e assim por diante; e você tinha que também saber fazer uma lista de tarefas típicas da profissão, por exemplo se fosse um marceneiro, fazer uma mesa, uma cadeira (...) **Então havia uma sequência bem lógica de uma coisa que era chamada construção do programa; então a regra era: Você tem que fazer análise do ofício e construir um Programa, com essas regras você tinha o objetivo geral de organizar uma série metódica de tarefas que o Senai usou muito (...)** então essa era uma tecnologia, uma técnica de construir cursos. Isso é uma coisa que, assim, a gente descrevendo assim é tudo muito lógico né, mas pouca gente naquela época tinha noção disso! (AMILTON, 2008, grifos nossos)

A referência à elaboração das séries metódicas, como parte desse processo, e sua implantação a partir do SENAI, evidenciou a preocupação com um ensino que correspondesse a real aplicabilidade na indústria. A utilização das séries metódicas no Brasil estava relacionada ao Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional, dirigido por Roberto Mange, que posteriormente seria diretor do SENAI em São Paulo. De acordo com Weinstein (2000, p. 51), o sistema de aprendizagem a partir das séries metódicas defendida por Mange estava pautado na idéia de partir das tarefas simples para as mais complexas, aprendendo os princípios teóricos durante a execução do trabalho; tal simultaneidade viria a substituir o “empirismo nefasto” presente nos processos de aprendizagem industrial.

De acordo com Ruy Gama (1986, p. 146), a origem das séries metódicas estava na formulação apresentada pelo Diretor da Escola Técnica Imperial de Moscou, Victor Della Vos na exposição da Filadélfia em 1876, cujo método associava as oficinas às aulas teóricas de Física, Matemática e Química:

Nessas oficinas de instrução cada aluno dispunha de uma bancada de trabalho e de um jogo de ferramentas. O trabalho era analisado, decomposto nas suas operações mais simples, e o aprendizado começava com o uso das ferramentas, indo até a montagem das peças fabricadas. Esses exercícios eram propostos na ordem crescente da dificuldade de execução, apoiadas num desenho de trabalho e assistidos por um mecânico perito. Della Vos organizou seus cursos de mecânica para atender às necessidades das oficinas de estrada de ferro russas, e aplicado nos Estados Unidos, abriu o caminho para o taylorismo. (GAMA, 1986, p. 147)

Para Cunha (2000, p. 66), a utilização das séries metódicas se inseriu na divisão técnica do trabalho a ser implantada desde a aprendizagem, em conformidade com os princípios tayloristas, cujos ofícios eram ensinados a partir de um conjunto de operações que

poderiam ser aprendidas separadamente. Desse modo, a utilização das séries metódicas na aprendizagem industrial antecedeu a implantação da CBAI e dos cursos de formação de professores no Brasil, o que foi confirmado por Amilton (2008) ao perguntarmos como era o seu processo de aprendizagem ainda como aluno do ensino técnico na década de 1940:

Essas idéias de análise de ofício, construção de curso não eram coisa nova! Os americanos trouxeram, mas quando eles trouxeram já alguns outros [do SENAI] ou não sei quem já tinha trazido também. (...) Então, quando eu entrei na Escola Técnica, no industrial básico, como aluno, eu recebi tarefas desse tipo (...) a gente recebia um pedaço de ferro, um desenho técnico, tinha um professor e dizia: olha, você vai fazer um martelo desses daqui, vai cortar isso daqui com a serra, vai limar, vai deixar polido (...) vai ter que fazer essa peça que está aqui. Então havia uma sequência de umas três ou quatro tarefas dessa, então nós fomos submetidos a isso, todos os que entraram no mesmo ano que eu em 1945. (...) **Então o fato de que essas tarefas já existiam prontas, quando o aluno chegava o professor já dava aquilo tudo, isso é pra mim uma evidência de que já havia um trabalho de organização, de planejamento, de dar verbas, de disciplinar o grupo todo de professores pra fazer isso.**

A referência do narrador ao trabalho com o material elaborado pelo SENAI, ainda quando era aluno, apontou um aspecto que foi negado pelos narradores em seu conjunto, a aproximação do SENAI com as Escolas da Rede Federal de ensino técnico industrial. A ênfase nos depoimentos foi de que se tratava de instituições diferenciadas com objetivos distintos, o que de fato procede se analisarmos que aquele era voltado para a aprendizagem, enquanto as últimas estavam centradas no ensino, porém, a utilização do material indicado por Amilton nos induziu a cogitar que este era proveniente do SENAI. Meire Müller (2008, p. 229), em seu estudo sobre aquela instituição, forneceu-nos a pista para tal afirmativa:

Assim, logo após a instalação do SENAI e da definição das SMO [Séries metódicas de ofício] como o material didático a ser utilizado, o Departamento Regional do Distrito Federal encarregou-se de criar apostilas com os conteúdos de Língua Portuguesa, Cálculo, Ciências e Desenho, já adaptados à metodologia contemplada, além de cerca de quatrocentos desenhos referentes à formação de ajustadores, ferreiros, funileiros, caldeireiros, torneiros mecânicos, serralheiros, torneiros de madeira e carpinteiros. Para Mange, as SMO [Séries Metódicas Operacionais], além de um método de aquisição de técnicas profissionais, eram ainda “um excelente disciplinador e formador do caráter dos jovens aprendizes”, por se mostrarem especialmente interessantes ao treinamento daqueles com pouca escolaridade.

A análise acerca da adoção de métodos de ensino técnico industrial, bem como a organização desse ensino no Brasil ao longo do século XX evidencia a rede de interdependências acionadas em âmbito internacional, sobre encaminhamentos tomados como mais adequados para o êxito dos projetos desenvolvidos, aspecto que não se restringiu ao

alinhamento do Brasil com os Estados Unidos, mas antecedeu esse período,²⁷² ainda que o contexto do pós-guerra na década de 1940 e as disputas entre a URSS e aquele país trouxessem matizes definidoras sobre o trabalhador ideal a ser delineado numa sociedade capitalista.

Com base nesse pressuposto e diante da narrativa de Amilton, perguntamos em que aspectos houve novidade no que a CBAI propunha em seus cursos de formação no que se referia à adoção das séries metódicas:

Eu entrei na Escola recebendo o desenho técnico de uma peça de ferro que eu tinha que fazer, (...) mas aquilo era um material que já estava pronto, ele não precisou fazer, ele recebeu de alguém, o diretor eu acho que recebeu do MEC, de algum lugar, e veio a ordem - olha, usa isso daqui como material de instrução. E o SENAI estava a toda prova, a todo vapor, aplicando isso também na época. A CBAI deu mais força pra isso.

Novamente, tivemos evidência de que o processo de organização do ensino industrial no Brasil foi abarcado por um longo planejamento; à medida que as décadas avançavam, houve uma maior institucionalização e centralização dos processos a partir da ação oficial do Estado, via pela qual foram implantadas as idéias defendidas por personalidades envolvidas com o ensino profissional e ocupantes de postos decisórios na esfera nacional.

Nesse aspecto, a formação de professores para o ensino industrial, a passagem do “empirismo nefasto” ao qual Roberto Mange se referiu a um método de ensino racional aplicado pelos docentes, propiciaria o fornecimento de trabalhadores mais bem preparados para a indústria, garantindo, assim, o desenvolvimento e o progresso em curso no Brasil.

3.4.4 Da Escola para a Fábrica: *a implantação do treinamento em serviço pela CBAI*

Em relação ao modelo de ensino aplicado pela CBAI, Falcão, Cunha (2004) e Amorim (2004), demonstraram, em suas análises, como toda a proposta da referida Comissão estava

²⁷² Referimo-nos à trajetória que antecedeu a formulação da *Lei Orgânica do Ensino Industrial* na década de 1930, apresentada no capítulo 1, ou ainda a análise feita por Queluz (2000, cap. 3, p. 93-150) sobre o projeto de formação instituído por João Luderitz nas primeiras décadas do século XX no Instituto Técnico-Profissional de Porto Alegre, a partir da viagem de seu Diretor aos Estados Unidos e a Europa, para visitar institutos de formação profissional. Vale lembrar que, nas décadas posteriores, este ocuparia o cargo de Diretor Nacional do SENAI.

fundamentada na Racionalização Científica do Trabalho e numa eficaz difusão do método TWI (*Training Within Industry* - Treinamento em serviço) no Brasil.²⁷³ O último autor em questão argumenta, em sua Tese, a influência desse processo de formação no trabalho dos técnicos no Brasil, já que estes foram formados por um grupo de professores orientados pela perspectiva taylorista.

De acordo com Falcão e Cunha (2004, p. 169), a inauguração de um Centro de Operações em São Paulo, no ano de 1952, em articulação com a Secretaria do Trabalho, Indústria e Comércio daquele Estado, foi uma importante estratégia para a difusão desse método, cuja formação de supervisores ocorria no próprio local de trabalho, que, por sua vez, transmitiriam aos operários incorporados na fábrica os princípios tayloristas, encontrando principalmente no SENAI um importante vetor desses princípios.

Para Fonseca (1961, p. 572), a introdução do método TWI foi uma das maiores contribuições da CBAI, embora não fizesse parte formal do ensino industrial estabelecido nas escolas. Segundo o autor, com a finalidade de substituir as “noções errôneas relativas ao trabalho, por atitudes mais metódicas e racionais”, o treinamento em indústria, lançado inicialmente nos Estados Unidos em 1940, voltado para o aumento da produtividade no contexto da 2ª guerra mundial, era organizado em três fases de 10 horas cada uma:

(...) na primeira denominada “Ensino correto de um trabalho”, se procura fazer com que o mestre ou o supervisor aprenda como instruir os trabalhadores sob suas ordens a respeito do quê fazer e como agir. A segunda fase, a de “Relações no Trabalho”, é destinada a mostrar a melhor maneira de obter relações harmoniosas entre o pessoal ou entre este e a administração da empresa, e promover uma técnica de prevenção de dissensões. E na terceira, conhecida como “Método no Trabalho”, se esclarece como deve ser eliminado todo o desperdício de material e de esforço humano, diminuindo assim o cansaço da pessoa que trabalha.

As fases do método inicialmente desenvolvido a partir do Serviço Técnico de Produtividade do Estado de São Paulo, durante a direção de Flávio Sampaio, posteriormente nomeado superintendente da CBAI, deu o tom do discurso estabelecido nos encaminhamentos da Comissão, tanto no ensino industrial quanto no treinamento na indústria - racionalidade, produtividade e harmonia social.

²⁷³ Relembramos que esse foi um dos pontos de interesse durante a visita de Roberto Mange aos Estados Unidos na década de 1940.

O último aspecto, por exemplo, foi tema de um dos textos avulsos disponibilizados pela Comissão, intitulado *Relações Humanas: Uma nova arte revoluciona a indústria*. Tradução de texto originalmente publicado na Revista *Time Magazine* em 1952, este fazia um recorrido histórico, iniciando pelos problemas advindos com a substituição do trabalho dos artesãos pelas máquinas na primeira fase da Revolução Industrial, submetendo-os às ordens de dirigentes, o que lhes roubou a identidade e fomentou a revolta de alguns trabalhadores, induzindo-os a “ouvir às falsas promessas dos contra-revolucionários marxistas, acarretando ainda maior perda do respeito próprio”.²⁷⁴

Segundo o texto, estava em andamento a 2ª fase da Revolução industrial, iniciada por Frederick Taylor, “pai (sic) da organização científica”, e seguida pelo sociólogo Elton Mayo, “pai (sic) das relações humanas na indústria”. Discorre então sobre as experiências desenvolvidas por Taylor, que, a partir dos estudos de tempo e movimento, contribuiu para aumentar a produção e elevar os salários dos trabalhadores, porém, a má utilização do método pelos empregadores acabou por “criar um monstro”, quando os operários passaram a ser considerados pelos chefes “como pouco mais do que máquinas que precisavam comer”, principalmente a partir da prática intolerável da *speed up*, cujas linhas de montagem andavam mais rápido do que o ritmo normal de trabalho do homem.²⁷⁵

Dessa forma, eficiência no trabalho ou aumento de salários não resultavam necessariamente em aumento de produção. Foi nesse quadro que os estudos de Elton Mayo, iniciados na década de 1920, significariam o aperfeiçoamento do método criado por Taylor. Uma das experiências descritas foi a pesquisa feita com fiandeiros numa fábrica na Pensilvânia, especialmente numa seção onde um grande número de trabalhadores abandonava o trabalho, mesmo com a oferta de melhorias salariais:

Consultando Elton Mayo, descobriu este que os homens produziam pouco por uma razão que não havia ocorrido a ninguém: eram infelizes. As máquinas haviam sido instaladas e virtualmente privaram os homens de todo contato humano com os companheiros, assim, isolados, caíam em melancolia e hipocondria. Mayo prescreveu quatro períodos de descanso dos trabalhadores e providenciou a vinda de uma enfermeira, a quem podiam dirigir suas queixas. (...) De certo modo, a importância atribuída às conclusões de Mayo é uma prova da indiferença dos chefes

²⁷⁴ *Relações Humanas: Uma Nova arte revoluciona a indústria*. 14/04/1952. CBAI, p. 1. Texto localizado no acervo da Biblioteca Nacional.

²⁷⁵ *Relações Humanas: Uma Nova arte revoluciona a indústria*. 14/04/1952. CBAI, p. 4. Texto localizado no acervo da Biblioteca Nacional..

para com os trabalhadores, quando seguiam, estritamente, a teoria da eficiência de Taylor. Devido a essa indiferença, os interesses mútuos dos trabalhadores e dos chefes como parceiros, na produção da fábrica, perderam-se em atitudes de suspeitas e hostilidade; e a tradição de cada grupo alimentaram uma guerra de classes que se assemelhava perigosamente à que Marx havia previsto.²⁷⁶

O texto, por vezes contraditório, tendo em vista que, mesmo criticando o “sistema de escravidão” aos quais os trabalhadores russos eram submetidos no sistema socialista, indicava que a teoria de Marx tinha algum fundamento, foi de fato muito mais dirigido aos administradores das indústrias do que necessariamente aos trabalhadores. No caso de sua aplicabilidade no contexto brasileiro, a partir da CBAI, acreditamos que visava os envolvidos no processo de formação de trabalhadores, fosse nas escolas ou nas fábricas, uma vez que os treinamentos propostos pela Comissão aconteciam nos dois âmbitos.²⁷⁷

Ao analisar a dinamicidade social das teorias administrativas no contexto capitalista, Tragtenberg (2006, p. 98) argumenta que, na sociedade norte-americana, a fase de acumulação para a de abundância e alta produtividade possibilitou a emergência do pensamento de Elton Mayo. Para o autor a Escola das Relações Humanas, se estabeleceu como uma continuidade da Escola Clássica, implantada por Taylor, porém, com ênfase em termos como “cooperação, consenso” em oposição ao modelo administrativo autoritário e disciplinador estabelecido pela organização taylorista:

(...) A atitude do empregado, em face do seu trabalho, e a natureza do grupo do qual ele participa são fatores decisivos da produtividade para Mayo. (...) a cooperação dos operários reside na aceitação das diretrizes da administração, representando uma escamoteação das situações de conflito industrial. Nesse sentido, ele continua a linha clássica taylorista, este acentuava o papel da contenção direta, aquele a substitui pela manipulação. (...) Enquanto a Escola Clássica pregava a harmonia pelo autoritarismo. Mayo procura-a pelo uso da Psicologia, convertendo a resistência em problema de inadaptação pela manipulação dos conflitos, por pessoal especializado em Psicologia Social e Sociologia Industrial, ou melhor, relações industriais.(TRAGTENBERG, 2006, p. 101)

As idéias de Taylor e Mayo, apresentadas como uma linha evolutiva de organização do trabalho, puderam ser constatadas na referência feita no texto analisado, ao discurso

²⁷⁶ *Relações Humanas*: Uma Nova arte revolucionária a indústria. 14/04/1952. CBAI, p. 6. Ao longo das 15 páginas do texto, foram mencionadas as várias experiências realizadas em indústrias norte-americanas, inclusive no contexto da 2ª guerra mundial, quando, com a entrada de um grande número de *Donas de casa* na indústria bélica, submetidas a essas estratégias de valorização, comprovaram ser possível aumentar a produção dos antigos trabalhadores.

²⁷⁷ Nos referimos ao método TWI instituído a partir de 1952, pela CBAI, na indústria brasileira, conforme exposição anterior.

proferido no pós-guerra pelo Presidente da *General Foods* - indústria norte-americana da área de alimentação - citado para respaldar a importância em se adotar as “relações humanas” como uma nova filosofia de administração:

“Pode-se comprar o tempo do homem, pode-se comprar a sua presença física em um determinado lugar; pode-se até comprar um certo número de movimentos musculares qualificados, por hora ou por dia. Porém, não se pode comprar entusiasmo; não se pode comprar iniciativa, não se pode comprar lealdade, nem devoção de corações, cérebros e almas. Essas coisas têm que ser merecidas. (...) É irônico pensar-se que os americanos - o povo mais adiantado técnica, mecânica e industrialmente - tenham esperado até um período relativamente recente para investigar a mais promissora dentre as fontes de produtividade, isto é, a vontade humana de trabalhar.” **Nessas pesquisas, no meio do século, resta a esperança e a promessa da Revolução Capitalista.**²⁷⁸

Difícil precisar qual o conceito de “Revolução” que o autor do texto publicado na *Time Magazine* estaria utilizando, todavia, a julgar pela disseminação dos seus argumentos, a ponto de serem utilizados como um dos materiais de formação pela CBAI, podemos afirmar que a promissora “Revolução Capitalista” encontraria, em terras brasileiras, solo fértil para germinar e estabelecer-se, inclusive através do projeto de formação da força de trabalho instituído ao longo do século XX.

3.4.5 Formando um indivíduo ajustado: *a organização do serviço de orientação profissional da CBAI*

Após o investimento na formação de professores para o ensino industrial, uma nova frente de atuação passou a ser estruturada a partir de 1949 - a orientação educacional e profissional. Uma publicação de 1957, que tratava especificamente do assunto, indicava a trajetória desse campo na CBAI:

Em 1949, a CBAI selecionou diversos professores para entrar em treinamento a fim de se tornarem orientadores educacionais. Dois anos mais tarde, foram introduzidos serviços de orientação na Escola Industrial de Belém e na Escola Técnica de São Luiz. Durante os seis anos que se sucederam, a CBAI continuou dando ênfase aos serviços de orientação **como um meio de fortalecer o programa de educação integral**, mediante treinamento de professores adicionais e colocando-os em outras

²⁷⁸ *Relações Humanas...*, p. 15. Grifos nosso.

escolas industriais e técnicas da Rede Federal. Atualmente, treze escolas da Rede Federal já possuem orientadores educacionais, trabalhando durante todo o expediente escolar. (CBAI, 1957, grifo nosso)²⁷⁹

O primeiro curso elaborado em 1949 e realizado em 1950 compreendeu uma fase inicial realizada no Rio de Janeiro, passando para uma seleção de professores que prosseguiram em um curso preliminar, que, no mesmo ano, seguiram para os Estados Unidos, onde permaneceram por seis meses, com a finalidade de conhecer o sistema de ensino industrial norte-americano e participar de um curso da área de orientação naquele país (SUCKOW, 1961, p. 570).

Em documentação localizada por Amorim (2004), há indicação do programa previsto para um curso preliminar aos professores realizados entre 03/05 e 28/07/1950, em que, entre os objetivos, constavam: “observar a organização estático-dinâmica das escolas industriais norte-americanas em que estagiarem; discernir os valores pedagógicos-didáticos dessas escolas e estudar uma possível adaptação desses valores às nossas escolas industriais”.²⁸⁰

O programa do curso, organizado em quatro unidades, previa alguns pontos e atividades específicas relacionadas à orientação profissional, em especial na unidade voltada para a aprendizagem técnico-industrial: “aprendizagem e personalidade; as diferenças individuais; constituição, temperamento, aptidões, inteligência geral e especial; avaliação da personalidade; ajustamento e desajustamento”.²⁸¹

A fase preliminar do curso estabelecia em seu programa os estudos sobre as realizações no Brasil da Seleção Profissional e Orientação Educacional como o Antigo Gabinete de Psicologia de São Paulo, o Centro Ferroviário da Estrada de Ferro Sorocabana e

²⁷⁹ Manual de Orientação. Relatórios Especiais sobre atividades de orientação nas escolas industriais e técnicas da Rede Federal, escritos pelos orientadores Educacionais e Profissionais da CBAI. Escola Técnica de Curitiba/ MEC/CBAI, 1957. A publicação era o resultado do 4º Seminário de Orientação Educacional e Profissional, realizado em 1957 na Escola Técnica de Curitiba, sendo a primeira atividade desenvolvida no Centro de Treinamento de Professores recentemente criado.

²⁸⁰ Curso Preliminar aos Professores. MEC/CBAI, 1950. O documento constou em anexo no trabalho elaborado por Amorim (2004, p. 379-382). Em nossa pesquisa, não localizamos esse documento especificamente, mas um outro com a mesma data, intitulado *Fundamentos de Orientação. Curso Preliminar aos Orientadores-3/5 a 28/07/1950*, organizado por Iva Waisberg Bonow. Esta era professora formada no Instituto de Educação do Rio de Janeiro em 1934, onde também atuou como docente. Foi aluna de Anísio Teixeira e Lourenço Filho, com este último, cursou especificamente a cadeira de Psicologia. Posteriormente, publicou livros na área de Psicologia Educacional.

²⁸¹ BONOW, Ivã Waisberg. *Fundamentos de Orientação. Curso Preliminar aos Orientadores-3/5 a 28/07/1950*, p. 380.

o SESP (Serviço de Ensino e Seleção Profissional), além de incluir visitas ao SENAI, ao Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) da Fundação Getúlio Vargas e ao setor de Atividades Pré-Vocacionais da Prefeitura do Rio de Janeiro.

Esse aspecto levou-nos a analisar que, assim como outras linhas de atividade propostas pela CBAI, a orientação profissional era um dos aspectos aos quais os organizadores do ensino industrial já ansiavam antes mesmo do acordo com os Estados Unidos, porém, tiveram a partir de então a possibilidade em difundir tais ideias de um modo mais eficiente.

A preocupação com a instituição dos serviços de orientação se inseriu na implantação da organização racional do trabalho, desde as primeiras décadas do século XX no Brasil, onde a incorporação da “Psicologia Aplicada” ou “Psicotécnica” se apresentava como componente desse processo, conforme argumenta Bárbara Weinstein (2000, p. 25):

Psicólogos, pedagogos e outros profissionais da Europa e dos Estados Unidos começam a defender vários “métodos” científicos de seleção e orientação para o trabalho no começo do século XX, mas a repercussão pública foi bastante limitada até a Primeira Guerra Mundial. A aplicação maciça (...) de testes para os recrutas das Forças Armadas dos Estados Unidos durante a guerra deu mais credibilidade e divulgação a essa prática e à orientação psicológica, acarretando um uso mais amplo no meio industrial depois da guerra. Os defensores da psicologia aplicada argumentavam que ela oferecia instrumentos racionais e científicos ímpares para determinar as qualificações básicas e as inclinações dos candidatos a emprego, seja para a fábrica, seja para a área administrativa.

Para a autora, a combinação dos três elementos - taylorismo, fordismo e psicologia aplicada - formaram a base intelectual do movimento internacional pela organização racional do trabalho. No caso brasileiro, a difusão da “psicotécnica” ganha espaço na década de 1920, a partir das ações desenvolvidas por Lourenço Filho e Roberto Mange em São Paulo, conforme destaca Monarcha (2001, p. 21):

Desde meados da década de 20, os ensaios de psicologia aplicada de Lourenço Filho, à frente do Laboratório de Psicologia Experimental, e as aplicações psicotécnicas de Mange na Superintendência do Curso de Mecânica Prática do Liceu de Artes e Ofícios, voltados para a seleção profissional e a qualificação de mão-de-obra, contribuíram decisivamente para a introdução psicotécnica em diferentes meios institucionais, culminando com a fundação do Instituto de Organização Racional do Trabalho, em São Paulo, no ano de 1931.²⁸²

²⁸² Manuel Bergström Lourenço Filho nasceu em 1897 e faleceu em 1970; adquiriu projeção nacional a partir da década de 1920; no campo pedagógico, ocupou diversos cargos, entre os quais Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo (1930), Diretor do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932), Vice Reitor da Universidade do Distrito Federal (1938), Diretor do Departamento Nacional de Educação (1947-1951). Foi também responsável pela implantação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em 1938, órgão que dirigiu até 1946. Foi ainda um dos signatários do Manifesto dos pioneiros da Educação Nova, juntamente com Anísio

Dessa forma, ao longo da década de 1920, enquanto o educador fomentava a difusão da psicotécnica a partir de cursos organizados na Escola Normal da Praça em São Paulo, onde lecionava Psicologia, o engenheiro Mange, em 1924, implantava, no curso de mecânica do Liceu de Artes e Ofícios, o processo de seleção de aprendizes, trabalho executado a partir do Laboratório de Psicotécnica. De acordo com Gitahy (1986, p. 57), Mange destacava que por esse procedimento a instrução racional se estendia ao período “pré-vocacional”, para avaliar tendências e aptidões dos candidatos.²⁸³

Para Marluce Medeiros (1987, p. 148), a implantação da psicotécnica na escolha de candidatos ao ensino profissional, conjugado com os métodos de aprendizagem instituído a partir das séries metódicas - ambos os procedimentos instituídos por Mange - configurou o início da organização racional do trabalho no Brasil, em especial a partir da incorporação desses caminhos para a formação da força de trabalho ferroviária no país.

A autora se refere à junção das quatro maiores companhias de estradas de ferro de São Paulo em 1924 ao Liceu de Artes e Ofícios, em especial, ao curso de mecânica, por onde os aprendizes selecionados “cientificamente” passavam pela formação organizada com base nas séries metódicas e, após a conclusão do curso, retornavam às empresas para colocar à prova a eficiência da formação.²⁸⁴ Foi a partir dessa primeira experiência que a Estrada de Ferro Sorocabana organizou posteriormente o SESP (Serviço de Ensino e Seleção Profissional), com funcionamento entre 1930 e 1934, ano em que, com base nas experiências anteriores, por indicação do IDORT, foi criado o CFESP (Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional de São Paulo).

Teixeira e Fernando de Azevedo; porém, sua atuação no campo da Psicologia, cadeira ao qual lecionou desde a década de 1920 nas escolas de formação de professores por onde passou, e na Faculdade Nacional de Filosofia, onde se aposentou em 1957, exerceu uma grande influência, traduzindo publicações desde a década de 1920, participando inclusive do processo de regulamentação da profissão de Psicólogo no Brasil, que ocorreu em 1962. GANDINI, R; RISCAL, S. In: FAVERO, Maria de Lourdes (Org.). *Dicionário de Educadores no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002, p. 746-754.

²⁸³ A autora cita o fragmento de um texto de Mange, publicado em janeiro de 1932 na *Revista de Organização Científica*: “Se selecionamos matérias-primas na indústria, sementes e plantas na agricultura, espécies animais na pecuária, sempre para obter um progresso evolutivo eficiente, não é de estranhar que o material humano (...) tenha de ser selecionado. Aliás o homem não escapa às leis genéticas e biológicas e, como tal é que a psicologia aplicada lhe segue os passos”. (Apud GITAHY, 1986, p. 57)

²⁸⁴ As companhias eram: Estradas de Ferro Sorocabana, São Paulo Railway, Cia. Mogiana de Estradas de Ferro e Companhia Paulista de Estradas de Ferro. Em relação às incorporações da organização racional do trabalho nesta última, ver SEGNINI, Liliana R. P. *Ferrovias e Ferroviários*. São Paulo: Cortez, 1982, especialmente o capítulo IV – Ciência como instrumento de dominação, p. 63-82.

Em 1942, com a criação do SENAI, o CFESP vai sendo incorporado pela nova instituição voltada para a aprendizagem, inclusive no que se referia aos seus dirigentes, como Roberto Mange e Italo Bologna, este último que veio a ocupar, entre 1949 e 1951, o cargo de Superintendente da CBAI, período em que os primeiros cursos voltados para a orientação profissional foram organizados.

Enquanto a década de 1920 pôde ser identificada como uma fase inicial do fomento em relação aos processos de seleção e orientação profissional, a década de 1940 encontrou um terreno sedimentado, expresso na criação de instituições voltadas especificamente para esse fim, como o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), fundado em 1947, afeito à Fundação Getúlio Vargas, que tinha por objetivo “contribuir para o ajustamento entre o trabalhador e o trabalho, mediante estudo científico das aptidões e vocações do primeiro e os requisitos psicofisiológicos do segundo”, ou seja, a partir da psicotécnica. (ABADE, 2005, p. 16).²⁸⁵

O percurso da Psicologia Aplicada, delineado desde a década de 1920, evidencia como educadores, empresários, engenheiros e administradores públicos estruturaram um caminho considerado adequado para o ajustamento do trabalhador e que deveria ser racionalmente aplicado no processo de aprendizagem a se desenvolver nas escolas profissionais da Rede Federal de ensino.

A ligação entre as instituições que já desenvolviam atividades da área da orientação profissional no país e a CBAI pôde ser constatada no desempenho profissional de Ester (2009)²⁸⁶, chefe do serviço de Orientação da Comissão a partir de 1950. Formada em Matemática e Física, a profissional narrou que, ainda durante a graduação, foi indicada por um dos seus professores para trabalhar no SENAI, inicialmente na área de cálculo de probabilidades:

(...) o SENAI estava precisando, um dos Diretores lá, que era um diretor de orientação educacional e profissional, queria uma aluna pra trabalhar com ele, foi o primeiro passo, mas depois (...), depois do SENAI, eu fui indicada para um novo programa, um projeto que estava se iniciando, que se chamava CBAI - era pra desenvolver o ensino industrial no país. Então, para cada técnico americano, tinha

²⁸⁵ Suckow (1961,p.570) indica que posteriormente o ISOP participou da organização dos cursos promovidos pela CBAI.

²⁸⁶ ESTER é licenciada em Matemática (1944) e Física, e Doutora em Educação. Atuou especificamente na área de orientação educacional e profissional da CBAI até 1954. Entrevista concedida à pesquisadora em 2009. Na data da entrevista a narradora tinha 82 anos de idade.

um técnico brasileiro, na ocasião, realmente, nessa parte de orientação educacional, tinha um americano e eu, então, fui chamada pra ficar nessa área, onde eu já tinha começado, fazendo alguns trabalhos de seleção junto com o Otávio Martins [engenheiro], que era Diretor lá no SENAI.

A narradora foi uma das que participou da viagem aos Estados Unidos em 1950, no primeiro curso voltado para a área de orientação, juntamente com três professores e duas professoras das Escolas da Rede Federal, e um representante da superintendência do Ensino de São Paulo. Quando regressou ao Brasil, deu prosseguimento aos cursos, inicialmente ao lado de Stanley Kruzyna, o técnico norte-americano ao qual se referiu. Entre 1950 e 1957, foram organizados quatro cursos voltados para essa área; Ester (2009) narrou o início desse processo:

(...) as primeiras coisas dentro do planejamento, que eu acho que foi uma das coisas muito bem feita ao meu ver, que foi o seguinte (...) iniciar dando cursos sobre orientação educacional para os professores das Escolas Industriais e Técnicas, para que eles soubessem o que era orientação educacional, quais eram os seus objetivos - quer dizer, quando eu digo educacional, está incluída a profissional também, não é? - então, com isso, já em 1949, antes da criação do serviço de orientação, já começamos [com base na súmula do curso], pra você ter uma idéia o que que nós achávamos importante, no curso estava incluído todas aquelas coisas que hoje você coloca em psicologia educacional - tinha vida social e vida escolar, mostrando o sistema educacional brasileiro, as atividades profissionais dos jovens no futuro, (...) os problemas educacionais mais comuns, depois então as diferenças individuais e as oportunidades de educação e de trabalho que havia (...) estudo do aluno, quer dizer, como fazer com que o aluno, vamos dizer assim, desenvolva melhor as suas atividades, a verificação do tipo de aptidões, naquela época já se falava em aptidões e interesses (...) verificação do nível e tipo de inteligência e assim vai, e depois como realizar a orientação. Então isso para professores, por quê? Porque a idéia era incentivar aos professores e mostrar a importância de se instituir, dentro das escolas industriais, o serviço de orientação educacional e profissional que acompanhasse o desenvolvimento desses alunos, porque aí, em um futuro próximo, a intenção da CBAI era criar o serviço de orientação educacional, então, de certa maneira, era preciso que os professores das escolas tomassem consciência e realmente considerasse importante, e a única maneira era que eles soubessem quais são os objetivos de um serviço de orientação, quais são as metas, o que se deseja ao ser instalado um serviço de orientação educacional.

A primeira fase descrita por Ester e o programa proposto apontaram os enfoques que seriam seguidos posteriormente nos cursos desenvolvidos ao longo da década de 1950 - a centralização no indivíduo, característica da própria psicologia, aplicação de testes voltados para questões de aptidão, interesses e níveis de inteligência, pontos contemplados na psicotécnica, e o recorrente discurso da importância da orientação educacional e profissional, procurando envolver todos os profissionais da escola e não somente o profissional responsável por essa área:

Havia alguns que eram mais eficientes do que outros, não é? Então, a verdade é a seguinte, muitas vezes, o que nós fazíamos era reunir no Rio em Seminários, de 2

em 2 anos, nós reuníamos todo o pessoal aqui pra fortalecer o conhecimento, porque não havia muito material escrito naquela época, todo ele era em inglês, então nos preparávamos com isso [manuais e folhetos], por exemplo, uma coisa que os orientadores tinham que fazer, esse aqui é mostrando a eles que o serviço de orientação educacional sozinho não faz nada, então realmente tem o professor, pessoas responsáveis, quer dizer, não é só o orientador que é o responsável, então o diretor é responsável - o que ele faz, por que ele faz, como ele faz? Depois vem o orientador (...) e tem também o professor (...) então, mostrando que, para que o serviço de orientação educacional funcionasse, **era preciso que houvesse uma integração e uma espécie de afinidade filosófica em torno do assunto entre o diretor, o professor e o orientador**, quer dizer, era uma espécie de um aval pra que ele pudesse trabalhar melhor. (ESTER, 2009, grifo nosso)

A narradora se referiu às estratégias utilizadas ao longo do período para difusão da importância do serviço de orientação, e às produções de publicações muitas vezes elaboradas pelos próprios cursistas.

Ao tomarmos como base um relatório sobre o primeiro curso realizado entre os meses de maio e julho de 1950, tivemos a dimensão de como as questões descritas por Ester foram desenvolvidas nessa primeira etapa. O curso que antecedeu a primeira viagem dos orientadores aos Estados Unidos naquele mesmo ano era centralizado na apresentação de técnicas a serem empregadas junto aos alunos, em especial, na realização de entrevistas e aplicação de testes, estes últimos voltados para o estudo da personalidade, distribuídos em análise da “inteligência, do temperamento e caráter e dos interesses vocacionais”.²⁸⁷

Dezoito modelos de instrumentos voltados para o estudo da personalidade, formado por testes, questionários e inquéritos, estavam presentes nas 125 páginas da publicação. Embora não fosse nosso objetivo analisar metodologicamente a organização dos testes, tomamos os voltados especificamente para os “interesses vocacionais”, como exemplo de como se mensurava a personalidade adequada do futuro trabalhador, a partir da ação do orientador educacional.

Os “interesses vocacionais” poderiam ser medidos a partir de dois instrumentos: um “Estudo de Valores”, voltado para investigar opiniões e interesses dos alunos em questões como educação, política e cultura, e um “Questionário de interesses vocacionais” para “homens”. Este último, elaborado por um professor de psicologia da Universidade de Stanford, na Califórnia, era formado por 400 (quatrocentas) questões, organizadas em itens como profissões, disciplinas escolares, distrações, características pessoais, e “avaliação de

²⁸⁷ BONOW, Iva Waisberg. *Fundamentos da Orientação* (Curso Preliminar aos orientadores -3/5 a 18/07/1950). Relatório. CBAI/MEC: Rio de Janeiro, agosto de 1950.

suas usuais habilidades e características”. A primeira parte do teste - profissões - listava 100 (cem) ocupações, ao lado do qual o aluno deveria assinalar entre as opções - “gosto, desgosto, indiferente”. A orientação para o preenchimento das alternativas era:

Não se preocupe com o salário, posição social, possibilidades futuras, etc. Considere apenas se gostaria ou não de fazer o que a profissão requer. Não se deseja saber se quereria ter tal profissão permanentemente, mas apenas se teria o prazer nessa espécie de trabalho, sem se importar com o preparo, habilidade ou treino que tenha ou não.²⁸⁸

As alternativas não se restringiam a atividades da área industrial, eram elencadas profissões como astrônomo, operário fabril, fazendeiro, ator. A temática do trabalho concentrava a maior parte do teste, como, por exemplo, ao avaliar a ordem de preferência das atividades. Uma das questões pedia que o avaliado indicasse os fatores mais importantes que afetavam o seu trabalho, entre as alternativas, estavam “salário recebido pelo trabalho, oportunidade de compreender bem a tarefa exigida pelo seu superior” ou “liberdade de trabalhar pelos seus próprios métodos”. A divisão técnica do trabalho também estava presente, na solicitação de que se escolhessem as atividades preferidas, entre as quais constavam “elaborar planos” ou “executar planos”.²⁸⁹

O que pretendemos destacar, ao explorarmos algumas características dos testes apresentados no primeiro curso voltado para a orientação da CBAI, é o caráter da cientificidade que se pretendia estabelecer no processo de seleção e ajustamento dos alunos do ensino industrial a partir das atividades desenvolvidas por esse setor; se o procedimento não era necessariamente novidade para alguns ramos de trabalho no país, como o ferroviário, conforme apresentamos anteriormente, a CBAI legitimaria a entrada da orientação profissional no campo educativo.

A indicação para se tornar orientador educacional nas escolas dependia de um processo de seleção feita com base na participação dos inscritos nos cursos; a avaliação,

²⁸⁸ BONOW, Iva Waisberg. *Fundamentos da Orientação* (Curso Preliminar aos orientadores -3/5 a 18/07/1950). Relatório. CBAI/MEC: Rio de Janeiro, agosto de 1950, p. 98.

²⁸⁹ BONOW, Iva Waisberg. *Fundamentos da Orientação* (Curso Preliminar aos orientadores -3/5 a 18/07/1950). Relatório. CBAI/MEC: Rio de Janeiro, agosto de 1950, p. 104. O conjunto do teste evidencia que não houve uma preocupação com a adaptação das questões à realidade brasileira. Por exemplo, no item voltado para avaliar os interesses de “distrações” dos alunos, entre as alternativas apresentadas, estão *bridge* e golfe. Difícil imaginar um aluno do ensino industrial optando pelo golfe na década de 1950, diante da ausência no teste da opção pelo futebol.

segundo Ester (2009), era feita a partir de fichas preenchidas pelos professores que ministravam as aulas, entrevistas, testes de cultura geral, observação do relacionamento entre o grupo e do comportamento de cada cursista, ou seja, nem todos os que participavam dos cursos tinham como garantia ocupar o cargo nas Escolas Técnicas.

Foi, todavia, em um parecer assinado por Anísio Teixeira em 1952, sobre o processo de nomeação desses profissionais, que encontramos uma das pistas sobre divergências internas entre a direção norte-americana e a superintendência brasileira, no caso, representado por Sólon Guimarães. Este questionava a sua falta de liberdade para realizar uma nova seleção de candidatos à função de orientadores, na fase final dos cursos, diante dos critérios estabelecidos pelos técnicos, e sugeria que todos os participantes fossem nomeados. O parecerista assim se manifesta sobre a questão:

Quer isso dizer que o projeto do serviço de orientação, a ser inaugurado nas escolas, apesar (sic) de todos os cuidados e seleções havidas, teria que iniciar com um grupo de pessoas dentre as quais alguns são de início reputados contra-indicados pelos técnicos que a procuraram formar nos cursos para tal organizados. O delegado do Governo Americano opõe-se a isso na base de que para a nomeação dos orientadores só se deve levar em conta o êxito do projeto, ignorando-se qualquer reivindicação pessoal que não esteja de acordo com a indicação dos técnicos responsáveis pela indicação dos orientadores. (...) Acredito, aliás, que as instruções para seleção e o curso devem ter sido a esse respeito suficientemente claras para não permitir nenhuma reivindicação que pudesse contrariar o próprio objetivo da seleção e do curso - preparar candidatos adequados à orientação do ensino.²⁹⁰

A solução apresentada por Anísio Teixeira para o embate era a nomeação de orientadores que fossem de comum acordo entre o superintendente brasileiro e o diretor norte-americano, porém, desde que fosse respeitado o critério principal estabelecido pelos técnicos, de que se tratasse de profissionais aptos. O texto do parecer, em seu conjunto, revela a crítica aos acertos feitos na esfera pessoal, desprovido de todo caráter técnico proposto pelo programa. Embora Ester (2009) não tenha apontado problema em relação a essas questões durante a entrevista, reforçando que se tratava de uma atividade técnica, sem conotação política ou conflitos por parte dos dirigentes, o documento evidencia os limites entre o planejado e o real nas atividades desenvolvidas pela CBAI.

²⁹⁰ CPDOC/FGV. Parecer sobre as atribuições e distribuição de cargos na CBAI. Arquivo Anísio Teixeira. At Pi Teixeira, A.1952.04.05. Na época da assinatura do parecer, Anísio Teixeira ocupava a Secretaria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Dicionário de Educadores do Brasil*, 2002, p. 72.

Além das formas de avaliação indicadas por Ester, integrava os “procedimentos técnicos” de seleção dos orientadores, a realização de provas após a conclusão do curso. No caso do primeiro curso, realizado em 1950, ao final, foi aplicada uma prova escrita, contendo oito questões, que deveriam ser solucionadas “com a responsabilidade e o descortino de um orientador em exercício numa Escola Técnica Industrial”.²⁹¹

Ainda que raramente tenhamos encontrados no material analisado indicações específicas que evidenciasse a preocupação com as alunas nos cursos industriais, elas são contempladas em uma das “situações-problemas” apresentadas na prova. Era apresentado o caso de uma estudante da 2ª série do curso industrial, que por pouco interesse havia reprovado em anos anteriores; naquele ano, quando passou a ter aulas com um determinado professor, modificou seu comportamento, dizendo sentir-se protegida e declarava abertamente sua “paixão” através de bilhetes, dizendo-se “capaz de tudo”. Diante do quadro, o candidato a orientador deveria responder:

Qual, segundo você, o tipo de desajustamento que esta adolescente revela predominantemente? Se você fosse o Orientador, que provas psicológicas aplicaria na aluna? Que atitude aconselharia ao professor? Quais as pessoas para cuja cooperação apelaria a fim de resolver este caso?

A dimensão moral se apresenta nessas questões, e, possivelmente, os testes de valores seriam aplicados para avaliar o comportamento pouco adequado da aluna. De um modo geral, a prova contemplava temas como conflitos entre professores e alunos no processo ensino-aprendizagem, análise da interferência das dimensões econômicas e familiares no desajustamento apresentado por alguns alunos e o relacionamento entre os próprios discentes.²⁹²

Enquanto na publicação relacionada ao primeiro curso havia uma preponderância das questões afeitas à aplicação dos testes, os materiais publicados posteriormente eram mais abrangentes. Uma das atividades desenvolvida pelo grupo ao final dos encontros era a elaboração de manuais, a partir do programa que cursaram, como, por exemplo, o manual preliminar do serviço de orientação, resultante do encontro final realizado entre 7 e 22 de

²⁹¹ BONOW, Iva Waisberg. *Fundamentos da Orientação* (Curso Preliminar aos orientadores -3/5 a 18/07/1950). Relatório. CBAI/MEC: Rio de Janeiro, agosto de 1950,

²⁹² Uma das questões pedia que fosse descrito um “caso-problema” (se possível, real), em que ressaltasse a importância desajustadora do fator econômico (riqueza ou pobreza). (BONOW, op.cit.,1950)

dezembro de 1953. Entre os participantes, estava Augusto²⁹³ (2008), professor de Ciências da Escola Técnica de Curitiba, posteriormente nomeado para a função de Orientador Educacional:

Eu soube que havia uma oportunidade de professores de Escola Técnica e eu me interessei, porque, em matéria de educação, eu sempre me interessei, voltado pra qualquer tipo de trabalho, de esforço sério relacionado com isso. Então eu só soube disso, fui informado, acabei indo pro Rio, fiquei lá no Rio e fizemos um curso lá... e depois eu fui nomeado Orientador. (...) estava lá numa espécie de pensão, (...) na realidade, nós fomos pra lá mantidos pelo próprio governo em um programa ligado exclusivamente para a orientação educacional.

O professor foi um dos elaboradores do manual, juntamente com 12 colegas de outras escolas, sob a supervisão de Stanley Kruszyna e Ester, técnicos da CBAI. Os temas contemplados na publicação, em linhas gerais, apresentavam a finalidade do serviço de orientação, sempre voltada para os alunos, ressaltando as características individuais dos mesmos e a necessidade de que o orientador interpretasse esses traços cientificamente. Nesse processo, os testes seriam uma, entre outras estratégias utilizadas, pois, “por melhores que pareçam os resultados, deve-se considerar os mesmos como informações suplementares, nunca como informações independentes e completas”.²⁹⁴

Alguns aspectos apresentados ao longo do manual foram pontos recorrentes nos encaminhamentos considerados adequados para a eficiência do serviço de orientação: a indicação de que o orientador era o profissional tecnicamente formado para atuar na área, porém, isso não isentava os demais profissionais da escola do envolvimento com a atividade; as discussões pertinentes às questões disciplinares, evidenciando que a dimensão punitiva não se aplicava no trabalho de orientação; a ênfase no aluno como indivíduo, e a elaboração de uma série de fichas para que o conhecimento sobre ele fosse sistematicamente registrado; a preocupação com o “acompanhamento” e a “colocação” de alunos e ex-alunos no mercado de trabalho.

Em relação ao conhecimento do indivíduo, os estudos sobre a personalidade eram fundamentais, bem como a análise dos fatores que interferiam na formação da personalidade,

²⁹³ Augusto, profissional que atua até hoje na área da psiquiatria, iniciou suas atividades como professor de ciências por volta de 1943, logo após a implantação dos cursos técnicos na Instituição, quando ainda era acadêmico de medicina. Sua permanência na Escola se estendeu para a década de 1970, quando atuou nos cursos de graduação implantados naquele período. Entrevista realizada em 2008.

²⁹⁴ *Manual preliminar do serviço de orientação das Escolas Industriais da Rede Federal*. Rio de Janeiro: MEC/CBAI. Dezembro de 1953. Cap. II, Compreender o indivíduo, p. 15.

em especial, a hereditariedade e o meio. O ajustamento do aluno sofreria a ação desses dois campos, embora nenhum deles isoladamente fosse determinante, conforme destacou o técnico norte-americano Kruszyna, em uma das palestras proferidas ao grupo de orientadores em 1953:

Inúmeros estudos foram feitos os quais indicam claramente que condições específicas do meio produzem efeitos especiais sobre a personalidade dos indivíduos. Isto não quer dizer que qualquer fator do meio resulte em um tipo de comportamento: A condição sócio-econômica baixa, por exemplo, não significa necessariamente desajustamento, porém quer dizer que o comportamento, ou a personalidade, relaciona-se definitivamente com influências do meio.²⁹⁵

Nesse quadro, embora a combinação de fatores como hereditariedade e meio criasse limites predeterminados, a ação do serviço de orientação poderia propiciar o ajustamento necessário ao aluno. Com base no “conselho socrático conhece-te a ti mesmo”, recomendavam-se ações que possibilitassem tanto conhecer o aluno, através de entrevistas, testes, formulários preenchidos pelos professores, quanto o autoconhecimento por parte do educando:

Essa função de ajudar o aluno ao ajustamento de seus interesses, habilidades, aspirações e limitações às condições do meio e levá-lo a decisões adequadas em face dos dados objetivos é o âmago de qualquer programa de orientação e deve ser exercida por pessoas com qualidades especiais e treinamento específico.²⁹⁶

A julgar pelo conjunto das fontes analisadas em relação à orientação, acreditamos que, entre os “dados objetivos” a serem considerados, estava a sua personalidade e “aptidões”, que, por fim, deveriam ser colocados à disposição do mercado. Esse era um dos pontos priorizados pelo serviço de orientação, expresso no manual de 1953 em itens como informações ocupacionais, ambientação e colocação.

Em relação ao primeiro ponto, partia-se do pressuposto de que “o equilíbrio econômico da sociedade exigia que os indivíduos fossem dirigidos para profissões, levando-se em conta as condições do mercado de trabalho.”²⁹⁷ Nesse aspecto, qual o lugar das aptidões

²⁹⁵ *Manual preliminar do serviço de orientação das Escolas Industriais da Rede Federal*. Rio de Janeiro: MEC/CBAI. Dezembro de 1953. Cap. II, Compreender o indivíduo, Anexos.

²⁹⁶ *Manual preliminar do serviço de orientação das Escolas Industriais da Rede Federal*. Rio de Janeiro: MEC/CBAI. Dezembro de 1953. Cap. IV. Aconselhamento, p. 23.

²⁹⁷ *Manual preliminar do serviço de orientação das Escolas Industriais da Rede Federal*. Rio de Janeiro: MEC/CBAI. Dezembro de 1953. Cap. IV. Aconselhamento, p. 19

dos alunos? E se tais aptidões constatadas a partir dos testes não acompanhassem a necessidade do mercado? Em consonância com a origem da psicotécnica no Brasil, a verificação de aptidões e interesses estaria mais voltada para cumprir as expectativas do mercado do que do indivíduo, tão propalado pelo serviço de orientação.

As estratégias a serem utilizadas pelo orientador para que as informações ocupacionais chegassem aos alunos variavam entre entrevistas, conferências, utilização de áudio-visuais e visitas às industriais, recurso este aplicado recorrentemente, inclusive nos cursos organizados pela CBAI, destinados não somente aos orientadores, mas também aos professores e diretores. Dessa forma, a partir do enfoque concomitante em indivíduo e comunidade, o ensino industrial não se restringiria somente “ao problema da formação profissional, mas principalmente, de integração profissional”.²⁹⁸

Um segundo aspecto que deveria ser enfatizado pelo serviço de orientação era a colocação dos alunos no mercado de trabalho e o acompanhamento dos egressos, tenha isso ocorrido pela conclusão ou mesmo pelo abandono do curso.

Não basta dar-lhe conhecimentos e práticas de trabalho. É preciso facilitar-lhe os meios de aproveitá-lo eficientemente. Qualquer escola tem esse dever, pois ao contrário, não cumpre a sua finalidade, **que é a de formar membros produtivos da sociedade**. Essa obrigação se torna mais imperativa no Brasil, onde ainda faltam agências de emprego que, em cooperação com o serviço de orientação, relevantes benefícios poderiam prestar aos nossos alunos.²⁹⁹

Ao pensarmos que o programa considerava a evasão no ensino industrial e incluía os alunos que abandonavam os cursos como um dos pontos de interesse, temos a dimensão do projeto idealizado, compreendido por mercado, escola e sociedade, onde se manifestava a preocupação com os “desajustamentos ocupacionais” que poderiam ocorrer a partir da saída dos alunos da escola. Ester (2009) ratifica que esse era um ponto importante nos treinamentos dos orientadores, ao mostrar o material por ela elaborado para ser distribuído nas escolas:

Outro aspecto que era muito difícil, mas que era importante, era quando eles [os alunos] terminavam o curso. Então eu preparei o que se chamava colocação no emprego - então o que que era isso ? (...) então, por exemplo, quando nós fazíamos o encontro, o seminário aqui era justamente pra mostrar a eles [os orientadores]

²⁹⁸ *Manual preliminar do serviço de orientação das Escolas Industriais da Rede Federal*. Rio de Janeiro: MEC/CBAI. Dezembro de 1953. Cap. IV. *Aconselhamento*, p. 19.

²⁹⁹ *Manual preliminar do serviço de orientação das Escolas Industriais da Rede Federal*. Rio de Janeiro: MEC/CBAI. Dezembro de 1953. Cap. V. *Ambientação e colocação*, p. 31. Grifos nosso.

como utilizar - eram sessões de orientação em grupo - então pra isso era preciso que eles soubessem o que que é uma orientação em grupo, então eles vinham pra cá e nós dávamos a eles a base teórica daquilo prático. Então aqui, por exemplo, você vê, são seis sessões - a primeira chama-se Procurando emprego (...) então dizia-se a eles que eles tinham que fazer essa sessão de orientação em grupo para rapazes, jovens que já estavam na fase final, fazer com eles um trabalho de discussão em relação a como deve ser feito o procurando emprego (...) e quando terminava a sessão de orientação em grupo cada um deles [os alunos] levava pra casa isso daqui com todas as informações: carta de como conseguir uma entrevista, preparando-se para entrevistas, durante as entrevistas no emprego, eles levavam com eles.

Constatamos, através do conjunto das três publicações analisadas, que elas revelavam as etapas pelas quais a implantação do serviço de orientação profissional pela CBAI passou. Inicialmente, em 1950, houve uma centralização nos testes, que por si revelam a preocupação em conhecer o perfil do aluno que frequentava as escolas da rede federal e, a partir de então, promover seu ajustamento; posteriormente, em 1953 houve uma ampliação dos conceitos e dos procedimentos indispensáveis para o sucesso do serviço, abrangendo a sistematização de registros, com a intensificação do uso de fichas onde constassem informações dos alunos, como também a avaliação e a auto-avaliação dos profissionais que atuavam na orientação; finalmente, em 1957, foram apresentados os resultados desse processo nas treze escolas em que o serviço de orientação havia sido implantado, a partir de textos produzidos pelos profissionais em atuação.

Um dos relatos de experiência publicado em 1957 era do orientador educacional da Escola Técnica de Curitiba. A atividade desenvolvida pelo profissional no ano de 1956 esteve voltada para o recrutamento de alunos, a partir de uma campanha de divulgação da Escola Técnica e dos seus cursos em oito dos onze grupos escolares localizados em Curitiba. Ao considerarmos que a visita se limitou às escolas de formação primária, constatamos que o objetivo era trazer mais alunos para o ensino industrial, mesmo que o menor número de matrículas estivesse no curso técnico.³⁰⁰

A estratégia de divulgação utilizada intercalava apresentação de números musicais pela equipe de recrutadores, ao que indica, formado por alunos da Escola, palestra do orientador sobre as oportunidades profissionais oferecidas a partir do ensino industrial e os processos de exame para admissão, exposição de peças produzidas pelos alunos e “um

³⁰⁰ De acordo com publicação relativa aos 65 anos da Instituição, em 1956, havia 370 matrículas nos cursos industriais e 24 nos cursos técnicos.

diálogo improvisado entre dois alunos relatando a vida do aluno na Escola desde o café da manhã até a última aula que termina às 17 horas”.³⁰¹

De acordo com o orientador, o resultado da atividade foi positivo, tendo em vista que houve um aumento de 20% no número de inscritos para o processo de seleção no ano seguinte, e que a Escola recebeu a visita de alunos dos grupos escolares acompanhados pelas professoras. Ao mesmo tempo, o profissional destacou que o trabalho da orientação em relação ao recrutamento não pôde ser avaliado somente com base no aumento do número de inscritos, mas de acordo com “a porcentagem dos bem ajustados educacional e profissionalmente, durante o curso e após a colocação”. Logo, o trabalho do serviço de orientação era uma atividade de longo prazo.

O profissional, todavia, não se privava de registrar os limites para se colocar em prática os projetos elaborados pela orientação: “o transporte da equipe de recrutadores foi custeado particularmente pelo orientador, pois o Serviço de orientação não contou, nesse ano, com a verba destinada a tais despesas”.³⁰² Conforme apontamos, o orientador participava dos cursos voltados para a orientação desde 1953, então, foi um dos envolvidos no projeto de formação desenvolvido pela CBAI. Quais as percepções do profissional em relação a essa experiência? Que importância atribui às ações estabelecidas a partir dessa formação? Essas foram algumas questões que buscamos analisar a partir da entrevista realizada com Augusto (2008), no decorrer da pesquisa.

Ao indagarmos sobre a importância da CBAI para a área da orientação profissional, Augusto (2008) nos deu uma pista que ratificou o argumento que estamos construindo ao longo deste texto - a colaboração da comissão desde sua instalação até o início da década de 1960 funcionou no sentido de dar respaldo a encaminhamentos previamente estabelecidos para o ensino industrial e a indicação de técnicas e métodos para a efetivação do planejado:

³⁰¹ *Recrutamento de Alunos. In: Manual de Orientação. Relatórios especiais sobre atividades de orientação nas Escolas Industriais e Técnicas da Rede Federal, escritos pelos orientadores educacionais e profissionais da CBAI. MEC/CBAI, 1957. pp. 25-28.*

³⁰² Id. p. 28. O conjunto dos textos, embora busque evidenciar as experiências exitosas no campo da orientação, apresentam mesmo que sutilmente críticas, que registram as limitações encontradas no ensino industrial brasileiro; por exemplo, o texto do orientador da Escola Técnica de Belo Horizonte informa que ela está localizada em um imóvel antigo e inadequado.

Depois, quando eu fiz esse curso de orientação lá no Rio, aí nós viemos com uma série de idéias (...). Como técnica educativa, na técnica educativa, realmente, foi muito importante! Mas a gente tinha os autores brasileiros como Anísio Teixeira, e a experiência da vida pessoal também, a gente, eu sempre, tudo que era a respeito da educação, eu sempre estava em busca. Então foi um elemento que trouxe uma condição prática, porque, se não fosse a CBAI, eu não teria sido nomeado orientador educacional, então, como orientador, nós tivemos uma chance fantástica de humanizar um grupo de pessoas... Eu acho que é um orgulho que eu tenho de ter tido três ex-alunos que chegaram a Direção da Escola. Se chegaram à direção da Escola é porque tinham amor por aquilo também.

O narrador atribuiu à trajetória familiar o interesse que sempre teve pelo campo educacional; filho de professores no Estado de São Paulo, sendo o pai delegado de ensino na região de Sorocaba, lembrou as reuniões pedagógicas que presenciava em sua casa desde a infância. A análise do depoimento de Augusto, em uma dimensão geral, procurou evidenciar a necessidade do que definiu como a humanização da tecnologia, perspectiva que, segundo ele, esteve presente em todo o período que trabalhou na Escola Técnica de Curitiba. Para o narrador, a instituição da CBAI permitiu que ele desenvolvesse atividades nessa área, pois deu um impulso humanista muito positivo pra Escola; porém, a base teórica que fundamentou seu trabalho não foi proveniente da comissão, mas da sua trajetória como educador e, posteriormente, na identificação com um autor que considera como o maior responsável pelos avanços no campo subjetivo, desde Freud - Erich Fromm:

Nessa Revolução da Esperança, um dos livros dele, ele defende essa tese de que é preciso humanizar a tecnologia e não robotizar o homem! Que é o que está acontecendo, as pessoas estão todas correndo atrás de novidades tecnológicas (...) e estão desaparecendo as condições de humanidade, então ele defende a tese da Humanização da Tecnologia, e isso aconteceu na nossa Escola Técnica (...) quer dizer - humanizar a tecnologia e não se robotizar, não fazer o homem perder sua condição de humanidade pra se subordinar à máquina. [A orientação] era mais de atender os alunos no seu objetivo de formação, de amadurecimento como ser humano, então a orientação era... e eu acho que isso é que pegou, eu tenho a impressão que a capacidade que os alunos tem de se reunir até hoje (...) isso é fruto daquela, daquele espírito educativo de associar a prática técnica a uma condição fraterna, que é o que está faltando hoje.

O livro ao qual o narrador se refere foi publicado em 1968, logo após o encerramento do acordo que mantinha a CBAI, porém, quando ele ainda continuava atuando na escola, inclusive ministrando a disciplina de psicologia industrial para os cursos superiores implantados posteriormente.³⁰³

³⁰³ Determinadas atividades culturais ganharam impulso a partir da 2ª metade da década de 1960, com a mudança da direção ocorrida em 1965, muitas das quais coordenadas por Augusto, como montagem de espetáculos teatrais pelos alunos, concurso de miss, formação de banda musical.

A atuação do orientador, todavia, remonta ao início da década de 1940, quando começava a trabalhar na Escola Técnica de Curitiba como professor de Ciências, ainda acadêmico do curso de medicina. Durante esse período inicial, embora, segundo Augusto, não houvesse oficialmente o serviço de orientação, ele desenvolvia algumas atividades que posteriormente seriam reforçadas com a instituição do serviço pela CBAI. O diretor da Escola, desde esse período, assim se referia às atividades de Augusto: “tivemos interesse também na parte social, que os alunos **não aprendiam só bater lá no ferro**, na fundição, nada disso né, eles tinham os professores orientadores que orientavam”. (LAURO, 1995, grifo nosso).

O destaque feito pelo então diretor de que a formação não se resumia a *bater ferro*, em consonância com os argumentos apresentados por Augusto ressaltando a formação humanística presente numa escola que formava para a atuação na indústria, conduziu-nos às reflexões acerca do estudo de Mayo sobre a importância das relações humanas, apontado anteriormente. Embora não tenhamos localizado nas publicações da CBAI sobre orientação, nenhuma indicação específica do autor, o material analisado foi perpassado por expressões como harmonia social, bem comum, adaptação racional do aluno, em que termos como punição e indisciplina deveriam ser substituídos por aconselhamento, conforme destaca Ester (2009):

A orientação educacional dentro de uma escola - a gente chama orientação educacional e profissional porque é dentro de uma escola industrial, mas é orientação de um modo geral é realmente o que o nome está dizendo, é orientação - quer dizer é encaminhar orientar, aconselhar, então vamos dizer assim, os professores, eu não me lembro de nenhum problema desse tipo em relação ao que fazia o serviço de orientação, porque essa idéia de o aluno está fazendo barulho vai pro serviço de orientação, isso aí é uma coisa errada, é um procedimento errado, é uma coisa que, com o tempo, tinha que ir eliminando.

O entendimento de que o aconselhamento era o melhor caminho para o “ajustamento” dos alunos era uma das práticas desenvolvidas na atuação de Augusto, mesmo antes do início das atividades da CBAI, voltadas para orientação. Da mesma maneira, a prática da visita às indústrias, que, conforme apontamos, era um dos recursos indicados pelo serviço de orientação, em relação às informações profissionais que deveriam ser disponibilizadas aos alunos. Ambas as questões estavam contempladas na Revista *Labor*, em notícias ou textos produzidos pelo professor, em data que antecedeu o início de sua participação nos cursos promovidos pela CBAI.

A publicação de setembro de 1947 apresentou um texto assinado por Augusto, tratando especialmente dos “alunos insubordinados”. Inicia argumentando que, diante da atualidade, quando felizmente as agressões físicas e “a imposição do respeito pelo terror” não estão mais presentes no ensino, havia casos de alunos que não se submetiam à normal subordinação comum à maioria do grupo. Descrevia, então, como resolveu uma dessas questões, a partir da proposta de que os alunos contassem durante a aula o seu cotidiano e os principais problemas que tinham em suas vidas, ocasião que provocou o depoimento do “aluno insubordinado”, ao relatar que, em sua casa, ninguém tinha afeto por ele:

(...) lançou uma série de declarações, entre as quais a de que era obrigado pelos pais a fazer serviços de menina, como varrer a casa, lavar os pratos, etc., o que despertou o sorriso por parte dos colegas. Imediatamente, interferimos a seu favor, pondo reparos razoáveis naquele quadro negro que o pequeno desenhava de sua própria vida. Percebemos que ele pode sentir não ser tão má como supunha, e que aquele aspecto tenebroso era criado por ele próprio. Fizemos com que ele sentisse que, pelo estudo e pelo trabalho, alcançaria, em dias futuros, satisfação dos seus ideais. Tornou-se um ótimo aluno, estudioso e compenetrado. A solução foi tão favorável que nos surpreendeu.³⁰⁴

A dimensão do aconselhamento e da confiança no professor, que, depois, seria oficialmente nomeado orientador educacional, também estava presente no depoimento dos alunos, sendo o profissional frequentemente lembrado como um ponto de apoio na Escola, conforme relatou Roberto (2008):

Ele praticamente foi um guia nosso, porque ele orientava os alunos que vinham do interior, e a própria Escola, então você tinha uma dificuldade de relacionamento, algumas vezes, com aluno, com a escola, com professor, às vezes, você se sentia sozinho, (...) nós, por exemplo, que vinha do mato, se chegava na cidade com 12 anos, você se sentia só (...) então você tinha que apelar pra alguém, ele era, apesar de inclusive ser professor de Ciências da época, mas ele era o orientador que orientava, dava palestras pra nós, sobre certas coisas, orientava e dava apoio moral pra gente. (...) era um professor que você gostava dele, né? Era um professor que você tinha ligação, que você encontrava no pátio e podia conversar com ele.

O depoimento de Roberto (2008) apresenta a mesma perspectiva apontada por outros alunos entrevistados. Em relação às indústrias, também foi constante a referência tanto por parte dos alunos quanto na revista *Labor* a realização de visitas às indústrias locais, como a Coca Cola, a Fundição Müller, a cervejaria da Brahma, atividade em que participavam tanto alunos quanto alunas. Na narrativa dos entrevistados, essa era a maior aproximação que ocorria entre a Escola e a Indústria, ao menos entre as décadas de 1940 e 1950, percepção registrada algumas vezes em tom de crítica ao afastamento de uma Escola Industrial do que

³⁰⁴ Revista Labor. Setembro de 1947.

deveria se seu maior interesse.³⁰⁵ Augusto (2008) falou sobre o trabalho que desenvolvia nessa área:

Os critérios de formação das crianças eram muito sérios. Então, inclusive, eu sempre levava os alunos nas indústrias, nos lugares onde havia... então, vão estudar, por exemplo, cerâmica - vamos lá na fábrica ver como é que é feito, como é que faz e tal. Então nós íamos, eu levava os alunos diretamente na situação concreta pra eles observarem as dificuldades que existem em todo trabalho humano. Quer dizer, o trabalho humano não é um negócio que cai de graça assim, sem mais nem menos, é preciso construir com perseverança, com competência, com trabalho efetivo, então o critério sempre foi esse.

A dimensão humana do trabalho foi destacada como o objetivo da visita e não especificamente as técnicas utilizadas para o seu desenvolvimento. As ações desenvolvidas por Augusto na Escola Técnica de Curitiba antes do seu envolvimento com a CBAI foram vinculadas, em nossa análise, à sua formação no campo da medicina e, mais precisamente, ao seu interesse pela psicanálise e a atuação no campo da psiquiatria.

Embora os alunos entrevistados não atribuíssem a atividade desenvolvida por Augusto aos encaminhamentos estabelecidos pela CBAI, argumentamos que essa era a área de atuação onde as recomendações da Comissão mais se aproximavam da execução prática da Escola Técnica de Curitiba ao longo da década de 1950. Ao mesmo tempo, sua formação na área da medicina legitimava ainda mais sua atuação, inclusive no grupo nacional de orientadores, sendo um dos profissionais destacados por Ester, coordenadora do serviço de orientação da comissão.

Outro aspecto que evidenciava o interesse pelas atividades desenvolvidas através do serviço de orientação antes da implantação da CBAI foi o fato de as duas questões - visitas às indústrias e “orientação educacional” - serem contempladas na *Lei Orgânica do Ensino Industrial*, desde 1942. Previa-se, desde então, que a orientação, através de processos adequados, deveria promover a adaptação profissional e social dos alunos e prepará-los para a solução dos próprios problemas. A formação e o aperfeiçoamento dos profissionais deveriam ocorrer em cursos específicos para a área.³⁰⁶

³⁰⁵ Amilton (2008), por exemplo, que foi aluno de Augusto e, posteriormente, professor e Diretor da Escola, foi um dos que analisou a ação do orientador como “sinal de boa vontade e interesse”, tendo em vista que, da parte da Direção na época, segundo ele, não havia nenhuma preocupação com a aproximação com as indústrias locais.

³⁰⁶ Decreto Lei 8680 de 1946. Capítulo XIII.

Se a atuação prévia de Augusto facilitou, entretanto, o desenvolvimento desse serviço na Escola, a partir da implantação sistematizada do programa estabelecido pela CBAI, as atividades teriam maior respaldo, exigindo a adesão de um número maior de professores. Foi em uma publicação organizada pelos Estudantes, no ano de 1962, que localizamos a indicação do modo como os encaminhamentos propostos pelo serviço de orientação se efetivaram junto aos demais profissionais:

O Serviço de Orientação Educacional da E.T.C., em cumprimento ao programa cuja finalidade é, sem dúvida, proporcionar aos alunos motivos sadios, a fim de concluírem satisfatoriamente seus cursos, e após estes, o ingresso nas indústrias por meio do “acompanhamento”, estabeleceu desde cedo a oportunidade de contactos com as mesmas, evitando dessa forma o possível problema inicial de ambiente de trabalho.³⁰⁷

A diferença em relação à atividade desenvolvida por Augusto na década de 1940 foi que houve, a partir de então, um maior envolvimento dos demais professores, além da fragmentação dos locais de visita de acordo com a área de interesse de cada curso.

O início dos serviços de orientação nas escolas estivesse este voltado para a formação profissional ou para a formação geral, também estava relacionado com a organização do trabalho proposto por Taylor. Pimenta (2002, p. 20), em seu estudo sobre a organização da orientação educacional no Brasil, indica que a atividade ganha ímpeto na criação de escritórios de orientação profissional ao longo dos anos de 1930 nos Estados Unidos, diante dos critérios de seleção estabelecidos por Taylor e do desemprego na sociedade norte-americana:

Se os indivíduos pudessem ser convencidos de que o problema não estava na falta de emprego, e sim na ausência da capacidade dos indivíduos para ocupar os cargos as reações poderiam ser minoradas. A orientação profissional como um processo de exame das capacidades individuais e de orientação dos indivíduos sobre as várias alternativas com que ele poderia contar, a partir das suas próprias capacidades amplia e aperfeiçoa o processo de seleção que deixa de possuir a dimensão negativa assumindo a dimensão positiva de orientar o indivíduo a procurar emprego a partir de suas próprias capacidades.

A análise do conjunto de documentos relacionados ao serviço de orientação evidenciava a dimensão da individualidade que atravessava todos os encaminhamentos sugeridos - aconselhamento, acompanhamento no emprego, resolução dos problemas pessoais

³⁰⁷ *Jornal O Técnico*. Visitas às Indústrias, nov. 1962, p. 5. Trata-se de uma publicação dos estudantes, a partir do Centro Técnico de Curitiba, que era a entidade estudantil da Escola. De acordo com relato dos entrevistados, a publicação teve início em 1948, porém localizamos somente alguns números esparsos da década de 1960.

- não há espaço para a coletividade, e daí perfeitamente compreensível que a base científica do serviço de orientação fosse a Psicologia, no caso específico das escolas industriais, a psicologia aplicada, desenvolvida desde os anos de 1920.

Um dos elementos que buscamos analisar nos serviços de orientação foi a presença de algum encaminhamento específico para as alunas do ensino industrial; porém, segundo os entrevistados, não havia nenhuma abordagem particular em relação ao grupo. Avaliamos a possibilidade da ausência da discussão mais sistemática na área da orientação, sobre a formação destinada às mulheres, pela perspectiva da invisibilidade das alunas, aspecto que veio se confirmando ao longo da pesquisa.

De acordo com Ester, isso se deve ao fato de que a maioria dos estudantes do ensino industrial eram rapazes, diante da delimitação do campo de atuação para as mulheres naquele período, processo pelo qual a família também era responsável. Para a narradora, inserir-se em campos estabelecidos como masculinos passa pela conquista do “direito de fazer” determinadas atividades pelas mulheres:

Não havia nada especificamente falando, agora é lógico, não é? Que era uma questão da família, de um modo geral, a jovem, quando quer fazer um curso, a família não vai dizer: Não, vai fazer mecânica !! - quer dizer, não era uma atividade típica, vamos dizer, um trabalho típico pra mulher, agora, é lógico que, em outras atividades, hoje em dia, em edificações, engenharia, mas essa entrada, como todas as outras entradas em outras atípicas atividades são muito mais vagarosa, quer dizer, a entrada da mulher em um campo de atividade não se dá de um dia pro outro, elas são conquistadas, elas têm que conquistar o **direito de fazer**, então eu acho que, com o tempo, isso vai acontecer, inclusive, porque você sabe que, hoje em dia, quer dizer, há bastante tempo, não é só hoje em dia, 50% da população é mulher, aliás 50, 1%, então realmente, quer dizer, é uma massa que se perde em questões que podia estar contribuindo para o país com a sua atividade. (ESTER, 2009, grifo nosso)

Para Augusto (2008), os trabalhos eram desenvolvidos para os dois grupos, em atividades comuns, o que pôde ser constatado tanto pelas visitas às indústrias quanto por atividades culturais como passeios realizados nos finais de ano. Todavia, embora não tenha explanado sobre atividades específicas desenvolvidas com as alunas, apresenta uma instigante perspectiva que defende desde 1968, para as relações de gênero - Augusto narrou a reação de um grupo de professores da Universidade Federal do Paraná, onde também era professor, após a eclosão das contestações sociais de 1968, na qual se insere o feminismo:

Há uma situação muito grande de conflito entre o homem e a mulher, o Machismo e o Feminismo, que são manifestações primitivas da condição humana. Então, quer dizer, com essa revolução que surgiu nos anos de 68 e 70, (...) houve uma situação

realmente confusa, porque, há como o que a libertação da mulher e tal, mas, na realidade, só deu confusão, não houve uma solução efetiva, então, nessa discussão de valores e tal do grupo de professores, as duas centenas de professores que se reuniram, surgiu o neologismo que seria uma espécie de referência, de bandeira para o desenvolvimento da vida social depois das explosões dos anos 68, então foi criado o neologismo “Ambiarcado”, então teria o matriarcado primitivo, depois o patriarcado como uma solução de aperfeiçoamento do grupo familiar, e agora, modernamente, deveria ser o ambiarcado, quer dizer, o que seria o ambiarcado? O ambiarcado seria, em vez do governo da família exclusivamente pela mulher, depois o governo da família exclusivamente pelo homem (...), o ambiarcado, que é o governo de ambos, o governo do casal, do homem e da mulher, ligados pelo amor, pela dedicação, pela valorização recíproca, e não pela disputa, não pela competição, ao invés de competir o homem e a mulher para formar a família, eles deviam comungar, formando uma unidade do ponto de vista psicológico.³⁰⁸

Ainda que se trate de um período posterior ao que investigamos e de um movimento surgido em outra instituição, avaliamos que a narrativa revela a dimensão da abordagem do orientador enquanto atuava na Escola Técnica de Curitiba, ou mesmo como professor da disciplina de ciências, no I ciclo, em que havia a maior concentração de alunas.

Outro aspecto localizado no âmbito da atividade de orientação refere-se à participação das mulheres nos cursos; enquanto nos demais cursos de formação de professores a participação era majoritariamente masculina, localizamos desde o curso realizado em 1953, a presença de três orientadoras entre o grupo de 13 profissionais que atuavam nesse campo, inclusive a chefia do setor de serviço de orientação da CBAI, ocupada por Ester, responsável brasileira pelo desenvolvimento do programa.³⁰⁹

³⁰⁸ O narrador apresentou-nos a publicação de 1970 - *Família, Conflitos e Perspectivas*, como resultado das discussões promovidas pelos professores, sendo ele responsável pelo 4º capítulo, em que argumentava sobre a necessidade da instituição do Ambiarcado, fragmento do texto lido durante a entrevista: “Para designar esse novo estado de coisas no qual o homem e a mulher terão responsabilidade bem definidas dentro dos deveres emergentes da vida familiar, o curso de higiene mental, realizado pela Faculdade de Filosofia da Universidade do Paraná em 1968, propôs, após demorados debates, a expressão AMBIARCADO – AMBIARCADO significa o governo de ambos, pai e mãe unidos pelo amor e igualmente responsáveis”. Em nossa perspectiva, esse movimento promovido a partir da reação de professores universitários de Curitiba em 1968 mereceu uma investigação específica.

³⁰⁹ Ao indagarmos a entrevistada sobre a sua experiência em trabalhar numa área onde havia um maior número de homens atuando, a narradora afirmou nunca ter sentido nenhum preconceito em sua trajetória profissional, que inclui trabalhos desenvolvidos posteriormente na PETROBRÁS, na organização da seleção de engenheiros; porém, segundo ela, a discriminação ocorria no campo das promoções: “Olha (...), na verdade, quem devia ser promovida é você, mas você não precisa, porque você tem o teu marido e tal, e o fulano está precisando, tem três filhos, não sei o quê, não sei o quê – então, realmente, quer dizer, a mulher perde um pouco nesse sentido, eu sentia isso, quer dizer, **é como se a mulher quando trabalha é por diversão e não por necessidade**, então, na verdade, eu acho que ainda existe, existia, não sei se ainda existe, quer dizer –A mulher... porque ela não fica em casa? O que que ela está fazendo aqui ocupando o lugar de um homem? (ESTER, 2009, grifos nosso.)

Embora não houvesse nenhuma indicação explícita dessa perspectiva no material analisado, aventamos a possibilidade de que questões como aconselhamento, por exemplo, poderiam estar relacionadas à atuação das mulheres, diante das características consideradas inatas ao grupo feminino. Tal questão nos impele à análise sobre a proposta de formação para as alunas do ensino industrial. Abordamos essa questão com base, em especial, ao material produzido por Nair Becker, “técnico de ofícios femininos” da CBAI.

3.4.6 Das possibilidades da organização racional do trabalho

‘alinhar’ a emancipação: *a aproximação entre cursos técnicos “masculinos” e “femininos” na proposta de formação da CBAI*

Ao tomarmos como base o *Boletim Informativo*, localizamos notícias sobre a participação de professoras nos cursos promovidos pela CBAI somente na 1ª fase da formação, quando ainda ocorria na cidade do Rio de Janeiro, a saber, na disciplina de desenho ornamental, conforme expusemos anteriormente, e no curso destinado às professoras de áreas como corte, costura, bordados, rendas, chapéu, flores e ornatos. Porém, ao contrário dos outros encontros que contavam com a participação de professores dos vários Estados, os últimos atenderam somente as docentes do Rio de Janeiro e de São Paulo.

Durante a 2ª fase, iniciada a partir de 1957, as notícias publicadas no *Boletim*, no que se refere especificamente às notícias voltadas para a atuação feminina durante a vigência da comissão, priorizaram o registro de atividades sociais, especialmente visitas de professoras e alunas de outras escolas, notas sobre a organização de almoços ou lanches oferecidos às autoridades pelas alunas de economia doméstica e textos assinados pela professora daquela disciplina, que seguiram a mesma linha de raciocínio dos publicados na década de 1940, na Revista *Labor*, cuja docente destacava que, apesar do avanço das mulheres em várias áreas profissionais, a principal atribuição feminina deveria ser o lar.³¹⁰

³¹⁰ Em *Boletim da CBAI* publicado em julho de 1961, há o registro de visitas de professoras da Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles - escola feminina localizada em Porto Alegre - ao Centro de Treinamento de Professores e a sugestão apresentada pelo grupo de que futuramente fossem organizados cursos para o “elemento

Material publicado pela CBAI voltado, contudo, para a organização dos cursos de corte e costura, bordado e rendas, apresentava uma perspectiva diferenciada. Ao analisarmos duas publicações, não localizamos nenhum argumento que relacionasse a finalidade dos cursos com a organização do lar; ao contrário, ambas destacavam que o objetivo dos mesmos deveria atender as exigências da indústria. Em termos metodológicos, seguiu os preceitos dos demais cursos, ou seja, uma organização racional, fragmentada, a partir das séries metódicas. No guia do professor destinado especialmente ao corte, Ítalo Bologna, superintendente da CBAI em 1950, assim apresentou o material:

Entre os assuntos a cargo desta Comissão, no sentido de maior desenvolvimento do ensino industrial, destaca-se a organização de séries metódicas destinadas a racionalizar a aprendizagem nas oficinas escolares. Tratando-se de ofícios considerados essencialmente femininos, o assunto desperta particular interesse, pois é reconhecida a necessidade de basear sua aprendizagem em métodos mais condizentes com as exigências da indústria moderna, para torná-los mais atraentes e produtivos.³¹¹

Foi esse aspecto que as orientações constantes na publicação tiveram, por princípio, uma formação racional, metódica, abrangente, contemplando conhecimentos técnicos sobre equipamentos e artefatos utilizados no trabalho a ser executado, conhecimentos históricos sobre a origem de determinadas técnicas de cortes e estilos ou ainda a melhor adequação de cores de acordo com tipos físicos.

Foi, no entanto, em uma publicação de 1953, voltada para a organização e o planejamento de oficinas, que localizamos as orientações para um ensino voltado especificamente para a indústria, a partir de encaminhamentos perpassados pela preocupação com tempo e movimento, e com o estabelecimento de um ritmo aproximado ao espaço fabril.

A publicação, redigida por Nair Becker, compreendia os critérios descritos minuciosamente para a maior eficiência no ensino de corte e costura, bordado e rendas, a partir da organização das oficinas, com recomendações que abrangiam desde a disposição

feminino”. Relembramos que a mencionada instituição teve, como primeira diretora em 1946, Nair Becker, posteriormente responsável pela organização do material destinado aos cursos de corte e costura, bordado e rendas da CBAI. Em relação aos almoços oferecidos às autoridades pelas alunas e professora da disciplina de economia doméstica, foram constantes as referências à participação dos técnicos norte-americanos e também do Diretor do Ensino Industrial e Superintendente da CBAI, Francisco Montojos; este último foi rememorado pela professora Ana (2008), como uma das eminentes autoridades que apreciavam o trabalho por ela desenvolvido na disciplina que ministrava.

³¹¹ Corte (Tecnologia, Operações, tarefas e Guia do Professor). Apresentação. Série D, n. 6. CBAI: MEC, 1950. Material disponível na Biblioteca Nacional.

adequada dos móveis, a iluminação, as cores mais apropriadas das paredes para uma melhor produtividade, a aquisição e disposição das máquinas, ventilação, dimensão dos móveis e prevenção de acidentes até a organização de um museu tecnológico para atender a disciplina de tecnologia prevista no curso, que deveriam ser disponibilizados mostruários de matéria-prima, utensílios e equipamentos, inseridos nos auxílios áudios-visuais voltados para a motivação dos estudantes.³¹²

Ao longo da publicação com 150 páginas, foi encontrado somente um parágrafo que fazia referência à especificidade do curso ser destinado “em geral ao ensino de moças e meninas”, característica que, segundo a autora, deveria ser levada em conta para estabelecer o fator conforto e a estética na organização das oficinas, “para despertar o interesse e disposição para o trabalho em oficinas em que é visível e sensível certo toque feminino”.³¹³

A dimensão da divisão sexual do trabalho, todavia, ainda que não estivesse apontada de modo explícito no texto, podia ser observada sutilmente na utilização de imagens. Em análise do conjunto de publicações da CBAI, Queluz (2002) destaca as representações acerca das relações de gênero e o processo de utilização das máquinas, expressa nas imagens dos boletins em seu conjunto, que associava saber técnico com masculinidade. Uma das imagens utilizadas pelo autor é a primeira ilustração abaixo, onde a mulher é identificada pelas unhas pintadas.

Ao retomarmos a análise especificamente do manual de corte e costura, constamos que tal representação se apresenta tanto no seu conjunto, quanto nas publicações individuais; na abordagem sobre os tipos de iluminação adequada para as máquinas de costura; na mesma página estão lado a lado mãos femininas costurando, e mãos masculinas, com seu saber técnico trocando a lâmpada da máquina.

³¹² *Corte e Costura, Bordado e Rendas: Sugestões para planejamento e organização de Oficinas. Série B, n.9. CBAI/MEC, 1953.* Reiteramos que o primeiro contato com esse material foi estabelecido durante a realização do Mestrado no CEFET/PR, entre 2001 e 2003, em que desenvolvemos as primeiras pesquisas relativas ao assunto no grupo de estudos Apropriação do Conhecimento Tecnológico, orientado pelo Prof^º Dr. Gilson Leandro Queluz. As pesquisas tinham como principal foco a CBAI.

³¹³ *Corte e Costura, Bordado e Rendas: Sugestões para planejamento e organização de Oficinas. Série B, n.9. CBAI/MEC, 1953, p. 51.*

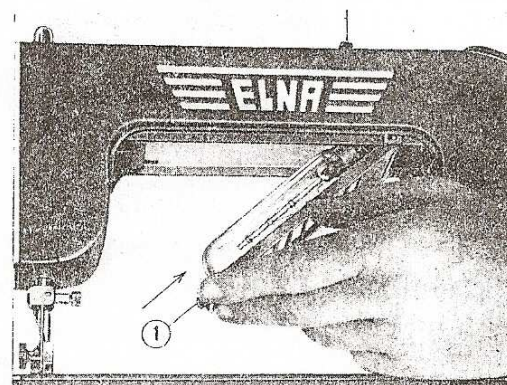
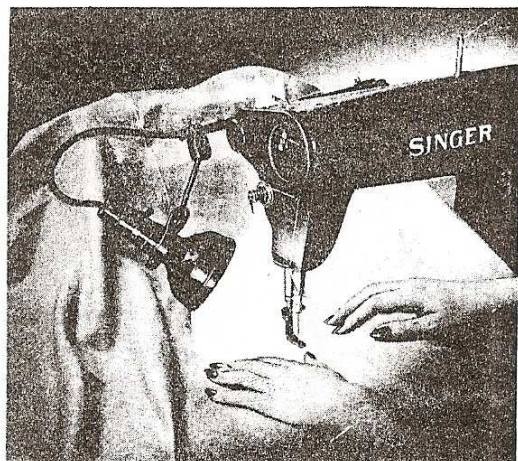


Figura 11 – Manual de Corte e Costura - Iluminação

Fonte: *Corte e Costura, Bordado e Rendas: Sugestões para planejamento e organização de Oficinas.* Série B, n.9. CBAI/MEC, 1953, p. 51.

Conforme apontamos, a centralidade das orientações estava voltada para uma formação para a atuação na indústria, logo, deviam ser desenvolvidos hábitos de trabalho que reduzisse ao mínimo a movimentação nas oficinas, no processo de condução de material, de circulação entre as máquinas, de idas e vindas ao lavatório. A dimensão taylorista permeava toda a publicação, como, por exemplo, no cálculo adequado de metros cúbicos de ar disponíveis por aluno de acordo com o tamanho da sala ou, ainda, a disposição das máquinas, assunto de extrema importância na indústria, sendo, segundo a autora, tema de estudos feitos por especialistas:

Esses analisam as operações de determinada tarefa (trabalho) e, a seguir, as bases de cada operação. É feito, igualmente, um estudo de seqüência e coordenação dessas fases e operações para obter produção num mínimo de tempo. Para avaliar o pagamento por peça ou dúzia de peças de produção, é feito um estudo metódico. Um operador de habilidade média, depois de exercitar-se em determinada fase ou operação, é observado por um especialista munido de cronômetro, servindo os resultados obtidos de média para a avaliação do tempo “standard”, valor e coordenação.³¹⁴

Para se estabelecer, no entanto, a organização racional das oficinas e garantir uma maior aproximação com a indústria eram necessários investimentos, nesse aspecto a autora estabeleceu algumas críticas ao funcionamento das escolas, inclusive no tipo de equipamento disponível, como máquinas de pedal, que serviam muito mais a uma produção caseira ou a uma fase inicial da aprendizagem: “é incompreensível que o aluno conclua o curso sem nunca

³¹⁴ *Sugestões...*, p. 24.

exercitar-se numa máquina de costura de velocidade (3000 ou 5000 pontos por minuto). Será incapacitá-lo para exercer sua função na indústria”.³¹⁵

Não obstante toda a dimensão reguladora presente na publicação, voltada para um ensino que objetivava a intensificação da produtividade, o controle e a disciplina, é necessário estabelecermos uma leitura a partir da perspectiva de gênero da proposta apresentada no material, no que se refere à qualificação da trabalhadora. Ainda que restrito a um campo de atuação feminina, não havia nenhuma referência ao desempenho das tarefas no âmbito doméstico ou ainda a idéia de um conhecimento inato feminino para as funções de corte, costura, bordado e rendas; ao contrário, defende-se a construção de um conhecimento técnico por parte da professora da oficina, que, por sua vez, deveria ser repassado às alunas.

Em outras palavras, os procedimentos indicados enquanto organização não se diferenciava dos propostos para os cursos masculinos. Tal característica nos instigou a argumentar que essa perspectiva, se colocada em prática, paradoxalmente, poderia trazer a dimensão de uma maior valorização do trabalho feminino a partir da qualificação e de um saber amparado em bases técnicas.

Em relação à formação profissional feminina, Danièle Kergoat (2002) faz uma provocação significativa, ao discutir argumentos que geralmente são apresentadas para solucionar as assimetrias de gênero, uma delas seria reformar as instituições de ensino voltadas para essa modalidade, propiciando ao grupo em questão a possibilidade de ingressar nas categorias profissionais masculinas, obtendo uma qualificação mais negociável no mercado de trabalho. Para a autora, isso não resolve a questão, se as discussões continuarem centralizadas na esfera da produção, desarticuladas da esfera reprodutiva.

Duas pesquisas apresentadas pela autora elucidaram essa crítica. A primeira, realizada com motoristas de ônibus, indicava que, mesmo quando inseridas em campos tidos como masculinos, elas acabam por acionar características tidas como femininas, na forma de lidar, por exemplo, com a violência presente em algumas linhas em que atuam. Dessa forma, o desempenho das profissionais fica ligado a uma dimensão de qualidade individual; o problema é assim apresentado por Kergoat (2002, p. 54): “e tudo isso não é negociável: está-

³¹⁵ ³¹⁵ *Sugestões...*, p. 23.

se fora da relação salarial, ao passo que a qualificação é, ao contrário, a expressão da relação capital/trabalho num dado momento e é da ordem do coletivo”.

Em contrapartida, a segunda pesquisa analisou como enfermeiras, estas inseridas em um campo feminizado, vão gradativamente se articulando, através de um processo que abrangia negação da profissão como vocação, separação clara da vida privada/vida profissional, separação entre papel feminino e papel profissional, para reivindicar uma qualificação, e, conseqüentemente, uma maior valorização do seu trabalho, numa dimensão de coletividade.

As dimensões analisadas pela autora evidenciaram a complexidade em que se inserem as discussões sobre formação profissional e assimetrias de gênero, cujas restrições ou possibilidades de avanços não podem ser atribuídas exclusivamente aos projetos de formação desenvolvidos nas instituições de ensino, mas ao tecido social em que homens e mulheres são envolvidos, e que define o espaço de poder ocupado na sociedade.

Os depoimentos das alunas que estudaram ao longo da década de 1950 evidenciaram que a motivação das famílias para a matrícula das filhas na Escola Técnica de Curitiba estava muito mais na oportunidade de uma educação para a futura dona de casa, do que na busca de uma formação profissional - entre as quatro entrevistadas, nenhuma chegou a fazer uso profissional da formação que recebeu; deve-se considerar também o ínfimo número de alunas concluintes do ensino industrial, que não atingiam uma dezena ao final de cada ano, e ainda o restrito acesso do grupo aos cursos técnicos.

Dessa forma, com base nos depoimentos, argumentamos, por um lado, que a proposta estabelecida a partir das publicações elaboradas por Nair Becker - *Técnico de ofícios femininos da CBAI* - não se concretizou enquanto finalidade traçada para o ensino industrial; por outro lado, aventamos a possibilidade de que tal orientação encontrou espaço para concretização a partir da aprendizagem na própria indústria, que, por seu caráter restrito a treinamento, não se configurava na valorização de um saber construído tecnicamente no espaço escolar, como acontecia com os alunos egressos dos cursos masculinos.

3.5 Domínio ou possibilidade de acesso à “civilização da Técnica”?

A versão dos/as narradores/as sobre o programa desenvolvido pela CBAI

Ao abordar os processos civilizadores estabelecidos na sociedade, Elias (1993, p. 240), desde o seu estudo sobre a sociedade de corte, analisou a direção que tais processos tomaram, em especial na sociedade ocidental, e a “racionalização” acionada ao longo do tempo, nos diferentes contextos históricos, contrariando a perspectiva de que esta teve origem a partir da burguesia ou que tenha sido resultado da ação exclusiva e isolada dos “filósofos do pensamento racional”:

O que se torna mais racional não são apenas o que os homens produzem, nem meramente os sistemas de pensamento postos em livros. O mais importante a racionalizar-se foram os modos de conduta de certos grupos de pessoas. A “racionalização” não passa (...) de uma manifestação do rumo em que a modelação de pessoas em configurações sociais mudou nesse período. Mudanças desse tipo, porém, não se “originam” numa classe ou outra, mas surgem, sim, em conjunto com as tensões entre diferentes grupos funcionais no campo social e entre as pessoas que competem dentro deles.

Para o autor, a racionalidade - que deve ser analisada numa perspectiva de longa duração - compreende um maior espírito de previsão por parte da sociedade, em paralelo às modelações individuais marcado pelo aumento do autocontrole, num quadro em que indivíduo e sociedade não podem ser analisados separadamente, pois integram um processo simultâneo de psicologização e racionalização, acionado na dinâmica social.

Embora Elias (1993) não se refira nessa análise especificamente ao tipo de racionalização acionada a partir do século XX, no caso em questão, a denominada racionalidade científica instaurada na organização do trabalho - presente no projeto estabelecido pela CBAI -, compreendemos esta como parte da dinâmica analisada pelo autor, embora situada em um contexto histórico posterior e diferenciado, também se caracteriza por uma intensificação das modelações individuais e do autocontrole.

Dessa forma, o conjunto das publicações analisadas da CBAI - as sugestões para organização de oficinas que combinavam questões como tempo, movimento e produtividade; a inserção de métodos considerados adequados ao ensino industrial embasado num

sistematizado planejamento que aproximasse a escola da indústria; os serviços de orientação em que os próprios termos como ajustamento e adequação indicam a preocupação com a formação de um indivíduo auto-controlado - evidencia o estabelecimento de um “espírito de previsão” esboçado para a sociedade urbana industrial em desenvolvimento ao longo do século XX no Brasil.

A assimilação desse projeto, no entanto, pressupõe a adesão ou a resistência às propostas instituídas, ou seja, tal dinâmica não estava desprovida de tensões que podem se estabelecer entre o planejado e o não-planejado ao longo desse processo social. Essa foi uma das indagações estabelecidas ao longo da pesquisa: como ocorreu a recepção do projeto instituído pela CBAI por parte dos envolvidos?

As primeiras referências feitas na Escola Técnica de Curitiba sobre os trabalhos da Comissão foram localizadas na Revista *Labor*, publicada em novembro de 1947, que noticiava a viagem do diretor e dos “mestres” da oficina de tipografia e de mecânica aos Estados Unidos para a realização de cursos. A notícia destacava a importante concessão de bolsa de estudos por parte da Comissão para o aperfeiçoamento dos técnicos na nação “mais poderosa do mundo”, mas, ao mesmo tempo, manifestava um posicionamento ainda ponderado sobre a aproximação entre os países nesse campo:

O estreitamento das relações entre o Brasil e os Estados Unidos dá, freqüentemente, margem aos mais diferentes comentários. Não só aqui por certo, até naquele país amigo esse fenômeno é, também, observado. Nada como o tempo para evidenciar as intenções e apresentar os fatos despidos de falsas aparências.³¹⁶

A mesma publicação apresentou um artigo em que se argumentava sobre a necessidade do investimento em educação naquele contexto do pós-guerra como caminho para garantir o desenvolvimento econômico do país, em especial a partir do ensino profissional, que garantiria o fornecimento de técnicos e operários especializados para o projeto de industrialização brasileira. Aproveitar a colaboração norte-americana nesse processo seria o caminho para resolução dos problemas da industrialização:

E assim procedendo, atingiremos nosso *desideratum*, de vez que a indústria americana repousa em sólidos alicerces, construídos pela experiência de muitos anos, o que levou a América do Norte a impor-se às demais Nações como detentora da maior cultura técnica em nossos dias. Ora, se aproveitarmos a colaboração Americana e aplicarmos os conhecimentos que ali adquirirmos, estou certo que em um futuro não mui remoto colheremos os resultados benéficos deste intercâmbio, e

³¹⁶ Brasil-Estados Unidos. Revista *Labor*, n. 19, nov. 1947, p.1.

então, em passos rápidos, construiremos um Brasil forte e rico na América, que será um dos grandes sustentáculos de uma América rica e forte no mundo.³¹⁷

Dessa forma, ter acesso à cultura técnica amplamente desenvolvida na sociedade estadunidense, a partir da metodologia de ensino, não soava como uma intervenção em território nacional, ao contrário, significava tirar proveito em benefício próprio desses conhecimentos, como um dos caminhos para se atingir o desenvolvimento necessário ao país.

A narrativa dos entrevistados, em especial professores que tiveram uma participação mais direta nos cursos organizados pela Comissão, seguiu a mesma perspectiva, ou seja, palavras como contribuição e colaboração estavam presentes nos depoimentos, em especial no que se referia ao planejamento, acompanhamento e difusão de métodos de ensino eficientes. Ao indagarmos sobre possíveis resistências nesse processo, os entrevistados manifestavam certa surpresa, diante dos evidentes benefícios, em suas concepções, trazidos a partir da CBAI. Ester (2009) fez uma instigante análise do quadro ao responder sobre possíveis críticas à interferência norte-americana nos rumos educacionais do Brasil:

Se você usa a palavra interferência tem que saber como usar - é uma interferência? É, não deixa de ser, porque se manda técnicos para desenvolver programas aqui no Brasil, vieram pra uma cooperação educacional, quer dizer, provavelmente, se viessem da França, a interferência seria francesa, então o que há, quer dizer, eles só podiam ensinar - eu vou falar ensinar, mas não é bem ensinar - aquilo que eles tinham como positivo, que eles achavam como positivo, agora você que recebe isso é que tem que analisar e ver realmente o que se aplica ao país e o que que não se aplica. Entende? Você... eles nunca me botaram goela abaixo, quer dizer... engole, não, então eu não posso me queixar dessa interferência. Como, provavelmente, vamos dizer assim, eu não sei a interferência se fosse a Rússia, por exemplo, que interferência seria? Talvez a Rússia fosse pior, porque a posição dos comunistas na ocasião era uma posição muito mais severa, muito mais rigorosa, não sei; a francesa é mais filosófica, é mais filosofando em relação às coisas, e a americana é mais tecnológica, técnica; ele progrediu com isso, porque se preocupou muito com a técnica, certo ou errado pode ser que agora estão pagando caro por isso, mas na época foi um benefício, eu acho. Ao menos eu fui uma das beneficiadas e nunca tive cobrança no sentido de fazer dessa ou daquela maneira, está entendendo? Ao contrário, os americanos, meus parceiros, sempre respeitaram a minha opinião em relação às escolas, quer dizer, não havia uma posição de domínio, pelo menos na CBAI.

Os argumentos contundentes da narradora reforçaram a perspectiva que estamos apresentando na análise sobre os projetos de formação instituídos no Brasil a partir do ensino industrial - a adoção de determinados encaminhamentos instituídos na sociedade brasileira, vinculados ao ideário de modernização e desenvolvimento não poderia ser analisada na

³¹⁷ O Ensino Profissional no Brasil e a colaboração Americana. Revista *Labor*, n. 19, nov. 1947.

perspectiva da imposição de um modelo estadunidense, mas da opção por um projeto societário que tinha nos Estados Unidos o exemplo de uma direção bem sucedida para o almejado progresso, alicerçado no conhecimento técnico.

Ao mesmo tempo, não foi possível desconsiderar as estratégias utilizadas por aquele país para ampliar o alcance da difusão de suas idéias. O questionamento de Ester sobre os rumos mais autoritários que poderiam ser seguidos nesse processo, caso a interferência tivesse sido da Rússia, evidencia o debate do período em que a CBAI se desenvolveu, quando o discurso da tríade trabalho, técnica e democracia se apresentava como oposição ao suposto regime de opressão instaurado nos países de orientação socialista; porém, o que enfatizamos é o caminho de mão dupla dessa suposta estratégia de cooptação, cujos interesses específicos de cada país também são acionados no jogo de interesses.

Ao analisar o processo civilizador do Ocidente, Elias (1993, p. 258) argumenta ser considerável o fato de os países colonizadores adotarem o lema “civilização” como mote das suas estratégias de conquista, diante da limitação em governar indivíduos e “países subjugados pela força das armas”; a partir da ampliação da rede de interdependências, recorreu-se a um projeto de integração fosse como trabalhadores fosse enquanto consumidores, “na teia do país hegemônico”, que ocorreu também a partir da modelação dos indivíduos.

Ao abordarmos a origem da CBAI, indicamos os contextos propícios que favoreceram sua implantação, nos quais se inseriram as relações internacionais e as teias de interdependências acionadas nesse processo, que não se restringia ao Brasil, mas integrava um projeto amplo estabelecido para os países americanos. Nesse aspecto, a implantação dos sistemas de cooperação eram estratégias chaves para que a “racionalização” capitalista fosse difundida.

Tal ponto pôde ser evidenciado a partir do discurso pronunciado pelo diretor da Divisão de Educação do Instituto de Assuntos Interamericanos - órgão responsável pela CBAI - no encerramento do *Seminário Interamericano de Educacion Vocacional (Tecnica) em America*, realizado em 1952 nos Estados Unidos:

Hace tiempo nos convencimos en nuestros corazones de que el bienestar de todo hombre o niño, sea donde fuere, nos interesa de manera vital. Si en África hay un niño enfermo e deficientemente educado o alimentado, ello importa al obrero de

fábrica em Inglaterra.No tan solo afecta su vida própria sino la de su familia también. Si el agricultor peruano no sabe hacer buen uso de su tierra, ello acarrea transtornos al comerciante del Brasil. Si falta em un pueblo de Honduras el hombre que sepa arreglar um automóvil o um tractor, ello importa al agricultor de Kansas. (...) No seremos enteramente fuertes mientras entre nosotros haya algunos débiles. **Algunos de nosotros permaneceremos débiles mientras nuestro pueblo no se adiestre y eduque en las normas técnicas que aseguran la fortaleza em este complicado mundo nuestro.** Creo firmemente que todos aquellos de nosotros que tratamos de fomentar la cooperación interamericana em bien de la educación vocacional, estamos verificando la obra más importante em la creación de nuestro poderio y al hacer esto, contribuimos em forma decisiva em pro de la paz mundial y em beneficio de la comprensión y la amistad entre todos los americanos.³¹⁸

O projeto de integração acionado a partir da educação técnica seria o caminho para transformar nações “débeis” em civilizadas; ao mesmo tempo, o reconhecimento de uma rede de interdependências entre as nações se estabelece e daí a necessidade de que todas sigam a mesma direção no caminho do desenvolvimento e do progresso.

A autoridade destacou ainda, em seu discurso, pontos determinantes para que os programas de cooperação atingissem seus objetivos: ser genuinamente cooperativos, enfocar a realidade, adequar-se às condições econômicas dos países, formar professores para o ensino profissional como agentes de estabilidade no projeto desenvolvido, amplitude da dimensão técnica sem restringir-se ao fornecimento de equipamentos, mas ao desenvolvimento de um conhecimento técnico para o seu uso e, finalmente, não se limitar ao objetivo de aumentar a produção ou moldar o trabalhador para esse fim, mas “contribuir a la formación del ciudadano saludable, activo, inteligente y leal, que constituye él más preciado haber de cualquier país”.³¹⁹

Dois aspectos apontados pelo autor estavam presentes nos depoimentos analisados - o primeiro se refere ao caráter cooperativo estabelecido entre os técnicos dos dois países, onde a

³¹⁸ Discurso pronunciado por Willfred Mauck, publicado em: *Informe Final del Seminario Interamericano de Educación Vocacional (Técnica). División de Educación. Union Panamericana. Washington, 1954*, p. 19-27. Tivemos conhecimento da publicação através da entrevista realizada com Ester (2009), que foi a representante do Brasil no evento, onde apresentou trabalhos sobre o desenvolvimento dos serviços de orientação na CBAI. Outro participante foi Flávio Sampaio, na época coordenador do Serviço Técnico de Produtividade do Estado de São Paulo, através do qual foi implantado o método TWI no Brasil. O Seminário contou ainda com a participação de representantes de Honduras, Guatemala, Colômbia, Venezuela, México, Chile, Haiti, Uruguai, Peru, Panamá, República Dominicana, Nicaragua, Bolívia, Porto Rico, Equador, Costa Rica, além de países europeus como França e Inglaterra. A organização do encontro funcionava a partir de grupos de trabalhos distribuídos em quatro temas: Natureza e finalidades da educação vocacional - cooperação interamericana, educação agropecuária, industrial e doméstica. Toda a publicação instiga uma investigação analítica à parte, o que não nos foi permitido nesse momento, devido ao fato de extrapolar a delimitação estabelecida para a pesquisa.

³¹⁹ Id, p.23.

atuação dos estrangeiros não deveria se sobrepor aos técnicos locais, percepção manifestada por Ester; o segundo se refere à crítica ao entendimento de que a eficiência da educação técnica se resumia à aquisição de equipamentos, restringindo o programa de cooperação a tal interesse - foi justamente essa a perspectiva apontada por parte dos entrevistados, ao responder sobre a importância da CBAI para a Escola Técnica de Curitiba. Celso (1995), que atuou como professor das disciplinas de psicologia e metodologia do ensino industrial nos cursos de formação de professores desenvolvidos em Curitiba, indicou o perfil das escolas brasileiras e a mudança promovida a partir da instalação do Centro de Treinamentos na instituição em 1957:

Se hoje nós temos um Centro Federal de Educação Tecnológica em nível do que nós temos hoje, foi exatamente no momento em que se inicia a renovação dessa instituição, no momento em que a CBAI entra fisicamente não só com os recursos humanos, os professores americanos nessa instituição, como também pela renovação completa do seu equipamento. As escolas técnicas industriais brasileiras na época se caracterizavam realmente por escolas absolutamente atrasadas (...) os nossos tornos eram de péssima qualidade, absolutamente incapazes de realizar qualquer tarefa, qualquer peça com pelo menos certos padrões de qualidade, as nossas oficinas eram todas oficinas velhas, absolutamente fora da reciprocidade inclusive da indústria local. (...) Com a CBAI a escola foi toda desmontada, as oficinas, seus laboratórios jogados no lixo e substituídos por equipamento moderno. (...) A nossa oficina, por exemplo, de eletrotécnica, os nossos bancos de transformadores eram os melhores da época (...) nenhuma outra escola brasileira possuía equipamentos que sequer se assemelhasse à gente.³²⁰

Houve preocupação com um ensino que, voltado de modo mais sistemático para a produção industrial, exigiriam obviamente a disponibilização de equipamentos similares aos instalados nas indústrias. Conforme apontamos anteriormente, ao indagarmos os alunos sobre a influência da Comissão em sua trajetória de formação, o único ponto destacado foi o fornecimento de maquinário para as oficinas, material ao qual eles também tinham acesso, de acordo com Ângelo, aluno na Escola entre 1954 e 1960:

Nós não tínhamos envolvimento nenhum com a CBAI, era só com professores, eles vinham e só davam assistência para os professores; na verdade, eles encheram a Escola Técnica de equipamentos. (...) Então, pelo que eu vejo na época, a gente era piá, não sabia, não conhecia, eu sabia que tinha oficina lá, principalmente oficina de mecânica, que não tinha mais lugar pra torno mecânico; mas, na verdade, o que eu acho, quer dizer, as coisas que a gente vai notando depois, é que o americano empurrou um monte de sucatas do pós-guerra, é isso que eu acho. (...) Muito, muito material! (...) não sei se o ensino mudou alguma coisa.

³²⁰ A afirmação do entrevistado sobre as condições das oficinas antes da instalação da CBAI, contradiz a concepção de que um dos motivos da escolha da Escola Técnica para instalar o Centro de Treinamentos foi as boas instalações da Escola.

A reestruturação material da Escola também foi destacada pelo Diretor da época, ao afirmar que o intercâmbio foi bastante positivo, quando a CBAI contribuiu com “milhões de dólares e equipamentos” (LAURO, 1995). Aspectos como o processo de importação que envolvia o fornecimento desses equipamentos exigiria uma análise detalhada da documentação referente às notas fiscais desse maquinário, bem como possíveis questões relacionadas à isenção de impostos, valores pagos, etc. Apesar de o Diretor mencionar os milhões de dólares investidos pela Comissão, cabe ressaltar que a porcentagem maior de investimentos era exigida por parte do Brasil, valores que podem ter sido aplicados na compra desse material.

Na análise de Amilton (1995), o interesse do Diretor da época pelas atividades desenvolvidas a partir da CBAI se resumia a uma oportunidade em equipar a Escola, perspectiva que poderia ser explicada, segundo o narrador, pela própria característica da geração ao qual aquele pertencia:

(...) Para o nível de formação que ele tinha, bastava pôr mais equipamentos na oficina, a doutrinação que ele recebeu dos seus professores não incluía idéias de, por exemplo, utilizar adequadamente o equipamento. Se o equipamento estivesse ali, fosse bonito, pudesse mostrar para as visitas, isso já era um fator suficiente para ele, não sei se posso julgar estar errado. (...) Essa evolução é um processo muito longo, natural, e muitas vezes independente das intenções das pessoas.

Não obstante alguns professores ministrassem aulas tanto no Centro de Treinamentos quanto nos cursos industriais e técnicos em funcionamento no mesmo período na Escola Técnica de Curitiba, os alunos não registraram necessariamente uma preocupação com questões voltadas, por exemplo, para a produtividade e o aproveitamento racional do tempo, aspectos que eram contemplados na metodologia proposta pela CBAI. Para Amilton (2008), a ausência visível de planejamento de aulas por parte de alguns professores pode ser explicada pela chamada “liberdade de cátedra”, da qual os mesmos usufruíam, em combinação com a despreocupação por parte da Direção com os encaminhamentos pedagógicos na Escola.

Ao considerarmos os elementos expostos, poderíamos então concluir que a interferência efetiva da CBAI na Escola Técnica de Curitiba se resumiu na dimensão da estruturação física da Escola? E a dimensão pedagógica da proposta, “cientificamente” planejada? E os métodos de ensino? As orientações para organização das oficinas? A insistência na necessidade do planejamento constante das aulas?

Foi novamente Amilton (2008) quem nos forneceu a resposta para tal indagação, ao se referir às mudanças que introduziu na Escola quando assumiu a Direção a partir de 1966:

Eu não sou *americanófilo*, muito pelo contrário, eu acho que o americano incomoda muita coisa no mundo, mas uma coisa que eu acho que americano sabe fazer e fez bem na época foi saber o que a gente deve adotar, objetivos em educação, principalmente em educação industrial (...) Eu me imbuí muito da necessidade de uma regra de que todo curso de qualquer natureza tem que ter um ensino organizado dentro de uma linha parecida como essa! (...) Eu encontrei pelo caminho depois professores que achavam que isso violava a liberdade de cátedra (...) tinha um pensamento que isso era só uma mecanização do ensino, que acaba com a parte humanística do relacionamento que deve existir entre o professor e o aluno, ou entre o profissional e a sociedade, então tem toda uma coisa pra se filosofar nessa área. Quando eu assumi o CEFET como diretor, era Escola Técnica na época, **eu estava muito doutrinado pela mentalidade americana** e achava que as pessoas, os profissionais tinham obrigação de cumprir direito, serem bons professores. (grifo nosso).

O depoimento de Amilton revela a dimensão da direção seguida pelos processos sociais estabelecidos a partir do projeto de formação voltados para a racionalidade técnica no âmbito educacional – a trajetória estabelecida para o campo do ensino industrial desde a década de 1940 encontrou espaço concreto de efetivação, de um modo amplo, após o encerramento formal das atividades desenvolvidas pela CBAI, que ocorreu em 1963.

A “mentalidade americana”, instituída a partir da formação oferecida pela Comissão, não se manifestaria somente nos encaminhamentos estabelecidos por Amilton, quando ocupou a Direção da Escola Técnica de Curitiba, mas também na ação de outros colegas que passaram pelo mesmo processo e que, posteriormente, ocuparam postos de comando em órgãos públicos voltados à Educação, por meio dos quais participaram ativamente da implantação das legislações educacionais após a década de 1960 ou ainda em outros setores voltados para a formação profissional.³²¹

³²¹ Nos referimos, por exemplo, a Agnelo Viana, que participou do grupo de orientadores da CBAI e, de acordo com Cunha (2000, p. 115), foi um dos envolvidos na formulação dos currículos dos cursos profissionais de nível médio, na Lei 5692/71. Da mesma forma, Amilton trabalhou no departamento de ensino médio em Brasília por um ano depois de deixar a direção da Instituição; Celso foi diretor da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Embora a ocupação desses postos não possa ser explicada somente pela passagem dos mesmos pela CBAI, deve-se considerar os conhecimentos adquiridos durante essa formação e possivelmente acionados em novos contextos.

3.6 As reformulações da legislação do ensino industrial na década de 1950

Conforme apresentamos anteriormente, desde o início da década de 1950 a legislação do ensino industrial passa por reformulações, em especial em 1950 e 1953, com a implementação das leis de equivalência, que, em nossa análise, para além de expressar uma preocupação com a democratização educacional, foi elaborada como estratégia para atrair um maior número de alunos para o ensino industrial, supostamente mais interessados pelo ensino secundário, dada a rigidez imposta pela Lei Orgânica de 1942, que limitava a circulação entre os ramos.

Em um texto de autoria de Francisco Montojos, originalmente publicado no Boletim da CBAI e reproduzido na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1956, o Diretor do Ensino Industrial – vale destacar, presente na organização do ensino industrial desde a década de 1930 – argumenta sobre a necessidade premente da legislação em vigor ser revista, dada a constatação da ineficiência em alguns aspectos, em especial na distância entre a formação oferecida nas Escolas Profissionais e a necessidade da indústria em expansão:

(...) o funcionamento das nossas escolas ainda não estão promovendo todos os positivos resultados que dele se pode alcançar. (...) precários esses resultados por estarem aquém das crescentes solicitações de mão-de-obra, qualitativa e quantitativamente cada vez maiores (...) Esses fatos nos obrigam a tomar várias providências, firmar e intensificar os processos de formação e aperfeiçoamento provadamente válidos, bem como assumir novas posições perante as exigências de crescimento e aprimoramento técnico da indústria.(...) Apesar de todas as providências técnico-pedagógicas que a Diretoria do Ensino Industrial vem tomando com a prestimosa e eficiente colaboração de técnicos americanos em exercício na Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), órgão técnico daquela Diretoria, só agora a tradicional dissociação entre a escola e a fábrica, entre a escola e a realidade sócio-econômica das comunidades começa a ser combatida frontalmente, impondo para a sua extinção definitiva a obrigatoriedade de se rever a Lei Orgânica e formular outra lei, ditada, não só pelo interesse e necessidade do variadíssimo e intenso desenvolvimento de nossa indústria, mas também pela diversíssima estrutura econômica de nossas diferentes regiões.³²²

A preocupação nesses dois âmbitos, mercado de trabalho e especificidades regionais, apresentados como falhos no sistema até então vigente, foram apontados na entrevista que realizamos com Ester (2009), ao responder sobre os limites que haviam no projeto estabelecido pela CBAI:

³²² MONTOJOS, Francisco. *O Ensino Industrial*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol. Xxv, abr-jun.1956,n.62, p.133;135.

Havia uma coisa realmente ...dentro desse grande projeto [da década de 1940] que foi da época de Getúlio eles esqueceram de que vários Estados ...eles não fizeram um levantamento pra ver quais eram os cursos que os Estados precisavam, por exemplo, só pra te dar um exemplo, havia um curso de fundição no Piauí, acontece que no Piauí não tinha nenhuma fundição funcionando, então quando eles terminavam o curso? Mas houve uma coisa interessante, a Siderúrgica Nacional estava se desenvolvendo em Volta Redonda, então você vai encontrar, muitos deles vem pra cá, pro Rio, pra Volta Redonda, então o país não perdia, mas Piauí perdia. Então havia um desperdício nesse sentido, você ter um curso, porque um curso de fundição é uma coisa muito cara, não é barata.

Conforme indica Amorim (2004, p. 221), a elaboração de uma nova legislação para o ensino industrial já estava em curso, de modo mais específico a partir da nomeação de uma comissão em janeiro de 1955, voltada para esse fim, que tinha na presidência Anísio Teixeira, contando ainda com o próprio Francisco Montojos, além de nomes como Joaquim de Faria Góes Filho, Ítalo Bologna, Abgar Renault, Lycerio Schreiner, Flavio Sampaio e o representante estadunidense da CBAI, Eldridge Plowden.

Destacamos que a composição da comissão trazia nomes que estavam presentes nas comissões da década de 1930, como Joaquim Faria Góes Filho, Abgar Renault, Lycerio Schreiner. A concepção do SENAI estava representada nos nomes de Ítalo Bologna - que se retrocedermos ainda mais o localizaremos no Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional de São Paulo – como também do próprio Faria Góes Filho, Diretor do Departamento Nacional do SENAI entre 1948 e 1960. A novidade, se comparada ao período anterior, estaria na eminente participação de Anísio Teixeira, que reencontra naquela década, espaço para atuação no âmbito federal.

A exposição de motivos elaborada pelo grupo, e apresentada ao Ministério da Educação em julho de 1955, contemplava a posição dos seus integrantes que vinha se esboçando ao longo das décadas. Nessa perspectiva Amorim (2004, p. 221) indica as linhas gerais do que posteriormente seria aprovado como novo regulamento do ensino industrial em 1959: investimento em cursos de aprendizagem, de curta duração para qualificação de operários, tendo em vista o grande número de jovens que abandonavam a escola e não estavam preparados para o mercado de trabalho, reformulação dos cursos básicos industriais, que perdiam o caráter formativo, e passam a ter como finalidade sondar as aptidões dos alunos para uma preparação posterior, cursos técnicos como preparação de intermediários dos engenheiros nas indústrias, e maior descentralização no sistema de escolas técnicas.

Todas as questões apontadas por Amorim (2004) foram contempladas na Lei 3552/1959, e na sua regulamentação estabelecida pelo Decreto 47038/1959, que institui a nova organização do ensino industrial, elaborada a partir dos problemas levantados ao longo

da década de 1950, e à expansão industrial característica do período. Ressaltamos dois aspectos que trariam alterações substanciais no projeto de formação até então vigente – a redimensionamento dos cursos do I ciclo e a proposta de descentralização administrativa das escolas da Rede Federal.

Em relação ao primeiro ponto, não obstante o I ciclo – básico industrial – atraísse o maior número de alunos, este vai perdendo terreno nas escolas da rede federal, agora voltados para uma *preparação para o trabalho*, sem formação específica, passando na década de 1960 a denominação de ginásios industriais, até ser extinto no caso da Escola Técnica de Curitiba em 1972, concomitante à implantação do curso de Engenharia de Operações. Esse movimento, possivelmente, provocou o deslocamento dos alunos que até então tinham a opção de uma formação concomitante – geral e profissional – para os cursos de aprendizagem, ampliando assim a esfera de atuação do SENAI.

A autonomia estabelecida a partir da descentralização administrativa, determinada no capítulo VI da regulamentação da Lei, previa a formação de um Conselho de Representantes, constituindo, de acordo com o artigo 89, por:

- a) um representante dos professores da escola;
- b) um educador estranho aos quadros da escola
- c) dois industriais, pelo menos
- d) sempre que possível um representante do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura ou do Conselho Regional de Química e um professor da escola de engenharia ou técnico de educação do Ministério de Educação e Cultura.³²³

Apesar do aparente caráter democrático, os representantes seriam escolhidos pelo Presidente da República, a partir de lista tríplice apresentada pelo Ministério da Educação, *depois de ouvida a Diretoria do Ensino Industrial*. No caso dos professores e dos Conselhos regionais, a lista tríplice seria elaborada pelos profissionais respectivos.

De acordo com Cunha (2000, p. 35):

O Conselho teria ampla competência: eleger o Diretor da Escola, aprovar o regulamento da escola e submetê-lo a Diretoria do Ensino Industrial, aprovar o orçamento e fiscalizar sua execução, autorizar transferências de verbas, realizar tomada de contas do diretor, controlar balanços anuais, aprovar e organizar cursos e,

³²³ Decreto-Lei 47.038, de 16 de outubro de 1959. Regulamento do Ensino Industrial. Disponível em www6.senado.gov.br/sicon. Acesso em setembro de 2007.

finalmente examinar o relatório anual do diretor e encaminhá-lo ao Ministério da Educação.

Apesar dessa autonomia não ocorrer de forma ampla, conforme destaca Amorim (2004,p.269), devido a algumas características centralizadoras da Divisão do Ensino Industrial ainda se manterem, como a submissão do currículo proposto pela escola para aprovação, elaboração de material didático, ou a avaliação do rendimento dos cursos ministrados, destacamos a dimensão que essas novas determinações tomaria em uma Instituição em que o mesmo Diretor se manteve na função por mais de duas décadas – caso da Escola Técnica de Curitiba.

Foi a descentralização promovida pela lei, com a constituição do Conselho de Representantes na Escola em 1960, que induziria, cinco anos depois, a partir da ação do Conselho, a saída do antigo Diretor, e a indicação de um novo nome, mas de um velho conhecido; em 1966, Amilton - ex aluno do ensino industrial e técnico na década de 1940, dos *tempos de Capanema* - assume a Direção da então Escola Técnica Federal do Paraná. Posteriormente, Beno e Benjamin, também alunos do ensino industrial da década de 1940, integram o Conselho de Representantes, como técnicos industriais.³²⁴

Não pretendemos caracterizar tal sistema como democrático, o próprio funcionamento da escolha dos conselheiros, e o contexto pós-64 do autoritarismo evidencia os limites dessa perspectiva, porém, o que ressaltamos é o deslocamento de poder que ocorre nesse processo, no qual conforme aponta Cunha (2000, p. 136), quem ganha espaço na rede de escolas técnicas federais é o sistema produtivo, com o respaldo do grupo administrativo constituído:

³²⁴ Sobre sua saída da Direção da Escola Técnica de Curitiba, Lauro (1995) narra as questões que permearam esse processo: “eu fui afastado acho que por questões políticas, ou ciumeira, ou qualquer coisa aí (...) No fim mudou tudo, agora a indicação não era do presidente da república, não era do ministro, não era nada, era dos Conselhos E você sabe onde há conselhos, onde há várias correntes sempre há ciumeiras, há ambições não é? E então acharam que eu estava há muitos anos aqui, você imagine, um Diretor há vinte e poucos anos, quase trinta anos no estabelecimento é coisa rara não é? (...) E aí então houve um desentendimento, e até era Ministro da Educação o Professor Flávio Lacerda que era muito meu amigo e me prestigiou muito! Durante a minha administração toda eu tive apoio de todos os ministros, passei esse tempo com mais de quinze ministros da educação. E o Flávio Lacerda é que chegou e achou que a ciumeira era muito grande, que eu precisava abrir caminho pra outros, e então... mas não podiam me demitir porque eu era funcionário (..) naquele tempo tinha que ser processado qualquer coisa, então o Professor Flávio Lacerda achou - deixa a direção que estão ambicionando o seu lugar.- (...) O conselho sabe como é (...) havia as reivindicações e havia o corpo, eram seis conselheiros, e os conselheiros é que faziam as indicações para o cargo de Diretor, escolhiam. E aí então é que houve muita ciumeira, muita coisa, eles achavam que eu não podia continuar, não devia continuar – Bom então, eu deixo, eu já estava na época de me aposentar, fiquei um ano e pouco como funcionário, (...) e aí fiquei até completar o meu período e me aposentei em 1968. Até quem me concedeu a aposentadoria foi o Jarbas Passarinho, muito meu amigo! (...) Não fui demitido, não fui afastado, não fui nada, (...) continuei como funcionário até que fui aposentado”. O Conselho de representantes foi instituído na Escola Técnica de Curitiba em 20/04/1960.

Parece que os Conselhos de Representantes foram mais sensíveis ao mercado de trabalho do que a burocracia do Ministério da Educação.

Ao analisar a autonomia das instituições implantadas a partir da legislação de 1959, Lucília Machado (1982,p.50) destaca o papel desempenhado por esse processo no contexto geral:

De fato, para o sistema produtivo, é importante que haja flexibilidade e agilidade por parte das escolas no sentido de alterarem, quando necessário, seus programas e conteúdos e, para tanto, é imprescindível maior autonomia das mesmas e a descentralização administrativa. Para acompanhar esse processo de adaptação às contínuas exigências da produção, é necessária, por outro lado, a participação direta de empresários na direção das escolas.

As diretrizes apontadas pela autora se aproximam dos rumos que a Instituição toma a partir da metade da década de 1960, dada as transformações no que se refere a uma maior aproximação com o setor produtivo, ao gradativo aumento do número de matrículas, as preocupações com a adoção de métodos de ensino *eficientes*, como o *ensino por objetivos*, e ao estabelecimento de um corpo técnico-pedagógico para acompanhar tal processo, à extinção dos cursos industriais, aspectos que exigiriam uma nova pesquisa, dadas as novas configurações locais, nacionais e mundiais, estabelecidas naquele contexto.

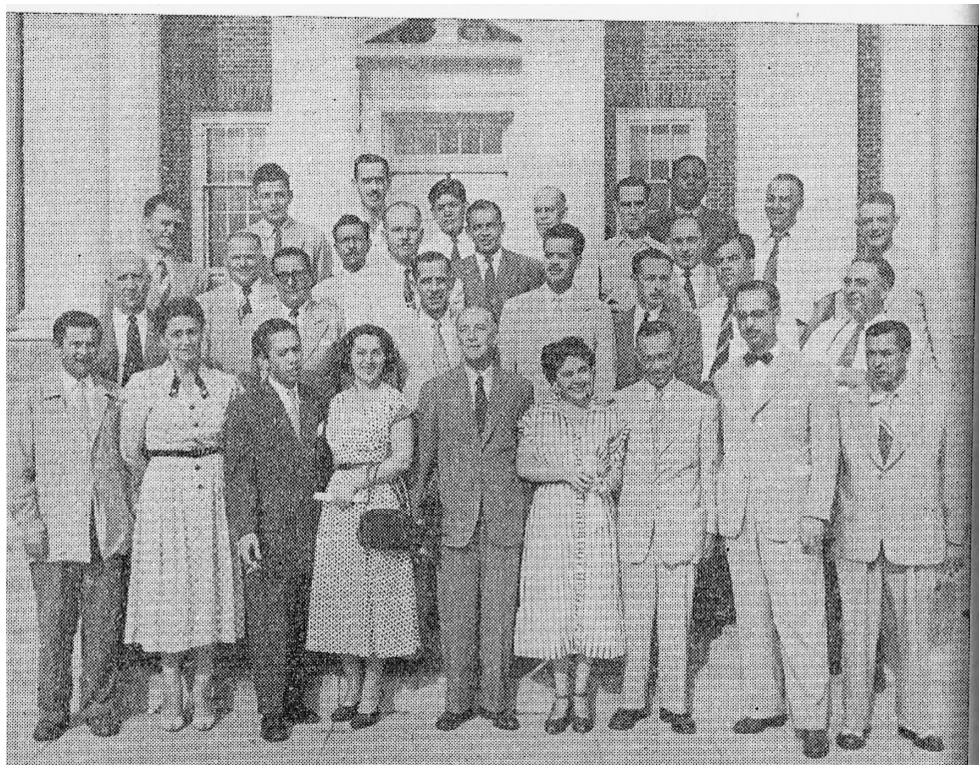
Em 1963, a CBAI encerra oficialmente suas atividades, por decreto assinado pelo presidente João Goulart.³²⁵ Instituída inicialmente para funcionar por três anos, vigora no Brasil por 17 anos. A intersecção entre os caminhos da formação industrial a partir da implantação da Comissão, e o reflexo das orientações estadunidenses nesse campo, em termos de concretização, ampliariam espaço nas décadas posteriores, dada o *doutrinação pela mentalidade americana*, conforme afirmou Amilton, um dos seus executores.

Dessa forma, a década de 1960 marca um período de *rumos novos de educação da nossa juventude*, em uma configuração distinta daquela em que Gustavo Capanema usou tal

³²⁵ Uma das justificativas esboçadas no Decreto era: *Considerando não haver conveniência na conservação do atual esquema administrativo para os serviços cooperativos entre o Governo dos Estados Unidos do Brasil e o Governo dos Estados Unidos da América do Norte no setor do Ensino Industrial*. Decreto 53.041, de 28 de novembro de 1963. (grifos nosso). As atividades até então desenvolvidas pela Comissão seriam assumidas pelo Grupo de Trabalho de Expansão do Ensino Industrial (GTEEI), órgão criado em 1961, vinculado à Diretoria do Ensino Industrial. Amorim (2004, p.290-291), baseado em um memorando do período, evidencia os embates estabelecidos entre a direção brasileira e a direção estadunidense sobre a finalização das atividades da Comissão, desde o final da década de 1950, dada o seu objetivo inicial, de gradativamente se afastar à medida que o corpo técnico local estivesse preparado. Segundo o autor, havia mais interesse da parte brasileira pela continuidade dos trabalhos, expresso inclusive por Francisco Montojos, do que por parte dos norte-americanos, o que ficou explícito na reunião de implantação do centro de Treinamento de Professores em Curitiba, no ano de 1957: *Thomas Hart explicou que o programa desenvolvido já durava dez anos, e que estava na hora de os brasileiros estarem preparados para conduzirem o programa de treinamento por conta própria. Mais uma vez Francisco Montojos replicou que o governo brasileiro não contava com tal posição, e insinuou que buscava ajuda em outro país, provavelmente no Reino Unido*. (AMORIM, 2004, p.291).

expressão para justificar ao Presidente Getúlio Vargas a organização do ensino industrial a partir dos anos de 1930; agora o processo se daria sobre o território bem sedimentado de uma nação industrializada, capitalista, moderna e desejosamente harmônica, aspectos que os projetos estabelecidos anteriormente souberam muito bem contemplar.

Foto 16 – Participantes no Seminário Interamericano de Educacion Vocacional – 1952



Representando o Brasil a entrevistada Ester – 4ª na primeira fileira (esq/dir)
Fonte: Informe final del Seminario Interamericano de Educacion Vocacional, 1954

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As 354 escolas que teremos no final de 2010 estarão oferecendo 500 mil matrículas para a nossa juventude que deseja dominar uma profissão e ter uma vida digna juntamente com a família. **A resultante será a produção de prosperidade e a distribuição de riquezas. Estamos trilhando um caminho sem volta.** (...) Posso dizer que eu sou um exemplo vivo da importância do ensino técnico. Graças ao curso que fiz no Senai, fui o primeiro de oito irmãos a ter um emprego com carteira assinada, o primeiro a poder adquirir bens como televisão e carro. E graças a esta oportunidade, à atuação sindical e à elevação do nível de consciência da população brasileira, acabei chegando à Presidência da República. Por experiência própria, conheço o inestimável valor do ensino técnico e é por isso que me empenho em proporcionar esta oportunidade a todos. (Discurso do Presidente Lula sobre o centenário das Escolas Técnicas da Rede Federal, 05/03/2009, grifos nosso)

Se em 2003 o medo espalhado pelo mundo era que Lula não tinha qualificação e não conseguiria governar o Brasil, vou humildemente a Davos dizer pra eles que foi um torneiro mecânico no governo que fez o maior número de universidades e escolas técnicas. (Pronunciamento do Presidente Lula, Fórum Social Mundial, Porto Alegre, 2010)

Ao retomarmos a pergunta inicial estabelecida para esta pesquisa - Qual a direção expressa nos projetos de Formação da Força de Trabalho no Brasil, a partir do ensino industrial na Escola Técnica de Curitiba entre 1930 e 1960? - o que emergiu de todo o processo analisado foi a representação do conceito de interdependências de Elias, caracterizada em uma grande teia, o que impediu uma análise dicotômica, binária de todo o percurso do projeto de formação estabelecida no período analisado.

Foram os fios dessa teia que buscamos desvencilhar para compreender as complexas configurações estabelecidas nos projetos de formação instituídos no ensino industrial, sendo estes compreendidos como parte integrante do projeto de modernização brasileira, inserido no contexto ocidental industrializado.

Ao argumentar sobre a importância da análise dos processos sociais, Elias (2006, p. 40) critica a ideia de descontinuidades presente em algumas análises sociológicas:

A relação entre dois processos humanos interconectados e desprovidos de origem (tal qual a humanidade) não cabe no esquema tradicional de relações causais de curto prazo, que sempre supõe um elemento originário e, portanto - desde o começo - um mundo descontínuo.

A afirmativa foi ratificada pelos resultados encontrados na investigação. Não obstante tenhamos estabelecido a delimitação temporal - 1930/1960 - justificada pela necessidade metodológica de elegermos um determinado período para a pesquisa, o conjunto de documentos analisados trouxe elementos presentes nas discussões que, com base na bibliografia (QUELUZ, 2000), podemos afirmar que antecederam a década de 1930 e estenderam-se ao longo do século XX, permeando o debate e as representações acerca da organização do ensino industrial.

Conforme apontamos na introdução deste trabalho, desenvolvemos a pesquisa com base no pressuposto de que discutir o projeto de formação da força do trabalho, a partir da organização e funcionamento do ensino industrial, foi discutir o projeto de modernização brasileira, ancorado na ideia de desenvolvimento do país pela via da industrialização.

Dessa forma, o debate instaurado no processo de formulação e implantação do ensino industrial no Brasil ao longo das décadas trouxe as configurações do processo de inserção do país no sistema capitalista, que, por sua vez, revela o processo civilizatório, ainda em andamento, posto que é de longa duração. Nesse aspecto, retomamos a teoria de Elias (2006), sobre processos sociais e civilização, enfatizando que tal concepção não está ancorada na concepção de um ponto a ser atingindo, num sentido de linearidade.

A crítica do autor sobre como se estabeleceu a ideia de desenvolvimento, inclusive no campo sociológico da pesquisa, elucida tanto a força da ideia de desenvolvimento que se impôs sobre as nações, quanto a perspectiva que defende de processo civilizatório:

No domínio empírico, os estudos sobre o desenvolvimento têm se multiplicado há algum tempo, pelo menos em relação às sociedades mais pobres. Entretanto, o interesse nessas pesquisas dificilmente encontra resposta no campo teórico. Logo se vê por quê. Expressões como “países subdesenvolvidos” ou “em desenvolvimento”, aplicadas em tais casos, apontam para uma peculiaridade da perspectiva dos representantes da parcela mais rica e mais “desenvolvida” do mundo, que habitualmente as utilizaram. Seu uso implica que as sociedades mais industrializadas não estão no curso de um processo: o patamar na qual se encontram é percebido como uma etapa sem futuro, um estágio final. (ELIAS, 2006, p. 154).

O autor enfatiza que a industrialização e o processo de construção de nações - entendidas como Estados Nacionais - são duas faces de uma mesma transformação, cuja conexão só pode ser entendida a partir de uma “mudança na distribuição das oportunidades de poder na sociedade”:

As sociedades se fazem nações quando a interdependência funcional entre suas regiões e seus estratos sociais, bem como entre seus níveis hierárquicos de autoridades e subordinações, torna-se suficientemente grande e recíproca para que nenhum desses grupos possa desconsiderar completamente o que os outros pensam, sentem ou desejam. (ELIAS, 2006, p. 162)

Foi sob esse prisma que centralizamos nossas considerações acerca do projeto de formação instituído no Brasil na primeira metade do século XX e, na direção desse projeto, não obstante delimitado temporalmente entre as décadas de 1930 e 1960, apresenta elementos que antecederam e estenderam-se para além desse período. Situamos o contexto analisado como parte integrante desse processo de distribuição de poder, marcado por um quadro de tensões e disputas entre tendências centrífugas e centrípetas, estabelecida a partir das configurações, tanto em âmbito interno do país, quanto nas relações externas.

Nesse aspecto, a ideia da organização da sociedade do trabalho se impôs como eixo central para a modernização do país, marcada por um duplo movimento, com um mesmo fim: amortecer os conflitos que pudessem emergir nesse processo, por parte das classes trabalhadoras presentes naquele contexto, e formar um “novo trabalhador para a nova sociedade”. Dessa forma, disciplina e conhecimentos adequados garantiriam o desenvolvimento e, por conseguinte, o êxito do “progresso planejado” ou, conforme expressou o Ministro Gustavo Capanema em documento enviado ao Presidente Vargas, seriam “rumos novos à educação da nossa juventude”.

A autora Ângela de Castro Gomes (2005) analisou os modos como o *ethos* do trabalho foi elemento chave ao longo do governo Vargas na primeira metade do século XX, quando o trabalhador era sinônimo de cidadão que cumpria e tinha direitos, concepção personificada na criação da carteira de trabalho, documento que traduzia o tipo de relação estabelecida entre cidadão e Estado.

A autora, porém, refuta a perspectiva de uma classe trabalhadora subserviente, mas evidencia que a adesão dos trabalhadores ao governo se baseou em uma “lógica material”, a partir da concessão de benefícios trazidos pela legislação da década de 1930, e na “lógica da reciprocidade”, em que as demandas dos trabalhadores eram atendidas, a partir da “generosidade” do Chefe maior do Estado, o que, por sua vez, reclamava reciprocidade por parte dos beneficiados. Nesse processo, se estabelece um pacto entre classe trabalhadora e Estado e a sedimentação do que a autora definiu como a “invenção do trabalhismo”.

Não há como desvincular o projeto de formação instituída nesse período da articulação para o equilíbrio de poder, que envolveu o processo analisado pela autora e o silenciamento dos movimentos da classe trabalhadora ocorridos nas décadas que antecederam o Governo Vargas. Apontamos, como uma das justificativas para o projeto de formação do trabalhador brasileiro no início dos anos de 1930, a ameaça dos trabalhadores estrangeiros, detentores de um cabedal de conhecimentos, mas agitadores de idéias subversivas. Foi sobre esse terreno que se teceu a ideia da formação e do trabalho como um bem comum, expressa na legislação do ensino industrial na definição de que este deveria atender “aos interesses do trabalhador, das empresas e da nação”.

Conforme apontamos, tal concepção não foi uma “invenção” do Estado Brasileiro, mas já havia se desenvolvido em território europeu desde o século XIX, a partir da preocupação com os caminhos “não planejados” acionados a partir da revolução industrial e do capitalismo. Castel (2008) evidencia como o pauperismo naquele contexto fez emergir a preocupação com a “questão social”, diante da ameaça de que o quadro significava para o funcionamento “harmônico” da sociedade; “questão social” e “bem comum”, dois pontos que, em território Brasileiro, ganharam força no século XX, em especial a partir do governo Vargas.

Em paralelo à construção de uma sociedade fundamentada no bem comum e na harmonia social, integrava esse processo civilizatório a “organização científica do trabalho”, que, difundida no Brasil desde a década de 1920, encontrou amplo respaldo nas argumentações dos organizadores do ensino industrial brasileiro para ser engendrada. Gramsci (2008), em sua análise desenvolvida no final da década de 1920, sobre o que definiu como “americanismo”, destacava que os novos métodos de trabalho, instaurados nos Estados Unidos a partir da combinação dos estudos de Taylor com experiências de Ford, “eram indissolúveis de um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida. Não é possível obter sucesso num campo sem obter resultados tangíveis no outro” (GRAMSCI, 2008, p. 69).

O autor analisou o contexto histórico e cultural dos Estados Unidos, cujas condições preliminares possibilitaram o desenvolvimento desse processo, da mesma forma que as especificidades de cada país europeu não permitiram que o processo de adesão a essa “nova cultura e novo modo de vida, difundidos sob a etiqueta americana”, ocorresse de forma

homogênea: “a americanização requer um dado ambiente, uma determinada estrutura social - ou a vontade decidida de criá-la” (GRAMSCI, 2008, p. 58).

Não obstante essa racionalidade não se impusesse nas sociedades de forma homogênea, quadro em qual inserimos a sociedade brasileira, sua difusão ganhou força como sustentáculo da ordem capitalista. Harvey (2009, p. 119) analisa como o “controle do trabalho” se impôs em todas as dimensões da vida do trabalhador:

A socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais. A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho do Estado, e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho.

Conforme evidenciamos nesta pesquisa, esse processo foi parte constituinte da direção tomada pelos projetos de formação da força de trabalho no Brasil, expressa nos pareceres encaminhados ao Ministro Gustavo Capanema na década de 1930 e nas orientações para que a organização científica do trabalho fosse o encaminhamento adequado à “civilização brasileira”, como obra de um nacionalismo “lúcido e previdente”, baseado na compreensão de que o século XX “representava o triunfo do algarismo e da medida”.³²⁶

Dessa forma, a organização científica do trabalho - uma das expressões de racionalização na construção coletiva de trabalhadores -, embora partisse de princípios preocupados com tempo e produtividade, não se restringia ao espaço da fábrica, mas se estendia para todos os campos da sociedade. Argumentamos que esse processo teve como recurso o que Elias define como passagem das coações externas para o autocontrole no processo civilizatório:

Dessa forma, tempo, movimento e produtividade, como caminhos para a acumulação do capital, foram combinados com elementos de persuasão e convencimento na dinâmica social.

³²⁶ Ver capítulo 1.

Castel (2004), ao analisar a nova relação salarial estabelecida a partir do fordismo, constata como as estratégias desencadeadas por esse sistema concretizaram a passagem do “trabalhador produtor” para o “trabalhador consumidor”, em que transformações das condições de trabalho foram acompanhadas de transformações nos modos de vida. Estava preparado o território para uma sociedade pautada no consumismo, no individualismo e no disciplinamento.

Nesse aspecto, não pudemos compreender a implantação da organização científica no Brasil, e sua extensão ao projeto de formação da força de trabalho, sem analisarmos as configurações internacionais. Braga (2008, p. 14) destaca que Gramsci foi o primeiro marxista do século XX que considerou a unidade do mundo em sua configuração geopolítica, reconhecendo a função hegemônica assumida pelos Estados Unidos e o americanismo.

Da mesma forma, ao partirmos dos conceitos de interdependências e configurações de Elias, seria incoerente desconsiderarmos, no processo de organização dos projetos de formação instituídos no Brasil, a interdependência global ou as relações inter e intra-estatais, destacadas pelo autor como elemento de um mesmo processo de configuração de poder. Foi assim que situamos as relações estabelecidas pelo Brasil com outros países ao longo do período analisado, de modo especial, com os Estados Unidos, e a interferência desse processo nos rumos do projeto de formação do ensino industrial instituído no período.

Isso não significa, no entanto, reduzir tal “interferência” a um processo de imposição, em face do “projeto imperialista estadunidense”. Conforme elucidou Ester, em seu depoimento, narradora envolvida diretamente nesse processo, a questão foi mais complexa - ela nos perguntou: “a que tipo de interferência você se refere?” E formulou sua resposta, evidenciando que se tratava de um projeto implantado por duplo interesse, no caso brasileiro, pela busca de elementos voltados ao conhecimento técnico, tido como ponto alto daquela sociedade. Dito de outra forma, mais do que a adoção de um “Jeito Americano de Viver”, o que se buscou foi a implementação de um “Jeito Capitalista de Viver”, muito embora os Estados Unidos se configurassem como a maior representação desse estilo.

Ao mesmo tempo, as relações inter-estatais no âmbito da organização do ensino industrial antecederam o chamado alinhamento do Brasil com os Estados Unidos no contexto da 2ª guerra mundial, ainda que em matizes diferenciadas. Referimo-nos aos acordos estabelecidos com países

europeus para a contratação de profissionais que atuassem no ensino técnico ou, ainda, na participação de representantes brasileiros em congressos mundiais realizados desde a década de 1930, organizados a partir de organismos internacionais, voltados para a discussão sobre os projetos de formação da classe trabalhadora em âmbito mundial.

A questão revelou que, se os Estados Unidos ganharam força após a década de 1940 em face dos (in)visíveis cabos de guerra estabelecidos no cenário mundial após aquele período, na qual se insere a Guerra Fria, a preocupação com uma normatização mundial para a formação da força de trabalho harmonizada, produtiva, disciplinada e racional estava posta muito antes.

Nesse contexto, como situar a ação de homens como João Luderitz, Roberto Mange e Francisco Montojos no processo de formulação e implantação do ensino industrial brasileiro? Representantes do Estado? Representantes da burguesia industrial? Representantes do saber científico dos engenheiros? Representantes institucionais? Situarmos o campo de ação desses “indivíduos” a partir de uma única categorização nos pareceu limitado, foi preciso compreender suas ações a partir das configurações estabelecidas em dado contexto e de uma combinação de elementos que não separam indivíduo e sociedade, conforme analisa Elias (2006, p. 91), que, ao abordar o estudo de instituições, destaca a necessidade de compreendermos estas como parte de uma extensa rede de relações humanas.

No decorrer da organização do ensino industrial, emergiram elementos de consenso expressos nos discursos, um deles foi o apelo sobre a necessidade de trabalhadores qualificados como vetores do processo de modernização, e, por conseguinte, do desenvolvimento do país. Podemos colocar essa ideia no campo do consenso dos debates sobre a formação da força de trabalho no Brasil, mas a mesma perspectiva não pode se estender ao abordarmos o tipo de formação que devia ser oferecida.

Nesse aspecto, pontos divergentes sobre local e tempo de formação se concretizaram em duas instituições voltadas para esse fim: O Serviço Nacional da Indústria, voltado para a “aprendizagem”, e a Rede de Escolas Federais, industriais ou técnicas, voltadas para o “ensino industrial”. Conforme analisamos, tal disputa foi marcada pelas diferentes propostas apresentadas ao longo da formulação da *Lei Orgânica do Ensino Industrial* de 1942, personificadas através do Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação.

Maria Ciavatta Franco (1990) argumenta que não havia disputa, mas se tratavam de projetos voltados para um mesmo fim, que se complementavam. Argumentamos que, embora ambos tivessem em comum um projeto civilizatório voltado para a formação de um trabalhador disciplinado como sustentação de uma Nação baseada na “ordem e no progresso”, esboçavam diferentes concepções da formação para o trabalho. Permeavam tais distinções aspectos como uma formação centrada na prática profissional, fragmentada e com maior aproximação da indústria no caso da aprendizagem, em contraposição a uma formação ampliada e mais distante da interferência direta da indústria no cotidiano escolar, se tomarmos como base o período analisado nesta pesquisa.

Apesar de não termos desenvolvido um estudo comparativo entre as distintas formações - aprendizagem e ensino industrial -, os alunos revelaram suas percepções sobre a distância entre as duas instituições. Estes destacam como a formação que recebiam era mais ampla, em especial, pelo acesso que tinham às disciplinas de “cultura geral”; da mesma forma, os depoimentos evidenciavam que o SENAI era uma alternativa para os que não conseguiam aprovação nos exames de admissão realizados na Escola Técnica de Curitiba, em alguns casos, colegas que conviviam na mesma região dos nossos entrevistados.

As narrativas transpareceram as hierarquias concretizadas a partir de duas distintas formações da força de trabalho. Dessa forma, se as escolas da Rede Federal, conforme se argumentou, eram destinadas aos “filhos dos trabalhadores”, enquanto as escolas secundárias aos “filhos dos dirigentes”, para quem se destinaria o SENAI? Aspecto instigante que aponta para as múltiplas dimensões presentes nos processos de hierarquização dos espaços escolarizados.

O suposto distanciamento entre o ensino industrial ministrado nas Escolas Técnicas da Rede Federal e o mercado de trabalho, personificado na indústria, era motivo de crítica do próprio dirigente - Francisco Montojos - em 1956. Embora reconhecesse os avanços estabelecidos a partir da *Lei Orgânica* de 1942, destacou os desajustamentos desse sistema em face da necessidade de uma “real” aproximação entre os dois campos:

Evidentemente, a integração do ensino industrial no atendimento aos reclamos do mercado de trabalho exigirá um plano de largo alcance (...) sendo ele consequência da nova estruturação cultural imposta pelo desenvolvimento (...) constitui a mais o processo educativo específico para a integração da juventude na realidade moderna, na civilização

industrial, na cultura dos nossos dias que não se aprende nos livros, por ser uma aquisição diária e viva da conjuntura social de hoje.³²⁷

Não se tratava do ponto de vista do dirigente, da discussão se os egressos ocupavam ou não o mercado de trabalho para o qual foram formados - questão que, no caso dos nossos entrevistados (homens), efetivou-se -, mas, sim, a forma como ocorria essa ocupação com base na formação recebida, ou seja, o planejado não se concretizou e suas bases precisavam ser reformuladas.

Ao mesmo tempo, a menção ao fato de a formação “livresca” não dar conta da finalidade maior do ensino industrial, dada a dinamicidade do processo da “civilização industrial”, remeteu-nos ao debate instaurado na década de 1990, culminado no Decreto 2208/97, que, entre outros pontos polêmicos, estabeleceu o fim da educação profissional integrada ao ensino médio, separando formação geral de formação técnica. Nas palavras de Cunha (2000, p. 260), propôs “manualizar” os cursos técnicos, o que fez com que, ironicamente, o autor afirmasse: “não foi possível saber por que não se propôs, em contrapartida ‘intelectualizar’ a qualificação dos trabalhadores manuais”.³²⁸

Tais aspectos evidenciam a necessidade de um olhar mais atento para as afirmativas de que as escolas de formação profissional - referimo-nos especificamente às pertencentes à rede federal de ensino - eram voltadas para as classes trabalhadoras, onde se recebia uma formação utilitária, desprovida da dimensão humana de formação, característica essa reservada ao ensino secundário. Primeiramente, precisamos perguntar a quais trabalhadores estamos nos referindo? O que significava frequentar uma instituição que exigia a conclusão do ensino primário em um país em que -, se tomarmos somente o ano de 1950 como exemplo -, 51,65 % das pessoas não sabiam ler e escrever?³²⁹

³²⁷ MONTJOIS, Francisco. O Ensino Industrial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. n. 62, vol. XXV abr./jun.1956.

³²⁸ Sobre as reformas do ensino técnico na década de 1990, ver: MARTINS, Marcos Francisco. *Ensino Técnico e Globalização: cidadania ou submissão?* Campinas, SP: Autores associados, 1990. Sobre as implantações das reformas no CEFET/PR, ver: LIMA FILHO, Domingos L. *A desescolarização da escola: impactos da reforma da educação profissional (período de 1995 a 2002)*. Curitiba: Torre de Papel, 2003.

³²⁹ Fonte: IBGE. Tabela em anexo. No caso do Paraná, em 1950, o número de pessoas com 10 anos e mais que não sabia ler e escrever atingia 47,53% da população.

Dito de outra forma, a análise desenvolvida, com base no quadro delineado pelos entrevistados, evidenciou que, desde a reformulação da lei em 1942, o quadro docente de cultura geral era formado por professores que compunham o ensino universitário na cidade. Ter acesso a um corpo docente desse perfil entre as décadas de 1940 e 1950 nos fez refletir sobre o lugar da formação geral nessas instituições, pois o fato de não ser esse o foco privilegiado não significou uma formação fragilizada, deficiente, conforme enfatizaram os narradores.

Dessa forma, a dicotomia analítica “escola para a classe trabalhadora/ escola para a elite”, expressa no termo dualidade estrutural, não se aplica à perspectiva que propomos nesta pesquisa, ao olharmos para a trajetória dos entrevistados. Embora ela estivesse presente na legislação, inclusive no cerceamento desse grupo ao acesso ao Ensino Superior até o início da década de 1950, sua concretização no espaço escolar não ocorria de forma tão estanque – os destinados a pensar e os destinados a fazer.

Ao tomarmos como referência a origem familiar dos entrevistados, houve uma mescla de filhos/as de artesãos, comerciantes, agricultores e pequenos proprietários de oficinas. Sobre a demarcação ensino secundário para uns e profissional para outros, evidenciamos a circulação entre os dois ramos; especialmente entre as alunas, havia a presença de algumas egressas do ensino secundário, como também alunos que abandonaram o curso profissional e passaram a frequentar o outro ramo, mesmo que fosse necessário fazer as adaptações exigidas pela lei.

Houve ainda a constatação enfatizada pelos narradores de que, em especial, os concluintes do I ciclo ocupavam funções superiores às áreas para as quais foram formados, como no setor de serviços. Ou seja, desde a década de 1940, a questão dos cursos das escolas da rede federal não cumprirem a finalidade para a qual os cursos foram instituídos - o fornecimento da mão-de-obra para a indústria - estava posta.³³⁰

Dessa forma, argumentamos que, se a dualidade estrutural estava expressa no campo do planejado, personificada na legislação, sua concretização era atravessada pela esfera do não planejado, a partir das múltiplas configurações estabelecidas nos distintos espaços escolares. Uma

³³⁰ Esse discurso foi propagado no debate sobre a reformulação das leis na década de 1990, respaldado na ideia da elitização das Escolas da Rede Federal, onde os cursos técnicos teriam como função a preparação para o ingresso no ensino superior, sem garantir o fornecimento de técnicos para a indústria.

pesquisa comparativa com alunos dos dois ramos de ensino, analisando a formação recebida e a trajetória dos dois grupos, poderia trazer mais elementos para essa discussão.

Ao partimos do pressuposto de que a organização do ensino industrial estava imbricada com as tensões flutuantes de poder presentes no processo civilizatório, a apropriação e a construção de determinados saberes são parte constituinte desse transcurso. É nesse quadro que situamos a divisão técnica do trabalho, na qual se inseriu a regulamentação e ampliação dos cursos técnicos do II ciclo no país.

Não obstante os dados quantitativos localizados na Escola Técnica de Curitiba apontassem para um reduzido número de alunos que tiveram acesso ao ensino técnico ao longo do período analisado, estes eram a expressão do ápice do projeto de formação para aquele ramo de ensino, o novo trabalhador, erigido com base na organização científica do trabalho.

As percepções sobre as diferenças entre o antigo trabalhador - o operário de ofício - e o operário especializado, este representado pelo técnico industrial, é registrado pelos narradores em várias circunstâncias, desde a comparação feita entre o saber com os quais os alunos saíam da instituição, “fundamentados na tecnologia”, com os saberes dos seus professores de oficinas, baseados em um conhecimento “prático”, até a narrativa do embate direto, quando representantes dos dois grupos se deparavam no cotidiano do espaço fabril, e os técnicos eram vistos como uma ameaça aos trabalhadores mais antigos.

Se as estratégias do capital, todavia, eram exitosas em relação à dinâmica “dividir para reinar”, em face da ideia da possibilidade da mobilização de uma classe operária homogênea, definir esse grupo como mero instrumento em mãos capitalistas seria ignorar outras dimensões desse processo. Argumentamos que, embora a profissão do técnico industrial tenha sido planejada como uma função instrumental, a apropriação desse saber, a possibilidade de ter acesso a essa formação pelos egressos do curso técnico, constituiu-se na concepção dos narradores como um direito.

Ainda que se possa argumentar que tal representação da formação como Direito foi parte constituinte do projeto de formação da força de trabalho com bases capitalistas, ignorar o que isso representou na dimensão objetiva da vida dos egressos, a partir do conjunto dos depoimentos,

seria silenciar parte das vozes que emergiram da documentação analisada. Como desconsiderar, por exemplo, o significado de ter acesso a um processo escolarizado, concomitante a uma formação profissional, para o sexto filho de um casal de agricultores, em que este foi o único da família a frequentar a Escola?

A trajetória profissional narrada pelos mesmos evidenciou as articulações entre saber e poder, um saber técnico redimensionado a partir das novas articulações acionadas no espaço industrial. Um saber que, conjugado com outros fatores, propiciou mobilidade social, acesso aos direitos trabalhistas e ocupação de postos de comando. Nesse aspecto, argumentamos que a expansão do ensino técnico, ainda que marcado pelas hierarquizações características do sistema capitalista, a partir das configurações emergentes desse processo, promoveu uma distribuição de poder³³¹ a partir da emergência e consolidação de um novo grupo de profissionais.

Nesse aspecto, assim como analisou Lucie Tanguy, embora a Formação proposta a partir da organização do ensino industrial não se constituísse uma conquista operária - tendo em vista que, assim como nas demais questões trabalhistas, qualquer movimento centrífugo era silenciado pelas ações do Estado centralizador - esta se configurou uma conquista social, inserida em um processo coletivo.

O transcurso, porém, dessa análise apresentou as evidências das demarcações de gênero e, nesse aspecto, o projeto de formação profissional para as mulheres, a partir do ensino industrial, foi completamente diferenciado. Danièle Kergoat (2002, p. 52) chamou a atenção para esse aspecto, ao argumentar como a qualificação para os dois grupos não se construiu sobre as mesmas bases.

Para os homens, o trabalho assalariado é “natural”, (...) o conceito de trabalho foi pensado de modo coextensivo ao conceito de virilidade. Então o trabalho em geral e a qualificação em particular podem desembocar na constituição de coletivos. (...) No grupo social das mulheres, as coisas são bem diferentes. No caso destas, autodefinir-se e mostrar-se, individual e coletivamente, como “qualificadas” é um processo

³³¹ Elias (1997, p. 51), ao analisar os movimentos emancipatórios liderados pela juventude a partir da década de 1960 e a sensação de frustração que emerge em face dos desencadeamentos posteriores, apontou como a sensação de derrota turva a visão sobre o quadro: “(...) as lutas pelo poder com esperanças estratosféricas obscurece por vezes, o simples fato de que, uma vez assentada a poeira dos conflitos, o desenvolvimento social nunca retrocede (...) os sonhos não foram realizados mas a **distribuição do poder** entre as gerações manteve-se definitivamente desigual do que tinha sido antes da eclosão dos conflitos.”

extremamente complexo. (...) As qualificações exercidas pelas mulheres são raramente reconhecidas enquanto tais. (...) o valor atribuído ao trabalho de uma mulher é sempre inferior àquele atribuído ao trabalho de um homem.

A autora destaca que a base dessa assimetria está na oposição entre “qualidade” como um atributo feminino, que se desenvolve em um âmbito individual, enquanto qualificação remete à ideia de aquisição, o que transcende o “aprendizado natural”, aspectos que refletem em um desequilíbrio na relação de forças estabelecida entre trabalhadoras e empregadores, diante da execução de atividades que não são valorizadas socialmente: “É, portanto, um verdadeiro “desaprendizado” que as mulheres devem empreender para poderem reivindicar coletivamente o reconhecimento de sua qualificação e, eventualmente, entrar em luta.”

A análise acerca das relações de gênero na Escola Técnica de Curitiba apresentou-se no decorrer da pesquisa em dois movimentos, o primeiro foi o da invisibilidade, tanto pela dificuldade em localizar narradoras, quanto no fato de a presença de professoras na Instituição ter sido apagada da memória de grande parte dos narradores, exceto o da docente que exercia a “prática educativa” de economia doméstica. Entre as narradoras, os nomes mencionados foram os das professoras das oficinas de corte e costura e de bordados. Da mesma forma, foi evidenciado que só havia professoras no I ciclo (industrial básico), sendo que o quadro docente dos cursos técnicos era formado somente por professores.

O segundo movimento referiu-se às características da formação oferecida na Instituição e ao modo como as alunas se apropriaram desta. Ao analisarmos paralelamente o que estabelecia a legislação na década de 1940 e o curso de corte e costura instituído na Escola Técnica de Curitiba, constatamos que estes eram condizentes com a ideia de “qualidade natural feminina”, analisada por Kergoat, cuja finalidade principal era a extensão da organização científica do trabalho para a esfera doméstica, ou seja, para a administração do lar.

Ainda que o reduzido número de entrevistadas não nos permita generalizar a afirmativa, o que se delineou a partir da narrativa das alunas e da professora foi que a procura da Instituição para a realização do curso básico industrial tinha como finalidade formar para o lar e não para o mercado de trabalho. O discurso por parte dos organizadores do ensino industrial apresentou uma modificação no decorrer da década de 1950, quando os manuais voltados para a área de corte e costura destacaram a necessidade de um melhor preparo das profissionais para o setor industrial,

porém, na Instituição, ao longo do período analisado, não era esse o objetivo da procura dos cursos.

A análise dos cursos técnicos também ratificou a perspectiva apresentada por Kergoat. Além da demarcação de áreas tidas como masculinas ou femininas, expressas na concepção de um saber naturalizado e um saber adquirido, houve o problema do modo como as mulheres se apropriavam da formação. Foi nesse âmbito que analisamos trajetórias distintas de alunas e alunos egressos de um mesmo curso técnico, o de decorações de interiores. Para ambos, a conclusão do curso significou a ampliação das possibilidades de inserção no mercado de trabalho, porém, para a narradora, as limitações impostas pela figura paterna impediram que a Formação recebida se concretizasse na construção de uma carreira profissional naquela área.

De qualquer modo, ainda que em circunstâncias limitadas, a Formação oferecida nos cursos técnicos era uma possibilidade de conquista pelas mulheres de um saber valorizado. No entanto, alguns dados do Ministério da Educação, mesmo esparsos, serviram de pistas para analisarmos como a questão era concretizada no espaço nacional naquele período. Em 1956, foram expedidos 354 diplomas técnicos para homens e 3 para mulheres; em 1957, os números registraram 500 diplomados e 19 diplomadas; em 1959, os números foram 496 e 28, respectivamente.³³²

Embora os números não indiquem a instituição de origem dos que buscaram o registro dos diplomas, o que nos impede de afirmar que se tratava de formados nas Escolas da Rede Federal, os dados corroboram o resumido número de alunas ingressantes na Escola Técnica de Curitiba, e ainda menor, se analisarmos as concluintes.

A compreensão da qual partimos para a análise desenvolvida nesta pesquisa, embasada na perspectiva de que a organização do ensino industrial no Brasil traz em sua dinâmica a expressão dos projetos societários estabelecidos para o país, permitiu-nos identificar o projeto de formação da força de trabalho imbricado com o discurso da modernização como caminho para o progresso inexorável, sendo este viabilizado a partir da ação do Estado.

³³² Ver Anexos.

Se esta era, no entanto, a direção definida a partir do planejado, as configurações de cada contexto, as redes de interdependência e as tensões flutuantes de poder revelou a dinamicidade desse processo, marcado também pela esfera do não planejado. Não obstante este movimento se inserisse no processo civilizatório característico da sociedade capitalista, marcadamente assinalada pelas desigualdades sociais, pelas hierarquias e por um planejado disciplinamento dos trabalhadores, olhar para esse quadro numa perspectiva dicotômica seria reduzir em demasiado o espaço da ação humana, afinal, como nos lembra Elias (2006, p. 156): “as sociedades são redes de seres humanos, não um emaranhado de ações incorpóreas.”

FOTO 17 – UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ - 2008



Fachadas atuais da UTFPR - aluna e aluno do curso de Mecânica

Foto da pesquisadora - 2008

FONTES

1. Depoimentos

1.1 Núcleo de Documentação Histórica (NUDHI) – UTFPR

1. AMILTON. Aluno concluinte do curso industrial e técnico de Mecânica de Máquina e Motores. 1945/1951. Professor no final da década de 1950. Diretor entre 1966/1972. 1ª entrevista concedida a Gilson Queluz em 1995. O narrador tinha 63 anos de idade na data da entrevista. Disponível em texto.

2. ANTÔNIO. Professor do curso de Artes em Couro desde o início da década de 1940; coordenador do curso de Decoração de Interiores em meados de 1950. Entrevista concedida a Gilson Queluz em 1995. O narrador tinha 82 anos de idade na data da entrevista. Disponível em texto.

3. ARNOLDO. Aluno concluinte do curso industrial e técnico de Mecânica de Máquina e Motores. 1950/1956. Professor no final da década de 1950. Diretor entre 1972/1984. Entrevista concedida a Gilson Queluz em 1995. O narrador tinha 58 anos de idade na data da entrevista. Disponível em texto.

4. CELSO. Pedagogo e professor da CBAI. 1957/197? –Entrevista concedida a Gilson Queluz, 1995. O narrador tinha 64 anos na data da entrevista. Disponível em texto.

5. LAURO. Diretor da Instituição entre 1939 e 1965. Entrevista concedida a Gilson Queluz, 1995. O narrador tinha 82 anos de idade na data da entrevista. Disponível em áudio.

6. PAULO. Contra-mestre, escriturário e Diretor da Instituição. 1928/1941. Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz, 1995. O narrador tinha 85 anos de idade na data da entrevista. Disponível em áudio.

1.2 Depoimentos concedidos em 2008 e 2009.

6. ALEXANDRE. Aluno desistente do curso industrial de marcenaria. 1948/1949. Entrevista concedida em 2008. Curitiba/PR. (140 min.). O narrador tinha 73 anos de idade na data da entrevista

7. ALZIRA. Aluna desistente do curso industrial de corte e costura. 1949/1950. Entrevista concedida em 2008. Curitiba/PR. Anotações em caderno de campo. A narradora tinha 71 anos de idade na data da entrevista.

8. AMILTON. Aluno concluinte do curso industrial e técnico de Mecânica de Máquina e Motores. 1945/1951. Professor no final da década de 1950. Diretor entre 1966/1972. 2ª entrevista concedida em 2008. Curitiba/PR (160 min.) O narrador tinha 76 anos de idade na data da entrevista

9. ANA. Professora de Economia Doméstica entre 1943 e 1973. Entrevista concedida em 2008. Curitiba/PR. (45 min.). A narradora tinha 91 anos de idade na data da entrevista.

10. ÂNGELO. Aluno concluinte do curso industrial de marcenaria e do curso técnico de Decoração de Interiores. 1954/1960. Entrevista concedida em 2008. Curitiba/PR. (75 min.). O narrador tinha 66 anos de idade na data da entrevista.

11. BENO. Aluno concluinte do curso industrial de marcenaria (1946-1949) e do técnico de Decoração de Interiores (1953-1955). Entrevista concedida em 2008. Balneário de Camboriú/SC. (150 min.). O narrador tinha 75 anos de idade na data da entrevista.

12. BENJAMIN. Aluno concluinte do curso industrial de marcenaria e do curso técnico de edificações. 1945/1951. Entrevista concedida em 2008. Curitiba/PR (160 min.). O narrador tinha 77 anos de idade na data da entrevista.

13. ROBERTO. Aluno concluinte do curso industrial e técnico de Mecânica de Máquina e Motores. 1954/1960. Entrevista concedida em 2008. Curitiba/PR (150 min.). O narrador tinha 66 anos de idade na data da entrevista.

14. ESTER. Coordenadora do Serviço de Orientação da CBAI, 1947/1954. Professora aposentada da UFRJ. Entrevista concedida em 2009. Rio de Janeiro/RJ (120 min.). A narradora tinha 82 anos na data da entrevista.

15. IRACI. Aluna desistente do curso técnico de Decoração de Interiores em 1957. Entrevista concedida em 2009. Curitiba/PR (60 min.). A narradora tinha 66 anos na data da entrevista.

16. JAMILE. Aluna concluinte do curso de corte e costura (1950/1953) e do curso Técnico Decoração de Interiores (1956/1958). Entrevista concedida em 2009. Curitiba/PR (90 min.). A narradora tinha 72 anos de idade na data da entrevista.

2. Documentação administrativa

Relatório da Escola de Aprendizes e Artífices, 1932. NUDHI/ UTFPR.

Relatório da Escola de Aprendizes e Artífices, 1938. NUDHI/ UTFPR.

Relatório da Escola de Aprendizes e Artífices, 1935. NUDHI/ UTFPR. (In: GURSKY JUNIOR, 2000).

Minutas de Ofício de 1 a 100, 1935. NUDHI/ UTFPR.

Pasta com exames realizados em 1953. Arquivo Geral - UTFPR.

Circular expedida em 16/03/1936 pela Superintendência do Ensino Industrial. NUDHI/UTFPR.

Lista de alunos inscritos nos Vestibulares –1949/1962 – Arquivo Geral da UTFPR.

Boletim individual de notas. Curso de Decoração de Interiores, 1950. NUDHI/ UTFPR.

3. Publicações diversas

SCARDINI, Lydio. **O Desenvolvimento Industrial de Curitiba e o Ensino Técnico Profissional**. Contribuição da Escola Técnica Federal do Paraná ao 1º Seminário de Desenvolvimento Industrial de Curitiba. 1965, p.8. NUDHI/ UTFPR.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol. XLI, jan-mar 1964, n. 93, p. 56.

MONTOJOS, Francisco. *O Ensino Industrial*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol. Xxv, abr-jun.1956,n.62, p.133;135.

Escola Técnica Federal do Paraná: 65 anos. Mec: Curitiba, 1974. Consultada na Biblioteca Pública do Paraná.

Informe final del Seminario Interamericano de Educacion Vocacional (Tecnica). Universidad de Maryland, 1952. División de Educación Union Panamericana, Washington, 1954.

Exchange of Notes constituing an Agreement on vocational industrial vocation. Rio de Janeiro, 26 March and 5 april 1946. Disponível em: <www.untreaty.un.org/unts>.

Exchange of notes constituing na agreement relating to a co-operative programo rural education in Brazil. Rio de Janeiro. Disponível em: <www.untreaty.un.org/unts>.

4. Publicações CBAI:

Boletim da CBAI, abril de 1947

Boletim da CBAI, n. 5, mai. 1947; n. 6 jun.1947

Boletim da CBAI, n. 1. jan. 1948.

Boletim da CBAI, set. de 1948,

Boletim da CBAI. Curitiba, 1959.

Boletim da CBAI, out. 1961. NUDHI/ UTFPR.

Proposta de um Plano de Organização do Curso de Treinamento de Professores do Ensino Industrial para 1961. Arquivo Geral da UTFPR.

Você quer ser Professor? Informações sobre bolsas de estudos para candidatos a professores do ensino industrial. CBAI. 1960. Arquivo Geral da UTFPR

Relações Humanas: Uma Nova arte revolucionária a indústria. 14/04/1952. CBAI, p. 1. Texto localizado no acervo da Biblioteca Nacional.

Manual preliminar do serviço de orientação das Escolas Industriais da Rede Federal. Rio de Janeiro: MEC/CBAI. Dezembro de 1953.

Manual de Orientação. Relatórios Especiais sobre atividades de orientação nas escolas industriais e técnicas da Rede Federal, escritos pelos orientadores Educacionais e Profissionais da CBAI. Escola Técnica de Curitiba/ MEC/CBAI, 1957.

BONOW, Ivã Waisberg. Fundamentos de Orientação. Curso Preliminar aos Orientadores-3/5 a 28/07/1950, p. 380.

Corte (Tecnologia, Operações, tarefas e Guia do Professor). Apresentação. Série D, n. 6. CBAI: MEC, 1950. Material disponível na Biblioteca Nacional.

Corte e Costura, Bordado e Rendas: Sugestões para planejamento e organização de Oficinas. Série B, n.9. CBAI/MEC, 1953

BECKER, Nair Maria. Corte, Costura, Bordados e Rendas: sugestões para Planejamento e Organização de Oficinas. MEC/CBAI: série B, n. 9, 1953.

Revista **Labor**. Publicação da Escola Técnica de Curitiba entre 1940/1947. Consultada na Biblioteca Pública do Paraná.

5. Legislação

Lei 378 –13/01/1937. *Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde*. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

Decreto 240 de 04/02/1938. Dispõe sobre o *pessoal extranumerário*. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

Decreto-lei 4073 de 30/01/1942. *Lei orgânica do ensino industrial*. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon>>. Acesso em: set. 2007.

Decreto 8673 de 03/02/1942. *Regulamento do Quadro dos cursos do Ensino Industrial*. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon>>. Acesso em: set. 2007.

Decreto-Lei 4.244 de 09/04/1942. *Lei orgânica do ensino secundário*. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon>>. Acesso em: set. 2007.

Decreto-Lei 8680 de 15/01/1946. *Dá nova redação aos dispositivos do Decreto-Lei 4073/1942*. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon>>. Acesso em: set. 2007.

Lei 1821, de 12 de março de 1953. *Regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio*. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon>>. Acesso em: set. 2007.

Decreto-Lei 47038 de 16 de outubro de 1959. *Regulamento do Ensino Industrial*. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon>>. Acesso em: set. 2007.

6. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea no Brasil (CPDOC) – Fundação Getúlio Vargas.

FGV/CPDOC: GC g 1936.05.26/2 - Rolo 43 - Fotogramas 271 a 472. **Documentos referentes à contratação de instrutores estrangeiros para o ensino profissional**. (26/05/1936 a 23/10/1945).370 folhas.

FGV/CPDOC: GC g1935.12.00 - Rolo 37- fotogramas 650 a 817. **Documentos referentes ao intercâmbio com outros países a respeito do ensino técnico profissional**. 217 folhas.

FGV/CPDOC: GC g1934.07.24 - Rolo 22 - fotogramas 620 a 679. **Documentos sobre a instalação e organização das Universidades Técnica e do Trabalho, destacando-se o plano elaborado por Omer Buyse**. Rio de Janeiro, Bruxelas. 214 folhas.

Carta de João Neves Fontoura ao presidente Getúlio Vargas. 01/01/1951. CPDOC/FGV. GVc510101/1.

CPDOC/FGV. Parecer sobre as atribuições e distribuição de cargos na CBAI. Arquivo Anísio Teixeira. At Pi Teixeira, A.1952.04.05

REFERÊNCIAS

- ABADE, Flávia Lemos. Orientação profissional no Brasil: uma revisão histórica da produção científica. **Rev. bras. orientac. prof.**, jun. 2005, vol.6, no.1, p.15-24. ISSN 1679-3390
- ABREU, Marcelo de Paiva. O Brasil e a Economia Mundial (1929-1945). In: FAUSTO, Boris. (Org.). **História Geral da Civilização Brasileira**. O Brasil República: Economia e cultura, v. 4. São Paulo: DIFEL, 1984. p. 11-49
- AMORIM, Mário L. **Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: formação de uma aristocracia do trabalho em Curitiba (1942-1973)**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2003.
- ANDREAZA; Maria L; TRINDADE, Etelvina M. **Cultura e Educação no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001
- ARROIO, Miguel G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais de formação humana. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Trabalho, educação e prática social**-por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 163-215.
- APPLE, Michael. Currículo e Poder. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 14, n. 2, p. 46-56, jun. dez. 1989.
- AZEVEDO, Fernando de. **A educação em São Paulo: Problemas e Discussões**. São Paulo: Melhoramentos, 1937.
- _____. **Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil, subsídio para uma história de quatro anos**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- BALHANA, Altiva; Machado, Brasil Pinheiro; WESTPHALEN, Cecília. **História do Paraná**, Curitiba: Grafipar, 1969.
- BARRANCOS, D. Formación Técnica y Tecnológica de las Mujeres. Un déficit descalificante. **Encrucijadas UBA (Buenos Aires)**, n. 4, p. 88-95, may. 1996.
- BEÇAK, Peggy. Evolução das relações comerciais Brasil – Estados Unidos de 1945 a 1995: no contexto da política externa e dos “interesses nacionais”. Tese (Doutorado -História) - Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: Textos escolhidos: Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor Adorno, Jürgen Habermas. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p.57-74.
- BESSE, Susan K. **Modernizando a desigualdade: reestruturação da ideologia de gênero no Brasil. 1914-1940**. São Paulo: EDUSP, 1999.

BITTENCOURT, Circe M. F. Disciplinas Escolares: História e Pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus A. T. de; RANZI, Serlei M. F. (Orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

BONAMIGO, Alicia; MATA, Maria L; DAUSTER, Tania. **Educação-Trabalho**: uma revisão da literatura brasileira das duas últimas décadas. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 1991. (mimeo).

BOTELHO, André. **Aprendizado do Brasil**: a nação em busca dos seus portadores sociais. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRAGA, Ruy. Introdução. In: GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e Fordismo**. São Paulo: Hedra, 2008. p. 9-27.

BREJON, Moysés. **Racionalização do Ensino Industrial** (resultados de uma pesquisa). **Boletim da FFCL da USP**, São Paulo, n. 273, 1962.

CARDOSO, Tereza F. L. Formação de Professores para o Ensino Técnico: O lugar das oficinas femininas na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás. In: Congresso Brasileiro de História da Educação. História e Memória da Educação Brasileira, 2, 2002, Natal. **Anais**. Natal: Núcleo de Arte e Cultura da UFRN, 2002.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CUNHA, Luis Antonio. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo**. São Paulo: UNESP, 2000 a.

_____. **O Ensino de Ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: UNESP, 2000 b.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. A questão da análise no processo de pesquisa. In: LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo (Org.). **Desafios da pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: CERU, 2001.

DINIZ, Eli. **Empresário, Estado e Capitalismo no Brasil**: 1930-1945. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia**. Coleção os Pensadores. São Paulo: Ática, 2008.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. **Mozart**, sociologia de um gênio. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

_____. **O processo civilizador**: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993, v. 2.

_____. SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os Outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____. **Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Escritos & Ensaios, 1**: Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

_____. **Os Alemães**: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EVANGELISTA, Olinda; LIMA, Silvia. **Fernando de Azevedo**: sociólogo e educador. Florianópolis. Ed. da UFSC, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p.89-125.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. (Org.). **Dicionário de Educadores do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-INEP, 2002.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Nacional, 2 v., 1961.

_____. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 5 v., 1986.

FRANCO, Maria Ciavatta. **O trabalho como Princípio Educativo**: Uma investigação Teórico-Metodológica (1940-1960). 1990. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1990.

FORD, Henry. **Os princípios da prosperidade** (Prefácio Monteiro Lobato). Rio de Janeiro: Freitas Barros, 1967.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

FUCKNER, Cleusa Maria. **Magistério e Casamento: Memória e Formação no Colégio da Educação Familiar do Paraná (1953-1986)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2000

GAMA, Ruy. **A Tecnologia e o Trabalho na História**. São Paulo: Nobel, Universidade de São Paulo, 1986.

GITAHY, Maria Lúcia. Qualificação e Urbanização em São Paulo: A experiência do Liceu de Artes e Ofícios (1873-1934). In: RIBEIRO, Maria Alice. (Coord). **Trabalhadores Urbanos e Ensino Profissional**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1986, p. 19-118.

GOMES, Ângela de Castro. (Org.). **Leituras críticas sobre Boris Fausto**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

_____. **A invenção do Trabalhismo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

_____. [et al]. **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo III: o Brasil Republicano: Sociedade e Política (1930-1964). Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2007.

GORENDER, Jacob. **A Burguesia Brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e Fordismo**. São Paulo: Hedra, 2008.

GURSKY JUNIOR, Lauro. **As estratégias do CEFET-PR no período de 1935 a 1945**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

HAFFNER, Jacqueline A. H. **A CEPAL e a industrialização brasileira (1950-1961)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

HIRATA, Helena. Tecnologia, formação profissional e relações de gênero no trabalho. **Revista Educação e Tecnologia**, p. 144-156, 2002. Disponível em: <www.ppgte.cefetpr.br/publicações.htm>. Acesso em: 2006.

_____.; KERGOAT, Danièle. A divisão sexual do trabalho revisitada. In: HIRATA, Helena; MARUANI, Margaret (Orgs.). **As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho**. São Paulo: Editora Senac, 2003. p. 111-123.

HIRST, Monica. **Brasil-Estados Unidos: desencontros e afinidades**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

HOBBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos: O breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

IANNI, Octavio. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____.; **Estado e Capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

IGLÉSIAS, Francisco. Aspectos políticos e econômicos do Estado Novo. In: SZMRECSÁNYI, Tamás; GRANZIEIRA, Rui G. (Orgs). **Getúlio Vargas e a economia contemporânea**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2004, p.65-96.

IPARDES/SEAD. Viabilidade de **aumento de volume de exportação de carga geral pelo Porto de Paranaguá**. IparDES: Curitiba: 1981.

IPARDES (Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social). **Paraná: Economia e Sociedade**. 2. ed. Curitiba: IPARDES, 2006.

KERGOAT, Danièle. A Relação Social de Sexo: Da Reprodução das Relações Sociais à sua Subversão. **Pro-posições**, vol.13, n. 1, p.47-59, jan. abr. 2002.

_____. Em defesa de uma sociologia das relações sociais: da análise crítica das categorias dominantes à elaboração de uma nova conceituação. In: KARTCHEVSKY-BULPORT, Andrée et al. (Orgs.) **O sexo do trabalho**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

KONDER, Leandro P. **marxismo na batalha das idéias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do estado Liberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia. Da dualidade assumida à dualidade negada: O discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2007.

KUNHAVALIK, José Pedro. Bento Munhoz da Rocha Neto: trajetória política e gestão no governo no do Paraná..In : OLIVEIRA, Ricardo. (Org.). **A construção do Paraná Moderno**: políticos e política no Governo do Paraná de 1930 a 1980. Curitiba: SETI, 2004. pp.143-225

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo et al. **História Oral e pesquisa sociológica**: a experiência do CERU. São Paulo: Humanitas, 1998.

_____. Documentos e depoimentos na pesquisa histórico-sociológica. In: LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo (Org.). **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**. 2ª. ed. São Paulo: CERU, 1999, p.59-72.

_____. História Oral: procedimentos e possibilidades. In: LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo (Org.). **Desafios da pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: CERU, 2001, p. 91-112.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, São Paulo: Editora UNICAMP, 1996.

LEOPOLDI, Maria Antonieta P. O difícil caminho do meio: Estado, burguesia e industrialização no 2º governo Vargas (1951-1954). In: GOMES, Ângela de Castro. (Org.). **Vargas e a crise dos anos 50**. Rio de Janeiro:Relume- Dumará, 1994, p.161-203.

LESZCZYNSKI, Sônia Ana. Acesso de moças e mulheres à educação técnica vocacional: um caso brasileiro. **Revista Tecnologia e Humanismo**: Workshop: O papel da mulher no ensino tecnológico: o Estado da Arte no Brasil. Curitiba: CEFET, 1995.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Educação e Divisão Social do Trabalho**: Contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Cortez, 1998.

MAGALHÃES FILHO, Francisco de B. B. **Da construção ao desmanche**: análise do projeto de desenvolvimento paranaense. 1999. 286 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MAGALHÃES, Marion B. de. **Paraná**: Política e Governo. Curitiba: SEED, 2001.

MALAN, Pedro S. Relações econômicas internacionais do Brasil (1945-1964). In: In: FAUSTO, Boris. (Org.). **História Geral da Civilização Brasileira**. O Brasil República: Economia e cultura, v. 4. São Paulo: DIFEL, 1984. p. 53-106.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro primeiro - O Processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

MEDEIROS, Marluce. **Expansão Capitalista e Ensino Industrial** Rio de Janeiro, SENAI/DN/DPEA, 1987.

MICELI, Sergio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação** (São Paulo, 1922-1933). Brasília: Inep/MEC, 2001.

MONTEIRO, Aloisio Jorge de Jesus. **A Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI) e a formação de professores**: Uma proposta de cooperação? Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, 1994.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **A socialização da força de trabalho**: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo - 1873-1934. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1990.

_____. Instrução “Popular” e Ensino Profissional: Uma perspectiva Histórica. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lucia Spedo (Orgs.). **Brasil 500 anos**: tópicos em história da educação. São Paulo: EDUSP, 2001, p.169-204.

MÜLLER, Meire Terezinha. A lousa e o torno: O SENAI e a Educação profissionalizante. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

NASCIMENTO, Marilzete Basso. **A incorporação do *design* por uma indústria moveleira voltada ao segmento popular**: Um estudo de caso no pólo moveleiro de Arapongas-PR. 2001. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Engenharia da Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

NEIBURG, Federico. Apresentação à Edição brasileira: A sociologia das relações de poder de Norbert Elias. In: ____; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os Outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000, p. 7-11.

NEVES, Clarissa E. B. Estudos sociológicos sobre educação no Brasil. In: MICELI, Sérgio (Org.) **O que ler na ciência social brasileira – 1970-2002**. vol IV. São Paulo: Editora de Sumaré, 2002.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

NOVAIS, Fernando A; CARDOSO, João M; Capitalismo tardio e sociedade moderna. In: SCHWARTZ, Lilia. (Org.) **História da Vida Privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

OGAMA, Marília Sugai; SANTOS, Marines R. dos Santos; NASCIMENTO, Marilzete Basso. Móveis CIMO e a industrialização do mobiliário no Brasil. **Anais da II Semana de Tecnologia (PPGTE)**. Curitiba: Editora CEFET-PR, 2004, p.165-169.

OLIVEIRA, Dennison de. **Urbanização e industrialização no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Revista Educação & Tecnologia**, v.11, n.2, jul. dez. 2006.

OLIVEIRA, Ricardo. (Org.). **A construção do Paraná Moderno**: políticos e política no Governo do Paraná de 1930 a 1980. Curitiba: SETI, 2004.

PEREIRA, Bernadeth Maria. **Escola de Aprendizes e Artífices de Minas Gerais**: primeira configuração escolar do CEFET-MG, na voz dos seus alunos pioneiros (1910-1942). 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

PICHELI, Valdir. **O IDORT enquanto proposta educacional no contexto de formação da hegemonia burguesa no Brasil (1930-1944)**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

PIMENTA, Selma G. **O Pedagogo na Escola Pública**. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. Coleção Educar 10.

PRANDI, José R. **O Trabalhador por conta própria sob o capital**. São Paulo: Editora Símbolo, 1978.

PRONKO, Marcela A. Crônica de um fracasso: Uma história dos projetos de criação de universidades do Trabalho no Brasil. **Educação & Sociedade**, n. 66, p. 84-103, abr. 1999.

_____. **Entre o mito e o esquecimento**: as propostas de criação de Universidades do Trabalho na Argentina e no Brasil na primeira metade do século XX. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Universidade Federal Fluminense, 2002.

QUEIRÓZ, Cleonice. **Levantamento Histórico do Teatro do CEFET**. 2000. Monografia (Especialização no Ensino de Língua Portuguesa), Centro Federal de Educação Tecnológica, Curitiba, 2000.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. In: LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo (Org.). **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**. 2. ed. São Paulo: CERU, 1999, p. 13-24.

_____. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

QUELUZ, Gilson L. **Concepções de Ensino técnico na República Velha 1909-1930**. Curitiba: Editora CEFET-PR, 2000.

_____. **Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (1946-1962)**: Representações Discursivas. In: Mesa redonda realizada no III Seminário sobre a Reforma Profissional. SINDOCEFET- PR, 2002.

_____.; MACHADO, Maria L. B. Ao homem a madeira e os metais, à mulher a família e os tecidos: a profissionalização feminina durante a atuação da CBAI na Escola Técnica de Curitiba. **Anais**: II Congresso Brasileiro de Educação: Natal, 2002.

RIBEIRO, Maria Alice. Qualificação da Força de Trabalho: A experiência das Escolas Profissionais do Estado de São Paulo (1911-1942). IN: RIBEIRO, Maria Alice. (Coord). **Trabalhadores Urbanos e Ensino Profissional**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1986, p. 119-223.

_____. O Ensino Industrial: Memória e História. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. (Orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Século XX. vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

RODRIGUES, Leôncio M. Sindicalismo e classe operária (1930-1964). In: FAUSTO, Boris (Org.). **História Geral da Civilização Brasileira**. O Brasil República: Sociedade e política, v. 3. São Paulo: DIFEL, 1983. p. 507- 555.

RODRIGUES, José Albertino. A sociologia de Durkheim. In: DURKHEIM, Émile. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 2008. Introdução, p. 7-38. Coleção os Pensadores.

ROCHA NETO, Bento Munhoz da. **Discursos Parlamentares**. Curitiba: Editora do Chain, 2006.

ROMANELLI, Geraldo. Questões Teóricas e Metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VILELA, Rita A. (Org.). **Itinerários de Pesquisa. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 245-264.

SALES, Jefferson de Oliveira. A relação entre o poder estatal e as estratégias de um grupo empresarial nas décadas de 1940-1950: O caso do grupo Lupion. In: OLIVEIRA, Ricardo. (Org.). **A construção do Paraná Moderno: políticos e política no Governo do Paraná de 1930 a 1980**. Curitiba: SETI, 2004.

SALM, Claudio. **Escola e trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SAMPAIO, Maria das M. F. (Org.). **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara: J.M Editora, 2002.

SANTOS, Carlor R. A. **Vida material e vida econômica**. Curitiba: SEED, 2001.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H.; COSTA, V. **Tempos de Capanema**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV; Ed. Paz e Terra, 2000. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/>> Acesso em: 2007.

SEGNINI, Liliana R. P.; SOUZA, Aparecida Neri. **Trabalho e formação profissional no campo da cultura: professores, músicos e bailarinos**. Projeto de Pesquisa Temático. Fapesp, 2003.

_____. **Trabalho e formação profissional no campo da cultura: professores, músicos e bailarinos**. Relatório Final. Fapesp, 2007.

_____. **Ferrovia e Ferroviários**. São Paulo: Cortez, 1981.

SINGER, Paul. Interpretação do Brasil: Uma experiência Histórica de Desenvolvimento. In: FAUSTO, Boris. (Org.). **História Geral da Civilização Brasileira**. O Brasil República: Economia e cultura, v. 4. São Paulo: DIFEL, 2004. p. 209- 245

SOUZA-LOBO, Elisabeth. **A classe Operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

TANGUY, Lucie. A questão da cultura técnica na escola. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol.14., n.2, p. 58-68, jul. dez. 1989.

_____. Um movimento social para a formação permanente na França, 1945-1970. **Pro-posições**, vol. 13, n.1, p.18-33, jan. abr. 2002.

_____. Formação: uma atividade em vias de definição? **Veritas**, Porto Alegre, vol. 42, n. 2, p. 385-410, jun. 1997.

TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e Ideologia**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

TOTA, Antonio Pedro. **O Imperialismo Sedutor**: a americanização do Brasil na época da 2ª Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

VEIGA, Cynthia Greive. Pensando com Elias as relações entre Sociologia e História da Educação. In: FARIAS FILHO, Luciano Mendes de. **Pensadores Sociais e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica: 2008. p. 145-172.

VIANNA, Adriana de Resende. **O mal que se adivinha**: Política e Menoridade no Rio de Janeiro, 1910-1920. Rio de Janeiro, Arquivo Nacional, 1999.

WEILL, Simone. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

WEINSTEIN, Bárbara. **(Re)Formação da Classe Trabalhadora no Brasil (1920-1964)**. São Paulo: Cortez, 2000.

APÊNDICE - PERCURSO DA PESQUISA DOCUMENTAL E ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Ao elaborarmos o projeto de pesquisa aprovado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da UNICAMP, em 2005, na época com objetivos e recorte temporal diferente do que desenvolvemos no andamento do Doutorado³³³, tínhamos conhecimento da disponibilidade de fontes para desenvolver a nossa proposta, em especial o Boletim Informativo da Comissão Brasileira de Ensino Industrial (CBAI), material com o qual já havíamos trabalhado durante o Mestrado em Tecnologia cursado no então Centro Federal de Educação Tecnológica, as entrevistas realizadas com professores e diretores da Instituição em 1995 pelo Núcleo de Documentação Histórica (NUDHI) da instituição, como também contatos prévios que estabelecemos com possíveis entrevistadas, em especial as alunas que haviam estudado na Escola a partir da década de 1970.

O redimensionamento do projeto, com a nova delimitação temporal, estabelecida a partir da década de 1930, levou a necessidade em buscarmos outras documentações, além das que elencamos inicialmente. Nesse aspecto, a leitura da Tese de Mário Amorim (2004), foi de fundamental importância para o levantamento de novas fontes possíveis de serem consultadas, em especial os relatórios disponíveis da década de 1930 e a Revista Labor da década de 1940.

Dessa forma, deixamos nessa fase inicial a análise dos Boletins Informativos da CBAI para um segundo momento, tendo em vista que conhecíamos o material, e priorizamos o trabalho na localização das fontes relativas às primeiras décadas da pesquisa (1930 e 1940).

Em paralelo, buscamos na Instituição as entrevistas realizadas em 1995 pelo pesquisador Gilson Queluz, e iniciamos o levantamento virtual da documentação disponível no Centro de Pesquisa e Documentação Histórica (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, como também da legislação pertinente ao ensino industrial implantada a partir da década de 1940, atividades desenvolvidas principalmente a partir do ano de 2007, quando havíamos concluído as disciplinas obrigatórias do Doutorado.

³³³ O projeto inicial intitulava-se *A educação profissional feminina na Escola Técnica de Curitiba entre as décadas de 50 e 80*.

Após a localização e análise preliminar de toda essa documentação, iniciamos em 2008 a realização de entrevistas com professores/as e alunos/as que participaram efetivamente desse processo de formação instituído na Escola Técnica de Curitiba entre as décadas de 1930 e 1960. As especificidades do transcurso da pesquisa de campo serão apontadas a seguir.

1. O acervo documental da Universidade Tecnológica Federal do Paraná

O acervo documental da Instituição pesquisada está distribuído em dois setores, no Núcleo de Documentação Histórica (NUDHI) e no Arquivo Geral, locais em que fizemos o levantamento de fontes disponíveis para o desenvolvimento do projeto.

Núcleo de Documentação Histórica (NUDHI): Organizado na década de 1990, instalado no período da pesquisa em uma pequena sala da Biblioteca da Universidade, o setor possui um vasto acervo da documentação, que inclui imagens, relatórios, publicações referentes ao ensino industrial, arquivos audiovisuais, plantas arquitetônicas, periódicos publicados pela Instituição, documentos diversos como livros de atas, folhas avulsas com notas de alunos, etc.

Uma situação específica interferiu nos procedimentos adotados durante o levantamento das fontes disponíveis sobre o período que investigamos - estava em curso, junto à diretoria, a discussão de um projeto de ampliação e reorganização do Núcleo, pleiteado pela sua coordenadora, Selma Sueli Teixeira, cujo primeiro procedimento, após a aprovação, seria a ampliação do espaço disponível, fato que poderia ocorrer a qualquer momento.

Nesse quadro, ainda que oficialmente o setor estivesse fechado para pesquisadores externos diante da reorganização proeminente, obtivemos autorização da coordenação para a consulta ao material, porém, com a ressalva de que a qualquer momento a pesquisa poderia ser interrompida.

Apesar do amplo acervo do NUDHI, o levantamento das fontes na época apresentou outras dificuldades, a começar pela forma de organização, que não seguia nenhuma catalogação cronológica, estando os mesmos somente dispostos em armários, com uma pequena aproximação

em termos de tipos de documentos – relatórios, revistas, etc., fato que ocorreu devido à fase de reorganização do espaço.

O risco em interrompermos o levantamento a qualquer momento fez com que tivéssemos um tempo reduzido para aplicar um critério mais rigoroso na seleção dos documentos. A possibilidade em fotografar a documentação por meio de máquina digital, indubitavelmente foi decisiva para que pudéssemos analisar a documentação posteriormente.

Dessa forma, priorizamos inicialmente a digitalização dos relatórios, e posteriormente, de toda a documentação referente ao período delimitado para a pesquisa, que fosse possível localizar dentro do tempo disponível, limitado pelo possível fechamento do setor, pelo horário de funcionamento do Núcleo, restrito a quatro dias semanais no período da manhã.

Apesar de estarmos ciente da possível interrupção da pesquisa devido ao fechamento temporário do setor, esta ocorreu por outro motivo, o encerramento do contrato do estagiário que atendia o Núcleo, estudante que se mostrou inteiramente solícito durante todo o período em que realizamos o levantamento.

Ao final do trabalho desenvolvido entre fevereiro e março de 2008, fotografamos os seguintes documentos:

- ❖ Relatórios de 1932 e 1938, endereçadas à Inspetoria do Ensino Industrial, com descrição das atividades desenvolvidas na Escola, número de matrículas, relação nominal de alunos e funcionários, atas de exames, etc.
- ❖ Minutas de ofícios expedidos em 1935.
- ❖ Documentos dispersos como boletins de alunos, relatório de viagem de professores aos Estados Unidos a partir da CBAI, correspondências internas.
- ❖ Livro de registro de funcionários entre 1960 e 1964.
- ❖ Livro de atas sobre instalação de comissão instaurada na Escola em 1966, no contexto da ditadura militar, com a finalidade de investigar possíveis ações subversivas na Escola.

- ❖ Manual elaborado pela CBAI, dirigido aos orientadores educacionais das Escolas da Rede Federal de Ensino Industrial.
- ❖ Publicação voltada para o ensino do *ofício* de alfaiate. Década de 1930.

Além da documentação escrita, foram localizadas as gravações em áudio das entrevistas realizadas em 1995, com um professor da década de 1930 (PAULO) e com o diretor da Escola entre 1939 e 1963 (LAURO WILHEM).

Arquivo Geral da UTFPR: O setor abriga documentação referente ao registro da vida funcional dos trabalhadores da instituição, além de pastas individuais de alunos, como também parte de documentação geral da Escola de várias décadas, como atas e correspondências. O material está arquivado cronologicamente, o que facilitou o levantamento.

Iniciamos a pesquisa após o encerramento dos trabalhos no NUDHI. O funcionamento do setor em horário integral, e os procedimentos de arquivamento da documentação, facilitaram o levantamento do acervo. Em relação ao interesse desta pesquisa, localizamos algumas fontes do final da década de 1930 e dos anos posteriores, em especial documentação referente aos cursos do 2º ciclo (cursos técnicos), com as primeiras indicações acerca da presença de alunas na instituição, a partir das listagens de alunos/as inscritos nos exames de admissão.

Dessa forma, procedemos a digitalização das seguintes fontes:

- ❖ Relatório de 1939.
- ❖ Mapas de exames de ensino industrial básico e técnico do ano de 1953, com nome de alunos, disciplinas e notas.
- ❖ Pasta de correspondência com a Diretoria do Ensino Industrial em 1940.
- ❖ Pasta de telegramas.
- ❖ Lista de alunos inscritos nos Vestibulares –1949/1962

- ❖ Pasta de correspondências diversas.
- ❖ Atas de concursos realizados para professores.
- ❖ Solicitação de licenças saúde por parte dos funcionários.

2. Outros arquivos

Biblioteca Pública do Estado do Paraná - Durante a consulta inicial ao NUDHI localizamos a revista “Labor”, publicação oficial da Escola Técnica de Curitiba entre 1940 e 1947. A necessidade em priorizar a consulta a alguns documentos, conforme o quadro que descrevemos anteriormente, nos levou a verificar que acervos também estavam disponíveis em outros arquivos, oportunidade em que localizamos 16 dos 19 números publicados ao longo da década de 1940, material o qual arquivamos digitalmente.

Localizamos outras publicações, que não procedemos a digitalização mas que estão disponíveis na Instituição para consulta:

- ❖ BRASIL/MEC. Manual de orientação: relatórios especiais sobre as atividades de orientação nas escolas industriais e técnicas da Rede Federal. CBAI, 1957 - trata-se de textos redigidos pelos orientadores das referidas escolas localizadas em todo o país; pretendemos fazer uso dessa fonte, juntamente com outros documentos referentes à orientação educacional, no capítulo a ser escrito sobre a CBAI.
- ❖ ROSLOW, Sidney. **Psicologia para os professores do ensino industrial**. CBAI, 1949. Publicação que pretendemos utilizar ao abordar a questão da orientação educacional durante a vigência da CBAI.
- ❖ BOLLINGER, Elroy. **Metodologia do ensino Industrial**. CBAI, 1950. . Publicação que pretendemos utilizar como fonte complementar, ao abordar a questão da orientação educacional durante a vigência da CBAI.

- ❖ **BRASIL/MEC. Escola Técnica Federal do Paraná: 65 anos.**Mec: Curitiba, 1974. Publicação oficial da Instituição, que, apesar do caráter comemorativo, apresenta informações complementares ao material até agora levantado.

Centro de Pesquisa e Documentação Histórica (CPDOC)/FGV- Arquivo Gustavo Capanema: Conforme proposta apresentada no Projeto inicial, o arquivo Gustavo Capanema indicava a possibilidade de uma ampla documentação acerca do ensino industrial. Foi com o objetivo de investigar que documentações referentes à Escola Técnica de Curitiba estavam disponíveis naquele acervo que iniciamos a pesquisa na página virtual (<http://www.cpdoc.fgv.br>) do Centro de Pesquisa e Documentação (anexo).

Nesse processo de levantamento inicial há uma descrição de que conteúdos cada arquivo agrega, mas não se tem acesso a todos os documentos. Esses são micro-filmados, e só há possibilidade de consultas locais. Dessa forma, realizamos em março de 2008 a pesquisa local, na cidade do Rio de Janeiro, a partir da seleção prévia, além de tentar localizar outros documentos específicos da Escola Técnica de Curitiba, tendo em vista que até então, só tínhamos localizado no acervo consultado alguns registros fotográficos da instituição.

A pesquisa – A maior dificuldade da consulta aos documentos ocorreu pelo fato destes estarem disponibilizados na forma de microfilmes, o que exige, inclusive, um adequado funcionamento das máquinas, o que nem sempre ocorreu, exigindo mais tempo para pesquisa do que havíamos previsto.

Vale lembrar que o Arquivo Gustavo Capanema conta com mais de 200 mil documentos, a maioria referente ao período em que este atuou no Ministério da Educação e Saúde (1934-1945). O acervo está organizado em quatro pastas: Assuntos administrativos, assuntos políticos, saúde e serviço social e educação e cultura. As fontes com as quais trabalhamos estão inseridas na última pasta.

A consulta inicial na página eletrônica do CPDOC não nos permitiu dimensionar o volume de cada conjunto de documentação, fator que só constatamos quando estivemos realizando a consulta local. Dessa forma, se pretendêssemos consultar a documentação de todas

as pastas inicialmente selecionadas, teríamos que nos restringir somente a essas fontes para toda a pesquisa, o que não era o nosso objetivo.

Sendo assim, priorizamos a consulta aos documentos que indicassem a trajetória da elaboração do Decreto 4073/1942, conhecido como *Lei Orgânica do Ensino Industrial*, procurando analisar quais as discussões que antecederam a implantação de tal lei no Brasil. Partimos do pressuposto de que as idéias expressas nesse conjunto de documentos, traziam parte das propostas para o ensino industrial em âmbito nacional.

Dessa forma, a partir da seleção prévia de 20 pastas, com conteúdos pertinentes ao ensino industrial, analisamos em consulta local os documentos inseridos em três dessas pastas, assim descritas pelo CPDOC:

- ❖ GC g1935.12.00 - Rolo 37- fotogramas 650 a 817 – **217 folhas**: Documentos referentes ao intercâmbio com outros países a respeito do ensino técnico profissional. Inclui a atuação do Instituto Internacional do Ensino Técnico e a realização de congressos internacionais.
- ❖ CG g1936,05,26/2 – Rolo 43 –fotogramas 271 a 472 – **370 folhas**: Documentos referentes à contratação de instrutores estrangeiros para o ensino profissional. Estão incluídos relatórios de entendimentos mantidos entre autoridades brasileiras e alemãs.
- ❖ GCT g1934.07.24 – Rolo 22 – fotogramas 620 a 679 - **214 folhas**: Documentos sobre a instalação e organização das Universidades Técnica e do Trabalho, destacando-se o plano elaborado por Omer Buyse. Rio de Janeiro, Bruxelas.

Em relação à Escola Técnica de Curitiba, não localizamos nenhum documento específico, além das fotografias que havíamos selecionado através da página eletrônica, referente à visita de Gustavo Capanema ao Paraná em 1943. Porém, a documentação relacionada ao contrato de técnicos estrangeiros indicou que um dos técnicos suíços contratados em 1942 – *Emil Kampf* - foi designado para trabalhar na Instituição, assunto que abordamos posteriormente junto aos entrevistados.

A consulta ao arquivo Gustavo Capanema realizada em quatro dias, evidenciou a infinidade de possibilidades de investigação que o acervo oferece sobre a organização do ensino profissional no Brasil; porém, o pesquisador deverá estar preparado para um trabalho que exigirá muito tempo, especialmente pela restrição a forma de apresentação dessas fontes em microfilmes, e pelo grande volume de documentos.

A Legislação – O interesse pela legislação pertinente ao nosso tema de pesquisa foi sendo ampliado a partir das discussões desenvolvidas junto ao grupo de pesquisa do Projeto Temático/FAPESP - *Trabalho e Formação Profissional no Campo da Cultura: Professores, músicos e bailarinos* – coordenado por Aparecida Neri de Souza e Liliana Segnini.

A preocupação das pesquisadoras com a dimensão legal dos projetos instituídos na sociedade, em especial a partir das políticas implantadas pelo Estado, e o destaque às leis da década de 1940, presente na bibliografia sobre o ensino industrial, foram fundamentais para estabelecermos esse foco de análise em nossa investigação.

A possibilidade de acesso ao conjunto dessas leis através da rede eletrônica, revelou as facilidades que essa ferramenta pode trazer para o desenvolvimento das pesquisas acadêmicas. Desde 2007, a partir da consulta ao site do Senado (<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao>) montamos o acervo da legislação pertinente ao ensino industrial, das décadas de 1930 a 1960.

3. Os Depoimentos

Entrevistas realizadas pelo NUDHI : Trata-se de entrevistas realizadas em 1995, pelo então coordenador do Núcleo de Documentação Histórica Gilson Queluz, com professores e diretores que atuaram na Escola entre as décadas de 1930 e de 1970. Tivemos acesso a sete depoimentos.

Conforme relatamos anteriormente, tínhamos conhecimento da disponibilidade dessa documentação quando elaboramos o projeto de pesquisa. Após iniciarmos o doutoramento,

entramos em contato com o pesquisador Mário Amorim, para sabermos sobre o seu trabalho de levantamento das fontes, ocasião em que ele relatou as dificuldades em localizar os relatórios da instituição, referente ao período central de sua pesquisa (1942-1963), que não estavam arquivados na Universidade, e tampouco no Ministério da Educação, onde estive em busca do material, o que levou o pesquisador a trabalhar com os depoimentos disponíveis.

Na oportunidade, no início de 2007, o pesquisador nos forneceu cinco entrevistas transcritas (200 páginas). Posteriormente, no NUDHI, tivemos acesso a duas novas entrevistas, porém disponíveis somente em áudio. Essa questão interfere na análise dos documentos, pois o acesso somente à transcrição limita a compreensão de outros contextos da entrevista, como o tom do entrevistado, silêncios, interrupções, etc.

Há ainda outro aspecto a ser considerado, o fato das entrevistas terem sido feitas por outro pesquisador, com outros objetivos; com base nisso, entrevistamos Gilson Queluz, em abril de 2008 (roteiro anexo), procurando conhecer o processo em que tais documentos foram produzidos.

O pesquisador informou que o Núcleo de documentação histórica da Instituição foi criado em 1989, mas sem uma sede própria, enfrentando dificuldades de estruturação. Em 1995, o projeto foi retomado pelo Diretor da época, com o objetivo de preservação da documentação, “resgate histórico” e a possibilidade de constituir um núcleo de referência em pesquisa sobre História dos Centros Federais de Educação Tecnológica e das Escolas Técnicas da Rede Federal de Ensino.³³⁴

É nesse contexto que são realizadas as entrevistas, cujo critério inicial era registrar inicialmente o depoimento de professores e diretores mais antigos, e posteriormente dos alunos

³³⁴ Lauro Gursky Júnior, coordenador do NUDHI em período anterior ao de Gilson Queluz, fase em que o desenvolvimento desse projeto teve início, indica em sua dissertação (2000,p.46) o roteiro das entrevistas: *Como era o CEFET-PR naquela época? Quais os aspectos do cotidiano dos alunos, funcionários, e professores na época pesquisada? Quais as principais dificuldades encontradas para administrar a instituição naqueles tempos? Como eram os recursos orçamentários? Como era o relacionamento humano na instituição? Qual a importância da instalação dos cursos técnicos, em detrimento dos artesanais? Como se processava o relacionamento da instituição com a comunidade externa?* A análise dos depoimentos indica que, característica do próprio procedimento de pesquisa, as questões que emergiram foram mais abrangentes, em especial as questões relacionadas ao projeto desenvolvido pela CBAI no ensino industrial, e a instalação dos cursos para formação de professores na Escola Técnica de Curitiba, a partir de 1957.

da Instituição. Porém, a segunda fase de entrevistas não ocorreu devido a mudança da Direção em 1996, e a saída do pesquisador da coordenação do Núcleo.

A maioria das entrevistas foi realizada no prédio da Instituição, exceto o caso de um professor que concedeu a entrevista em casa. Além da gravação audiovisual, houve também a filmagem, dado que pode ter interferido significativamente no comportamento do entrevistado. Apesar dessa informação, nenhum material audiovisual foi localizado na consulta que fizemos, como também nenhuma transcrição.

O pesquisador informou ainda que a principal dificuldade do desenvolvimento da entrevista foi a expectativa criada pelos narradores, da construção de uma “História oficial”, onde a narrativa fosse mais centrada em “grandes fatos” construídos em especial pelos diretores, demonstrando a noção de que estavam construindo com sua narrativa a memória da Escola, e também a memória pessoal.

Nesse aspecto, uma das entrevistas mais difíceis, segundo Queluz, foi a realizada com o diretor da Instituição entre 1939 e 1963, o que pode ser explicado pela intervenção que a Escola sofreu no final do seu mandato, em situação comentada, mas não aprofundada pela maioria dos narradores.

Ao ouvirmos a entrevista, constatamos um depoimento pausado, marcado pela caracterização de uma Instituição escolar sem conflitos. Apesar de estar à frente da Escola por mais de 20 anos, o depoimento é marcado por respostas mais objetivas e lacônicas.

A leitura do conjunto dos depoimentos, a partir da tematização das questões expoentes³³⁵, somadas às categorias estabelecidas desde o início para a nossa pesquisa – Formação e Relações de Gênero - interferiu no roteiro que elaboramos para a realização das nossas entrevistas, desenvolvidas a partir de 2008, como também na definição de uma terceira categoria de análise – a dualidade estrutural.

³³⁵ Processo de análise em que destacamos os principais temas presentes no depoimento, como por exemplo: Trajetória familiar, escolaridade, trajetória profissional, saber técnico, CBAI, visitas de autoridades, urbanização, industrialização, modernização, produtividade nas oficinas, relação docente/discente, a cidade de Curitiba/ disciplina/ cultura geral/cultura técnica/ indústria no Paraná/ aulas de desenho/professoras/alunas/ cursos industriais/ cursos técnicos/ Escolas em Curitiba/SENAI entre outros.

Entrevistas realizadas pela pesquisadora:

Nosso objetivo inicial era entrevistar integrantes dos vários grupos que de alguma forma tivessem passado pela instituição, prioritariamente alunos, alunas, professores, professoras, além de representantes de outros setores da sociedade, por exemplo, empresários da área industrial, que fossem citados nas fontes.

O conjunto dos documentos analisados, além de fornecer questões a serem desenvolvidas na pesquisa, indicou nomes de possíveis entrevistados, e nos fez priorizar inicialmente alunos e alunas, especialmente pelo fato de ainda não haver nenhum depoimento desse grupo³³⁶, e posteriormente professoras e professores, nessa ordem, considerando que já havia parte de depoimentos disponíveis desse segundo grupo.

Em relação às entrevistas com representantes de setores externos da instituição, deixamos essa questão em suspenso, diante das prioridades que se estabeleciam no andamento da pesquisa. Dessa forma, traçamos os caminhos para localização dos entrevistados, que incluía desde a busca de sobrenomes em listas telefônicas, narradores que já haviam sido entrevistados pelo NUDHI, e rede de relações pessoais, na tentativa de localizar egressos da instituição.

Nesse processo, o primeiro entrevistado foi o professor **AUGUSTO**, que atuou inicialmente no ensino de ciências, na década de 1940, e posteriormente foi orientador educacional, participando na década de 1950 nos cursos da CBAI voltado para essa área. A localização do narrador ocorreu a partir da busca do seu nome na lista telefônica. Embora a narrativa tenha se concentrado nas atividades que ele desenvolve atualmente, como médico psiquiatra, o conjunto do depoimento trouxe alguns elementos em relação às articulações políticas do diretor Lauro Wilhem, como também sua atuação na área da orientação educacional. Em relação à indicação de outros nomes, o narrador mencionou somente os que já haviam sido entrevistados em 1995, grupo com o qual ele mantinha mais contato.

³³⁶ Alguns dos entrevistados pelo NUDHI foram alunos da Escola, porém, posteriormente ocuparam outras funções na instituição (professores/diretores), característica que em nossa análise faz diferença no teor do depoimento concedido.

O segundo entrevistado foi **AMILTON**, que já havia sido entrevistado em 1995. A localização de seu nome também ocorreu a partir da lista telefônica. Embora sua narrativa priorizasse o período em que atuou como Diretor da Instituição a partir de 1966, e o conjunto do depoimento não tenha se diferenciado do que concedeu em 1995, suas considerações sobre políticas educacionais, construção do conhecimento técnico, dualidade estrutural foram importantíssimas para a análise das questões propostas para a pesquisa. Há ainda a indicação da mudança de encaminhamento que ocorre a partir de sua administração na década de 1960, cuja atuação teve grande influência da formação que recebeu através da CBAI no final de 1950, como *cursista* e professor da Comissão. É em sua gestão que ocorre a implantação do *ensino por objetivos*, baseado em Robert Mager, como método de ensino da Instituição. Embora não tenha feito diretamente a indicação de novos entrevistados, sua referência ao nome de um colega da década de 1940, como um empresário bem sucedido, fez com que buscássemos esse nome na rede eletrônica, caminho que nos levou a **Benjamin**, nosso terceiro entrevistado.

O depoimento de **BENJAMIN** também foi fundamental, em especial sobre a importância da Formação recebida, na visão dos alunos egressos do ensino industrial, a organização do ensino na Instituição, a atuação dos professores de cultura técnica e cultura geral, e o relacionamento com as alunas. A narrativa fundamentou-se principalmente na *excelência* do ensino oferecido, no conhecimento técnico adquirido na escola, possibilitando uma trajetória profissional bem sucedida, e, uma questão que Amilton já havia dado pistas em seu depoimento, a crítica à atuação do diretor no período em que eram alunos do curso técnico, e, a participação desses mesmos alunos (da década de 1940) nos encaminhamentos seguidos na Instituição a partir de 1966, em especial com suas atuações no Conselho de Representantes.

O percurso da busca de entrevistas apresentava um limite – a dificuldade em localizar professoras e alunas. Os entrevistados raramente lembravam do nome de alguma professora, e quando o faziam, mencionavam o nome da professora de Economia Doméstica, mas não sabiam de seu paradeiro. Em relação às alunas, a lembrança de nomes era ainda mais rara.

Nesse processo buscamos o setor de Recursos Humanos da Universidade, explicamos o objetivo da pesquisa e apresentamos uma lista com os nomes de professores e professoras que atuaram desde a década de 1930 na Instituição. A partir daí, aquele setor entrou em contato com

os profissionais possíveis de serem entrevistados, solicitando autorização para que fosse concedido seu número de telefone, o que nos levou até a professora **ANA**, que atuou como professora de Economia doméstica, entre as décadas de 1940 e 1970.

A entrevista com **Ana**, na época da entrevista com 91 anos de idade, foi de importância extrema para analisar o lugar da Formação destinada às alunas da Instituição, em especial as dos cursos industriais (I ciclo). Uma narrativa marcada pelos limites físicos da própria faixa etária, ainda que a narradora esteja perfeitamente saudável, como também um certo receio com o fato de gravarmos o depoimento, ainda que tenha autorizado, foi a entrevista com menor tempo de duração, não ultrapassando 40 minutos.

Nosso 5º entrevistado foi **BENO**, único ex-aluno entrevistado que mora fora do Estado do Paraná, e da cidade de Curitiba. Indicado por Benjamin, sua narrativa, além de corroborar com as concepções de seus colegas dos cursos técnicos sobre Formação, conhecimento Técnico e qualidade de ensino oferecida pela Instituição, trouxe elementos sobre a organização do curso de Decoração de Interiores até meados de 1950, e, em especial, sobre a atuação de Emil Kampf, técnico suíço contratado pelo governo federal em 1942, designado posteriormente para a Escola Técnica de Curitiba. O depoimento foi acompanhado pela sua esposa. Na ocasião, o narrador indicou o nome de sua irmã **ALZIRA** para a entrevista, embora não tivesse certeza que ela tivesse estudado na instituição.

Entramos em contato com **Alzira**, que concordou em nos receber. Todavia, não autorizou a gravação do depoimento, por considerar que não tinha nada de importante para relatar. Não insistimos na questão, diante da experiência que havíamos tido com a professora Ana, embora afirmássemos que sua história era de fundamental importância para a pesquisa. Pedimos autorização para anotarmos as questões, com o que ela concordou, ainda que um pouco reticente. O depoimento foi acompanhado pela sua filha, também egressa da Instituição, porém da década de 1980. Ainda que lacônico, o depoimento foi importante para reafirmar as demarcações de gênero presente nas propostas do ensino industrial, além de trazer um novo elemento – entre frequentar o curso de magistério e o curso industrial, o segundo era considerado mais adequado, tendo em vista que se destinava à formação voltada para a atuação no lar, e não para o espaço público. Dessa forma, nossa hipótese inicial de que a possibilidade em frequentar uma escola

profissional para as mulheres poderia ser um espaço de conquistas, vai sendo derrubada, ao menos no que se refere aos cursos do I ciclo. Ao final da entrevista, recebemos uma foto de Alzira com uma colega, em frente à Instituição, em 1949.

Nosso sétimo entrevistado foi ÂNGELO, também indicado por Benjamin. Um depoimento mais objetivo, com um tempo de duração reduzido, se comparado com os demais. Sua narrativa foi importante no que se refere à interferência dos professores na decisão dos alunos sobre os cursos que seguiam, no destaque da importância da base adquirida no curso técnico, como facilitador das atividades desenvolvidas no curso superior de Arquitetura, em especial pelos conhecimentos adquiridos na disciplina de Desenho. Ao final, o narrador nos mostrou uma fotografia do período em que frequentou o curso industrial de marcenaria, ao lado de uma poltrona que produziu como prova final, e também seu quadro de formatura no curso técnico de Decoração de Interiores, em 1960. É nesse quadro que localizamos Roberto.

A partir do seu sobrenome, supomos que Roberto poderia ser parente de um amigo nosso, o que foi confirmado. Dessa forma, o contato foi facilitado, e realizamos a oitava entrevista. A narrativa, em linhas gerais, seguiu a mesma perspectiva apresentada pelos demais alunos dos cursos técnicos, das décadas anteriores – a concepção da Formação como um direito, o destaque para o excelente nível de professores e do ensino, a crítica velada ao Diretor, e a valorização do conhecimento técnico adquirido como garantia de sucesso na trajetória profissional, e de ascensão social. Em especial, o depoimento trouxe questões sobre o Internato instalado na instituição na década de 1950, revelando o amplo projeto disciplinar a que a maioria dos alunos (homens), eram submetidos, fosse na Escola ou, ainda na obrigatoriedade do Serviço Militar, fator que interferia inclusive na trajetória profissional de alguns dos entrevistados.

A nona entrevista foi realizada com ALEXANDRE, localizado a partir das relações familiares. A informação de que ele havia estudado na Instituição, veio à tona a partir de uma das estratégias traçadas para localização de possíveis entrevistados, a divulgação junto a todos os grupos que frequentávamos, amigos, familiares, de que estávamos em busca de alunos egressos da Escola Técnica de Curitiba. O fato de conhecermos previamente o entrevistado teve suas interferências, entre elas, talvez a relação de confiança estabelecida, e uma narrativa marcada pela emoção das lembranças, e a interrupção constante do depoimento frente ao choro que

tomava conta do narrador. Seu depoimento, marcado pela constatação de que os tempos atuais são muito piores em relação ao passado, trouxe elementos sobre os motivos que levavam os alunos à desistência do curso, tendo em vista que ele frequentou a escola somente por dois anos, a interferência da trajetória familiar na escolha das instituições de ensino, e principalmente, algumas características do cotidiano da cidade de Curitiba, como o período da guerra, ou ainda a visita de lideranças políticas, como Getúlio Vargas e Plínio Salgado.

Até a data da qualificação uma questão em especial ainda estava pendente – a realização de entrevistas com alunas, tendo em vista que até então havíamos realizado somente uma, e sem autorização para gravação. Consultamos a banca sobre a pertinência em realizarmos uma entrevista com uma professora da UFRJ, que havia sido responsável pela coordenação do serviço de orientação da CBAI, sendo que parte da banca julgou conveniente.

Havíamos localizado a professora - que nesta pesquisa recebeu o pseudônimo de Ester, por um procedimento pelo qual já havíamos localizados outros entrevistados – localizávamos os nomes nos documentos, ou quando mencionados nas entrevistas, e , quando não tínhamos nenhuma pista do/possível entrevistado/a, iniciávamos a busca pela rede mundial de computadores, mais especificamente pelo GOOGLE. Quando o sistema de buscas nos dava alguma pista, seguíamos, foi dessa forma que localizamos **ESTER, JAMILE E IRACI**.

No caso de *Iraci*, seu nome surgiu no *Google* numa lista de funcionários estaduais, no caso de Ester foi possível através do *currículo Lattes*, e Jamile, localizamos o telefone de uma pessoa com o mesmo sobrenome, ligamos, e conseguimos o contato através do irmão da narradora, que foi que localizamos inicialmente.

A entrevista com **Ester** foi realizada na Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde apesar de aposentada ainda mantém algumas atividades. A entrevista foi de fundamental importância para a análise da CBAI. Entrevistar uma pesquisadora tem rumos e ritmos diferenciados de outras entrevistas, certamente conhecedoras das críticas feitas a CBAI, em algumas questões se colocava mais livremente, em outras havia uma certa retração, dependendo das questões que apresentávamos.

A entrevista com **Iraci** foi realizada na residência da narradora. Apesar de ter estudado somente um ano na Instituição, Iraci nos trouxe referenciais sobre a justificativa da busca da Escola Técnica, ratificando os resultados que a pesquisa vinha delineando.

A entrevista com **Jamile** foi realizada numa escola de educação infantil em que ela é sócia,. A narradora disponibilizou outros documentos como fotos e trabalhos realizados por ela na Escola Técnica de Curitiba, e seu lugar entre as entrevistadas foi fundamental, pois foi a única que participou dos dois ciclos (industrial e técnico), além de ser uma das raras alunas a concluir o ensino técnico. Acreditamos que essas últimas entrevistas trouxeram elementos fundamentais para a nossa pesquisa, em relação à categoria de gênero, aspectos que até então estavam marcados pela invisibilidade. Há ainda muita pesquisa para ser feita nesse campo, em especial com as professoras, grupo que não conseguimos ampliar o número de entrevistadas.

Ao final das entrevistas, utilizamos o que Olga Von Simson define como detonadores da memória, mostrando aos narradores imagens fotográficas dos espaços da Escola, além de páginas dos periódicos publicados pela instituição, a Revista Labor e o Boletim Informativo da CBAI. As fotografias dos espaços escolares geraram lembranças de como as salas eram distribuídas, o que as máquinas registradas nas fotos faziam. Porém, nenhum dos entrevistados lembrava das publicações.

Em relação ao equipamento técnico para gravação, utilizamos gravador com fita cassete, para termos maior segurança de que não perderíamos o arquivo, e também um gravador digital, tendo em vista que este último facilita a transferência do áudio para o computador.

A análise dos depoimentos iniciou com a leitura geral da entrevista, uma segunda leitura, listando a seqüência que a entrevista seguiu, e leituras posteriores, onde fizemos a tematização e a categorização das entrevistas, priorizando as categorias de Formação, gênero e dualidade estrutural.

Um fator específico marcou a fase da pesquisa após a qualificação – um estágio discente na FLACSO de Buenos Aires. Um dos objetivos era buscar elementos acerca das discussões de gênero e ensino técnico, no entanto, o contexto do mês de julho, marcado pela “gripe A” limitou uma pesquisa mais sistematizada que permitisse ser referenciada na tese.

No entanto, questões instigantes foram delineadas para pesquisas futuras, Tivemos acesso a algumas fontes do período aqui analisado, especialmente a década de 1940, onde uma análise ainda superficial apontou para o delineamento de um projeto de formação a partir do ensino industrial. Ou seja, ainda que em contextos diferenciados, se comparado ao Brasil, o discurso sobre a civilização da técnica também era esboçado, em especial por intelectuais ligados a área, engenheiros, diretores de instituições.

Da mesma forma a questão da criação da Universidad Obrera criada a década de 1940, onde, nossas leituras iniciais indicaram uma disputa entre os engenheiros das Universidades e os Formados em uma Instituição “mais prática”, ao mesmo tempo seria instigante analisarmos como se deu esse processo de formação em um país marcado por embate com os Estados Unidos da América? Ao considerarmos que houve um projeto em desenvolvimento vinculado com os estadunidenses, que especificidades podem ter se esboçada no ensino no país vizinho?

Embora a fase final em que estávamos no desenvolvimento da pesquisa do doutorado não nos tenha permitido trazer esses elementos para a tese aqui apresentada, serviram como provocações para analisarmos as redes de interdependência inter-estatais a qual Elias faz referência, como também a possibilidade de em pesquisas futuras olharmos mais atentamente para a América Latina.

Modernização e Formação: Projetos e Educação Profissional na Escola Técnica de Curitiba entre 1930 e 1964

Maria Lúcia Büher Machado

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1. O/a Entrevistado/a

- Trajetória Familiar
- Escolarização
- Trajetória Profissional

2. A Escola Técnica de Curitiba para os alunos/as

2.1 Organização dos cursos

- Processo de admissão
- Escolha do curso
- Funcionamento dos cursos:, carga horária, funcionamento das oficinas
- A questão do tempo na escola técnica – como era explorada (exigência de produtividade)
- Diferenças entre básico industrial e técnico industrial.
- A formação de trabalhadores na ETC (Cursos noturnos)
- Frequência e evasão

2.2 Relações estabelecidas no interior da Escola

- Serviços de orientação educacional
- Relação com professores e professoras
- A direção da Escola

2.3 Relações de Gênero

- Relação com as alunas/os / delimitação para determinados cursos
- Quem eram as alunas da ETC?
- O curso de decoração de interiores

2.4 Disciplinas

- Como funcionavam as práticas educativas (Canto orfeônico/educação física/educação pré-militar) e as disciplinas de Higiene Industrial/Organização do Trabalho e Contabilidade Industrial (estas últimas para o curso técnico de acordo com a legislação).
- Organização das disciplinas de cultura geral e de cultura técnica
- A disciplina de Tecnologia.

- A disciplina de Desenho.
- Material didático utilizado
- Disciplinas mais difíceis – reprovação

Questões gerais

- O sistema de Internato
- Organizações estudantis na ETC
- O acesso ao ensino superior
- Revista LABOR

Relações externas

- Participação em solenidades oficiais e eventos comemorativos
- A questão da industrialização - relação com empresários/ busca de profissionais pela indústria
- As diferenças entre o ensino na ETC e o SENAI – relação entre alunos
- Relação com outros colégios de Curitiba
- Relação com outras escolas industriais

3. A ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA PARA OS PROFESSORES

- Processo de admissão
- Formação exigida
- Professores da Universidade? De outros colégios?
- Carga horária
- Cultura técnica e cultura geral – diferença entre professores/ defesa do tipo de formação priorizada para os alunos na ETC
- Processo de Contratação de professoras /es
- Possibilidade de ascensão dentro da ECT
- Organizações de funcionários/professores (Estatuto dos funcionários da ETC aprovado em 1949, com participação de Montserrat/ Paralisações – mobilizações – atuação de sindicatos)
- **CBAI**
 - O investimento na orientação educacional
 - A questão da Mulher na CBAI
 - A formação de professoras – Existia?
 - Resistência ou questionamento por parte dos professores
 - Participação dos brasileiros na elaboração material

- Utilização de autores brasileiros/ Anísio Teixeira – Fernando Azevedo etc
- Utilização de Estudos feitos por organismos internacionais /UNESCO/Margarete Mead
- Escolha de Curitiba
- Relação com professores que não eram da CBAI
- Aula de professores da CBAI para alunos da ETC?Quais disciplinas?
- Relacionamento com outras Escolas Técnicas (entre professores)
- Relação com a Direção

Questões gerais

- Curso com maior expressão até a década de 60
- Curitiba entre 40 e 60 – Urbanização/indústrias/ escolaridades
- Relação da Escola com governo estadual e municipal.
- Interferência federal
- Processo de extinção do básico industrial
- O que representava a Escola para Curitiba/ ser aluno ou professor na ETC
- Principais mudanças ao longo das décadas
- Gestão do Professor Lauro
- Momento de ruptura no início da década de 60? A partir de quais propostas?

Entrevista Prof. Dr Gilson Leandro Queluz

Dia 24/04/2008

- Processo de inserção no CEFET
- Como surgiu o Projeto do Nudhi? Objetivo geral do Projeto
- Professor Walter João Kintopp? (1993-INÍCIO)
- Processo de preparação para entrevistas – Referenciais, etc
- Número de participantes nas entrevistas

A ENTREVISTA

- Roteiro inicial
- Critérios para seleção dos entrevistados
- Processo do contato com entrevistados
- Ordem das entrevistas - quem foi entrevistado primeiro?
- Local da realização das entrevistas
- Maiores dificuldades para realização das entrevistas
- Questão da entrevista com autoridades – como percebeu isso? Diferença entre diretores e professores
- Questão da centralização na CBAI - era o objetivo ou foi uma questão destacada pelos entrevistados?
- Quais questões surgidas deram uma nova perspectiva das entrevistas?
- Entrevista com Prof LAURO – MAIS DE UMA FITA? Questão do fim do mandato/ relatórios?
- Utilização das entrevistas/ autorização para uso/ identificação

ANEXOS

REGISTROS PROFISSIONAIS

I — REGISTRO DE DIPLOMAS NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

3. DIPLOMAS REGISTRADOS NA DIRETORIA DO ENSINO INDUSTRIAL — 1956

b) Inscrições, segundo o sexo, a nacionalidade e a idade dos diplomados e a natureza dos diplomas

ESPECIFICAÇÃO	DIPLOMAS REGISTRADOS DURANTE O ANO			
	Total	Artífice	Mestria	Técnico
TOTAL.....	2 621	1 427	837	357
Segundo o sexo				
Masculino.....	1 830	908	370	354
Feminino.....	991	521	467	3
Segundo a nacionalidade				
Brasileira.....	2 619	1 426	837	356
Estrangeira.....	2	1	—	1
Segundo a idade				
Até 20 anos.....	29	21	—	8
De 21 a 25 anos.....	946	609	242	95
» 26 » 30 ».....	984	497	347	140
» 31 » 35 ».....	459	193	157	109
» 36 » 40 ».....	130	78	49	5
» 41 » 50 ».....	73	31	42	—
Mais de 50.....	—	—	—	—

FONTE — Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1957. Rio de Janeiro: IBGE, v. 18, 1957.

SITUAÇÃO CULTURAL

REGISTROS PROFISSIONAIS

I — REGISTRO DE DIPLOMAS NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA — 1957

3. DIPLOMAS REGISTRADOS NA DIRETORIA DO ENSINO INDUSTRIAL

b) Especificação, segundo o sexo, a nacionalidade, a idade dos diplomados e a natureza dos cursos

ESPECIFICAÇÃO	DIPLOMAS REGISTRADOS, SEGUNDO OS CURSOS			
	Total	Artífice	Maestria	Técnico
TOTAL	2 702	1 885	298	519
Segundo o sexo				
Masculino	1 704	1 180	114	500
Feminino	908	705	184	19
Segundo a nacionalidade				
Brasileira	2 683	1 885	297	501
Estrangeira	19	—	1	18
Segundo a idade				
Até 20 anos	2 159	1 838	237	84
De 21 a 25 anos	381	38	45	300
» 26 a 30 »	107	6	8	93
» 31 a 35 »	28	—	1	25
» 36 a 40 »	18	—	4	14
» 41 a 50 »	4	—	1	3
Não declarada	7	5	2	—

FONTE — Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1958. Rio de Janeiro: IBGE. v. 19. 1959.

SITUAÇÃO CULTURAL
REGISTROS PROFISSIONAIS
I — REGISTRO DE DIPLOMAS NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CULTURA — 1958

3. DIPLOMAS REGISTRADOS NA DIRETORIA DO ENSINO INDUSTRIAL

b) Especificação, segundo o sexo, a nacionalidade, a idade dos diplomados
e a natureza dos cursos

ESPECIFICAÇÃO	DIPLOMAS REGISTRADOS, SEGUNDO OS CURSOS			
	Total	Artífice	Mecânica	Técnico
TOTAL	2 588	1 823	172 (1)	484
Segundo o sexo				
Masculino	1 722	1 203	46	473
Feminino	867	720	125	21
Segundo a nacionalidade				
Brasileira	2 557	1 905	171	481
Estrangeira	32	18	1	13
Segundo a idade				
Até 20 anos	1 807	1 507	123	177
De 21 a 25 anos	482	234	36	212
< 26 < 30 <	251	162	8	81
< 31 < 35 <	29	12	3	14
< 36 < 40 <	16	6	2	8
< 41 < 50 <	3	1	—	2
Não declarada	1	1	—	—

FONTE — Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1959. Rio de Janeiro: IBGE, v. 20, 1959.

(1) inclusive 22 do curso pedagógico.

I - REGISTRO DE DIPLOMAS NO MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

3. DIPLOMAS REGISTRADOS NA DIRETORIA DO ENSINO INDUSTRIAL - 1959

b) Especificação, segundo o sexo, a nacionalidade, a idade dos diplomados

e a natureza dos cursos

ESPECIFICAÇÃO	DIPLOMAS REGISTRADOS			
	Total	Segundo os cursos		
		Artífice	Mestria	Técnico (1)
TOTAL	2 599	1 964	111	524
Segundo o sexo				
Masculino	1 893	1 346	51	496
Feminino	681	593	60	28
Sem declaração	25	25	—	—
Segundo a nacionalidade				
Brasileira	2 580	1 954	110	516
Estrangeira	19	10	1	8
Segundo a idade				
De 17 a 20 anos	1 660	1 529	42	89
De 21 a 30 anos	805	387	61	357
De 31 a 40 anos	107	34	7	66
De 41 a 55 anos	23	10	1	12
Não declarada	4	4	—	—
FONTE - Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1960. Rio de Janeiro: IBGE, v.21, 1960.				
(1) Inclusive 6 de curso pedagógico.				

Arquivos do CPDOC
O que são Arquivos Pessoais
Programa de Arquivos Pessoais
Guia dos Arquivos
Consulta à base de dados
Ninha pasta atual
Ninhas pastas anteriores
Parâmetros da última consulta realizada

Ninha pasta

Data da abertura: 01/04/2006 08:53

Finalidade da Pesquisa: Tese de doutorado

Texto Complementar: Pesquisa sobre o ensino nas escolas técnicas entre as décadas de 40 e 80

Documentos na Pasta

1. EPS de Seabra, E. 0000.00.00/99 (Textual)
"A Empresa e o desenvolvimento industrial do Brasil". Conferência proferida no XXIV Congresso da Associação Brasileira de Metais. São Paulo.
2. GC B Montejo, F. (Textual)
Cartas de Francisco Montejo explicitando o voto dado por ele na plenária da conferência de educação realizada em Genebra por ocasião da votação da recomendação relativa à formação profissional e apres.
3. GC B Ramos, T. (Textual)
Cartas de Teodoro A. Ramos a Gustavo Capanema contendo indicações para cargos técnicos da Diretoria Nacional de Educação, para as Inspetorias Gerais, Superintendência de Ensino Industrial e Reitoria d
4. GC 1936.01.11 (Textual)
Documentos constituindo uma coleção de exposições de motivos ao presidente da República enviadas por Gustavo Capanema sobre assuntos diversos, destacando-se: concessão de créditos; ensino superior; cr
5. GC p 1934.00.00/3 (Textual)
Documentos contendo dados gerais sobre os estabelecimentos de ensino profissional industrial. Estão incluídos mapas demonstrativos do movimento de matrícula nos estabelecimentos oficiais; lista de est
6. GC p 1934.07.24 (Textual)
Documentos sobre a instalação e organização das Universidades Técnica e do Trabalho, destacando-se o plano elaborado por Omer Buyse. Rio de Janeiro, Bruxelas.
7. GC p 1934.11.00 (Textual)
Documentos contendo subsídios para a organização de ensino profissional agrícola. Destacando-se as experiências alemã, americana e inglesa e levantamento bibliográfico. Rio de Janeiro, São Paulo.
8. GC p 1935.03.01 (Textual)
Documentos sobre a reforma de ensino feminino envolvendo os estudos anteriores à Lei Orgânica do Ensino Secundário, formação de professores e programas, a debate sobre a separação das classes femininas

ESCOLHA ADEQUADA DE AUXÍLIOS AVISUAIS

ELABORADO E EXECUTADO NO DEPART. DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO
C. B. A. I.

Harry W. Paine
Técnico Americano

Roberto Rosenstein
Prof. da A. A. V.

Tsuchi Hashimoto
Desenhista

Arye Gebardo
Impressor



QUADRO MÓVEL: para diagramas, gráficos, diagramas, progressos, tabelas, estatísticas e demonstrações.



ALFABETO MÓVEL: para dar ênfase ao aluno e ao professor.



FLANELÓGRAFO: para ensinar a língua em qualquer hora.



LIVROS, MANUAIS, FOLHAS DE TRABALHO: para introdução geral, introdução à leitura, leitura de texto, leitura de texto para o aluno, leitura de texto para o professor.



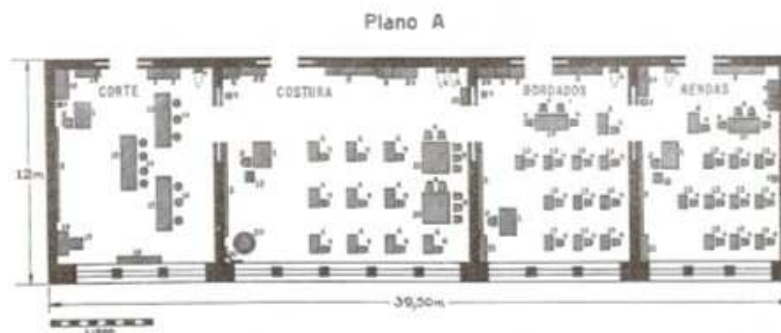
CARTAZES: para ensinar conceitos e obter atenção, para ensinar a ler e escrever.



ALFABETO MÓVEL: para ensinar a ler e escrever.

PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DE OFICINA PARA O CURSO DE CORTE E COSTURA

- (1.1) Plano A - Quatro oficinas, cada uma de 10 alunos e um professor
- Simples, com capacidade para ampliar.
 - Com porta de entrada e outra de comunicação entre as oficinas.



Fonte: Corte e Costura, Bordado e Rendas: Sugestões para planejamento e organização de Oficinas. Série B, n.9. CBAI/MEC, 1953