
O ENSINO PROFISSIONAL NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Denise Silva Araújo¹
Helvécio Goulart Malta de Sá²

Resumo: *Esse trabalho resulta de uma pesquisa de cunho teórico, com o objetivo de analisar rupturas, permanências e contradições que se evidenciaram no âmbito educacional, no contexto da Primeira República (1889-1930). Desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, em que se buscou responder ao problema: como as políticas educacionais referentes à formação profissional, empreendidas na Primeira República, se configuraram para assegurar a dominação ideológica e a formação técnica necessária ao processo de acumulação do capital? Os estudos mostraram que a criação das Escolas de Aprendizizes Artífices deve-se muito mais à preocupação com a crescente urbanização e os conflitos sociais por ela gerados do que à busca de implementação de políticas educacionais destinadas à formação profissional.*

Palavras-chave: *História da Educação. Primeira República. Escolas de Aprendizizes Artífices. Políticas Educacionais. Educação Profissional.*

Pretende-se com este trabalho promover uma reflexão sobre as rupturas, permanências e contradições que se evidencia-

1 Professora da Faculdade de Educação da UFG. Professora aposentada do PPGE da PUC Goiás. Pedagoga graduada pela PUC Goiás. Mestre e Doutora em Educação pela UFG. denisearaujo17@gmail.com

2 Arquiteto e urbanista. Especialista em Engenharia de Segurança. Licenciado em História. Mestre em Educação pela PUC Goiás. Professor do Pronatec/IFG. helveciogms@gmail.com

ram no âmbito educacional, no contexto da Primeira República. Resulta de uma pesquisa teórica orientada pelo materialismo histórico dialético, que permite desvelar a realidade concreta, evidenciando as contradições de forças antagônicas, no processo de movimento e transformação das sociedades.

A opção pelo método deve-se ao entendimento de que a organização da sociedade capitalista se dá por processos contraditórios e conflitantes caracterizados pelos movimentos de permanência e ruptura das relações do mundo real. Tal método constitui-se em elemento mediador do processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação das questões sociais.

No processo investigativo e no tratamento das informações, obtidas por meio de pesquisa bibliográfica, adotou-se uma abordagem qualitativa, que se sustenta em uma acepção “compreensiva” ou “interpretativa” com o objetivo de investigar o mundo real.

Com base nas contribuições de Romanelli (2012), Müller (2010), Cunha (2005; 2000), Manfredi (2002) e Nagle (2001), buscou-se responder ao problema: como as políticas educacionais referentes à formação profissional, empreendidas na Primeira República, se configuraram para assegurar a dominação ideológica e a formação técnica necessária ao processo de acumulação do capital?

O conceito de políticas públicas abrange várias significações. Segundo Saviani (2007), se compreendermos a política como a arte de administrar o bem público, toda política deveria ser considerada pública ou social. Esse termo, no entanto, pode designar múltiplas áreas ou campos de atuação de Governo, como: políticas econômicas, sociais, ambientais e outras. Podemos também, compreendê-la como instrumentos, regras e organização das forças que se confrontam ou se articulam no espaço complexo e contraditório das determinações históricas e que se afirmam no movimento de embate dos atores sociais.

O termo políticas públicas pode, ainda, identificar-se com o Estado e suas normas, regras e marcos jurídicos. Neste trabalho, entretanto, o foco se direciona às políticas educacionais, que se inserem no âmbito das políticas públicas de caráter social. De acordo com Höffling “políticas sociais” referem-se a

[...] ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (HÖFFLING, 2001, p. 31).

As políticas educacionais provêm do Estado, como qualquer outra política pública, e são formuladas a partir de escolhas e decisões, que envolvem indivíduos, grupos e instituições. Para Araújo e Almeida (2010), elas não são fruto de iniciativas abstratas, mas constroem-se na correlação entre as forças sociais, que se articulam para defender seus interesses.

Deste modo, para entender como se elaboram as políticas públicas, em uma determinada sociedade, é preciso analisar seus significados históricos, que trataremos nos itens a seguir.

No primeiro, discutimos algumas ideias que motivaram os movimentos no âmbito da educação no início do Período Republicano, denominados de “Entusiasmo pela Educação”. No segundo, analisamos a criação das Escolas de Aprendizes Artífices no contexto das mudanças econômicas e sociais do início do Século XX.

No terceiro, debatemos o papel das ferrovias no delineamento das políticas para a educação profissional e no quarto e último item, apresentamos alguns indicadores dos rumos que orientariam as Reformas Educacionais ligadas à educação profissional, na Década de 1940, durante o Estado Novo.

O ENTUSIASMO PELA EDUCAÇÃO COM O ADVENTO DA REPÚBLICA

O sistema federativo, instituído pela Constituição da República de 1891, ao promover a descentralização do poder político, concedeu significativa autonomia aos estados. Essa iniciativa repercutiu diretamente nos assuntos relacionados à educação. De acordo com Vieira e Farias (2003), o Congresso Nacional tinha pouco a deliberar acerca da educação fora do Distrito Federal, durante a Primeira República, visto que reservou à União a atribuição de legislar sobre a organização do ensino na Capital Federal e prover a instrução secundária no Distrito Federal.

Constituída, ainda, tarefa do Congresso Nacional a criação de instituições de ensino superior e secundário em todo o território nacional, mas não de modo privativo, como alerta Cunha (2005). Consequentemente, a Carta Maior do País delegava aos estados a tarefa de prover e legislar sobre a educação primária e profissional em seu território.

Romanelli (2012) avalia que esta divisão de tarefas, na prática, perpetuou a dualidade do sistema educacional, que vinha se consolidando desde o Período Imperial: a educação dos segmentos dominantes, oferecida no ensino secundário e superior, era provida e regulamentada pelo poder central e a educação das camadas populares, no ensino primário e profissional (inclusive o curso normal), ficava a cargo dos governos locais. Essa dualidade espelha a divisão de classes da sociedade brasileira.

Vieira e Farias (2003) afirmam que, em decorrência dessa dualidade e dessa descentralização, as reformas educacionais³ promovidas, neste período, no Rio de Janeiro (capital federal à época), atingiram apenas indiretamente os estados. Essas refor-

3 De acordo com Müller (2010), no início da República foram promulgadas três reformas educacionais – Eptácio Pessoa (1901), Rivadávia Correa (1911) e Carlos Maximiliano (1915), que incluíram no currículo disciplinas científicas, sem, contudo, contemplar as de cunho técnico-profissional.

mas oscilavam, segundo as autoras, entre a formação humanista clássica (de orientação tradicional) e a científica (de orientação positivista).

Com isso, preservou-se um sistema escolar organizado nos moldes tradicionais, de base livresca e elitista. Não se desenvolveu uma mentalidade que valorizasse a pesquisa e a formação de professores ficou relegada a segundo plano. As autoras atestam ainda que o analfabetismo diminuiu de 85%, em 1890, para 75%, em 1920, o que demonstra que a ampliação do ensino primário, na época, foi bastante tímida. Esse índice é um dos indicativos da dificuldade de se instituir um regime verdadeiramente republicano e democrático, visto que a Constituição de 1891, apesar de se fundamentar nos preceitos liberais, pouco avançou em relação à Constituição Imperial, pois o direito eleitoral permaneceu restrito.

A primeira “Carta Constitucional” de nossa República (1891) instituía o direito do “*voto universal masculino*”, mas excluía da participação no processo eleitoral analfabetos, mulheres, mendigos, menores de 21 anos, soldados (militares sem patente oficial) e membros das ordens religiosas.

A adoção do regime republicano, embora não tivesse representado o fim de um sistema político elitista, ocasionou uma relativa abertura para a participação popular nos processos políticos do país. Nesse contexto, a materialização da nacionalidade brasileira e a construção da identidade nacional tornaram-se importantes tarefas a serem empreendidas. Predominava o sentimento de que se estava fundando uma nação. Difundia-se a crença na possibilidade de se (re)formar o Brasil. Proclamava-se a urgência de salvar o país do atraso e da ignorância, para inseri-lo no meio das nações cultas e civilizadas.

De acordo com Nagle (2001), o clima de mudança impulsionou a criação de novas necessidades para a população, fazendo com que a escolarização passasse a constituir-se como meta para as famílias que viam nas carreiras burocráticas e intelectuais um caminho para garantir aos seus filhos um futuro promissor.

O autor destaca, ainda, que, nesse contexto, favorável ao desenvolvimento do sentimento de nacionalismo e patriotismo, os intelectuais brasileiros sentiam necessidade de preparar a nação brasileira para acompanhar o progresso econômico. Este movimento, marcado pela defesa da urgente desanalfabetização do país, foi denominado como *entusiasmo pela educação*. Consubstanciado nas várias “ligas contra o analfabetismo” (CARVALHO, 2003), que foram criadas pelo país. Esse movimento desempenhou um papel modernizador na medida em que defendia a alfabetização como instrumento político, visto que era proibido o voto do analfabeto.

Cunha (2005) pondera que, nas primeiras décadas do século XX, três processos sociais e econômicos se combinaram e desencadearam importantes transformações na estrutura social, nas principais capitais do país, com fortes repercussões para a questão da educação em geral e, em especial, para a educação profissional: a imigração estrangeira, a urbanização e a industrialização. Esses processos e a reação dos movimentos sociais e sindicais urbanos sobre eles possibilitaram a abertura de uma nova fase na história do país.

A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES: OS PRIMEIROS PASSOS PARA O SURGIMENTO DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

As primeiras décadas do Período Republicano foram marcadas por profundas transformações socioeconômicas, desencadeadas pela extinção da escravatura, pela consolidação do projeto de imigração e pela economia cafeeira.

A cafeeicultura deslocou o centro econômico do país para São Paulo, que passou a ser o elo entre a produção agrícola e o porto de Santos, maior ponto de exportação de café do Brasil, além de centro de distribuição de produtos importados. Desse modo, evidencia-se que o crescimento industrial de São Paulo

resultou, fundamentalmente, de dois fatores: a acumulação de capital gerado pela cafeicultura e da disponibilidade de uma significativa força de trabalho, proporcionada pela imigração estrangeira.

De acordo com Manfredi (2002), a partir desses fatores, o país ingressou em nova fase econômico-social e, em decorrência da aceleração dos processos de industrialização e urbanização, surgiu a necessidade de investimentos em distintos segmentos das atividades econômicas: bancos, comércio, construção civil, transportes (ferrovias e portos), comunicações (telégrafo), usinas (hidrelétricas e térmicas) etc. A autora pondera que:

A modernização tecnológica [...] inerente a esses novos setores da economia brasileira gerou novas necessidades de qualificação profissional e novas iniciativas, no campo da instrução básica e profissional popular (MANFREDI, 2002, p. 79).

Vale destacar que, com o crescimento das cidades e a diversificação das atividades urbanas e com o aumento do contingente de operários nas fábricas e de trabalhadores do serviço público, a divisão social do trabalho tornou-se cada vez mais complexa, o que provocou o surgimento de movimentos sindicais nas maiores cidades do país.

O aumento do custo de vida provocado pela política econômico-financeira, na primeira década do Período Republicano, provocou a insatisfação das massas urbanas, o que gerou manifestações e levantes populares contra as precárias condições de vida. Cunha (2000, p. 94) afirma que, neste contexto, “o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como antídoto contra a ‘inoculação de ideias exóticas’ no proletariado brasileiro pelos imigrantes estrangeiros, que constituíam boa parte do operariado”. Esses objetivos ideológicos podem ser percebidos no Decreto de Criação das Escolas de Aprendizes Artífices de 1909, como se lê a seguir:

DECRETO Nº 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909

Créa nas capitães dos Estados da Escolas de Aprendizizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, em execução da lei n. 1.606, de 29 de dezembro de 1906:

Considerando:

que o argumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lueta pela existencia: que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação [...] (BRASIL, 1909).

Associada a esta ideologia conservadora, outra despontava, o industrialismo, que apresentava uma perspectiva mais progressivista, associando a industrialização ao progresso da nação. Assim, as iniciativas do poder público em promover a organização da educação profissional aliaram à sua principal preocupação, nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, outra, considerada igualmente relevante, a de preparar operários para o exercício profissional.

Carneiro (1998) avalia que a criação destas escolas deveu-se muito mais à preocupação com a crescente urbanização e os problemas sociais por ela gerados do que à busca de implementação de políticas educacionais destinadas à formação profissional.

Entre os eventos precursores das escolas de aprendizes artífices, não se pode deixar de mencionar as recomendações propostas pelo Congresso de Instrução realizado no Rio de Janeiro em dezembro de 1906, três anos antes de sua criação. Cunha (2005) enfatiza que:

As conclusões desse evento foram levadas ao Congresso Nacional na forma de anteprojeto de lei. Pretendia-se que a União promovesse o ensino prático industrial, agrícola e comercial, nos estados e na capital da República, mediante um entendimento com as unidades da federação [...]. O anteprojeto do Congresso de Instrução foi esquecido nos arquivos da Câmara dos Deputados, mas, três anos depois do evento, foi baixado o decreto presidencial que criava as escolas de aprendizes artífices [...] (CUNHA, 2005, p. 64-65).

Em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Afirmou-se, então, uma política de estímulo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola. Como medidas de incentivo ao ensino comercial, foram instaladas escolas comerciais, pela iniciativa privada, em São Paulo, e escolas comerciais públicas no Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Minas Gerais, entre outras localidades.

Em 23 de setembro de 1909, o Presidente Nilo Peçanha criou as “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas “aos pobres e humildes”, por meio do referido Decreto 7.566/1909:

DECRETO Nº 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909

Art. 1º. Em cada uma das capitães dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, uma Escola de Aprendizes Artifices, destinada ao ensino profissional primario gratuito.

Paragrapho unico. Estas escolas serão installadas em edificios pertencentes à União, existentes e disponiveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locaes forem cedidos permanentemente para o mesmo fim.

Art. 2º. Nas Escolas de Aprendizes Artifices, custeadas pela

União, se procurará formar operarios e contra-mestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessarios aos menores que pretendem aprender um officio, havendo para isso até o numero de cinco officinas de trabalho manual ou mecanico que forem mais convenientes e necessarias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locais (BRASIL, 1909).

Em 1910, foram implantadas dezenove escolas, distribuídas em várias Unidades da Federação⁴. Sua criação e o incentivo ao ensino agrícola proporcionou uma importante perspectiva para o redirecionamento da educação profissional no país, bem como ampliou os espaços de atuação para atender as necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria (CARVALHO, 2012).

Segundo Cunha (2005), apesar de no primeiro momento de sua implantação, as escolas de aprendizes artífices não apresentarem inovações significativas em termos “*ideológicos*” e “*pedagógicos*”, esse conjunto de escolas trouxe uma importante novidade em relação à estrutura do ensino, por se constituir, provavelmente, o primeiro sistema educacional de amplitude nacional. Para ele, “tratava-se de um agregado de estabelecimentos de ensino, dotados de propósitos comuns, cujo funcionamento se regulava por uma mesma legislação, além de estarem afetos à mesma autoridade administrativa e pedagógica” (p. 66).

4 De acordo com Cunha (2005), não foram implantadas estas instituições no Distrito Federal (Rio de Janeiro) e no Rio Grande do Sul. Em Porto Alegre, já funcionava o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre, que, posteriormente, tornou-se o Instituto Parobé. No Distrito Federal, já existia o Instituto Profissional Masculino (antigo Asylo dos Meninos Desvalidos, de 1875-1884), que, posteriormente, passou a ser denominado Instituto Profissional João Alfredo (1910-1933), Escola Secundária Técnica João Alfredo (1933-1934), Escola Técnica Secundária João Alfredo (1934-1956) e, atualmente, Colégio Estadual João Alfredo.

A explícita finalidade educacional dessas escolas era a formação de operários e contramestres, por meio do ensino prático e dos conhecimentos técnicos ministrados a crianças e adolescentes que desejassem aprender um ofício. Esse aprendizado deveria ser realizado em “*oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos*” que se mostrassem mais adequadas e necessárias à região em que a escola funcionasse, atentando, sempre que possível, às especificidades das indústrias locais.

Cunha (2000) registra que, em cada escola, foram criados, por força de lei, cursos noturnos, o primário (para os analfabetos) e de desenho (para os que dele necessitassem). Em todas essas instituições eram ensinados ofícios de marcenaria, alfaiataria e sapataria, atividades mais artesanais que manufactureiras. Esse aspecto demonstra a discrepância entre os propósitos industrialistas utilizados para justificar a criação dessas escolas e a realidade do incipiente complexo fabril existente no país. As escolas que se encontravam distantes dos centros de desenvolvimento industrial procuraram adaptar-se ao mercado local ensinando, apenas, os ofícios artesanais compatíveis com as oportunidades de trabalho para os seus educandos.

Apesar disso, podemos destacar que, no Estado de São Paulo, as condições do crescimento da produção industrial, que se fizeram presentes desde as últimas décadas do século XIX, demandaram um maior esforço de adequação de suas oficinas às exigências fabris. Com isso, verifica-se que a escola de aprendizes artífices da capital paulista, desde sua implantação, se destacou das demais localidades, sendo uma das poucas instituições de ensino profissional do país que oferecia o aprendizado de ofícios de tornearia, mecânica e eletricidade.

A EXPANSÃO DAS FERROVIAS E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO PROFISSIONAL

Foram criadas, também na década de 1910, várias ofici-

nas-escolas destinadas à formação profissional de ferroviários. De acordo com Cunha (2000), desde o início do século XX, as estradas de ferro mantinham escolas para a formação de seus operários que tinham a atribuição de realizar a manutenção de seus equipamentos, veículos e instalações. Nelas, o ensino era assistemático e praticamente reproduzia o modelo de aprendizagem no processo de trabalho, onde os aprendizes imitavam o mestre no exercício de suas atribuições.

A primeira oficina-escola foi criada em 1906, na Estrada de Ferro Central do Brasil, localizada no Rio de Janeiro. Essas escolas tiveram importante significado na história da educação profissional brasileira, ao se constituírem os embriões da organização deste ramo de ensino, na década seguinte.

No estado de São Paulo, a relevância da malha de estradas ferroviárias, que integrava as frentes de expansão cafeeira ao porto de Santos, possibilitou que o desenvolvimento do ensino de ofícios começasse a acontecer de forma mais centralizada e sistemática.

Conforme Cunha (2005), em 1924, por meio de um acordo firmado entre quatro empresas ferroviárias e o Liceu de Artes e Ofícios, foi criada, no interior desta instituição, a Escola Profissional Mecânica. Segundo o referido autor, o acordo estabelecia que os cursos oferecidos por essa escola deveriam ser mantidos pelas ferrovias e, também, por verbas do governo, repassadas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. O projeto deveria ser acompanhado e orientado de forma conjunta, com representantes de cada uma das empresas envolvidas. O objetivo estratégico dessa iniciativa seria dar ao trabalhador-aprendiz uma formação mais dinâmica e especializada, na tentativa de alcançar uma maior eficiência do processo produtivo, ou seja, o aumento da produção e a melhoria da qualidade do produto final, com o menor tempo de trabalho.

A coordenação dos assuntos didático-pedagógicos, de acordo com os relatos de Müller (2009), ficou sob a responsabili-

dade do engenheiro suíço Roberto Mange⁵, aficionado defensor do taylorismo, da psicotécnica, da formação científica e racional do trabalho. O engenheiro, que foi o idealizador e primeiro diretor do curso, vinha pondo em prática suas teorias desde 1923, quando havia montado um curso para a formação de ferroviários da Companhia Estrada de Ferro Sorocabana.

Cunha (2005) relata que, o objetivo das ferrovias era a ligação das áreas produtoras ao porto exportador, o que já havia se concretizado, na década de 1920, assim, em São Paulo, não era mais necessária a construção de novas vias. Desse modo, as necessidades da empresa passaram a ser as de natureza organizacional e administrativa, bem como a formação e o aperfeiçoamento de seus trabalhadores. Para atendê-las, a Estrada de Ferro Sorocabana introduziu, a partir de 1930, os princípios da Organização Racional do Trabalho (ORT), que expressa o conjunto de teorias fundamentadas na Teoria de Administração Científica do Trabalho de base taylorista.

Ao lado do engenheiro Roberto Mange, Lourenço Filho dedicou-se à organização da psicologia escolar e, ao mesmo tempo, da psicologia aplicada ao trabalho: a psicotécnica. No final da década de 1920, em São Paulo, tanto a psicologia escolar quanto a psicotécnica tornaram-se recorrentes no discurso social.

Monarcha (2001) relata que Lourenço Filho e Roberto Mange protagonizaram a organização da psicotécnica e a sua propagação no ambiente empresarial e intelectual paulista, com a finalidade de contribuir na seleção, orientação e formação profissional, visando a promover o trabalho mais produtivo, adaptado ao contexto econômico, social e cultural brasileiro. Ele destaca, ainda que:

5 Roberto Mange foi o primeiro Diretor do Departamento Regional de São Paulo do SENAI. De acordo com Cunha (2005, p. 132), o engenheiro mecânico, de origem suíça, diplomou-se na Escola Politécnica de Zurich, em 1910, e chegou ao Brasil em 1913, contratado pela Escola Politécnica de São Paulo. Ele foi um importante líder do ensino profissional brasileiro nas décadas de 1920 a 1950.

Desde meados da década de 1920, 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 voltado para a seleção profissional e a qualificação de mão de obra, contribuíram decisivamente para a introdução da psicotécnica em diferentes meios institucionais, culminando com a fundação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), em São Paulo, no ano de 1931 (MONARCHA, 2001, p. 21).

De acordo com Müller (2010), em 1931, foi criado o IDORT - Instituto de Organização Racional do Trabalho, cujo principal objetivo era disseminar o processo de trabalho desenvolvido por Taylor, apresentando o taylorismo como solução para redução de custos e aumento na produtividade das empresas. Idealizada por um grupo de empresários, a criação do IDORT recebeu o apoio da Associação Comercial de São Paulo e da Confederação Nacional da Indústria (CNI), e promoveu, como primeira medida, a implantação de cursos de formação profissional em parceria com algumas empresas. A partir de 1934, o IDORT⁶ dirigiu suas atividades também para a administração pública, com a implantação de projetos em São Paulo e em outros estados.

Müller (2009) denomina “*taylorismo tropical*” o modelo do taylorismo adotado no Brasil, no qual a participação dos operários era mínima ou nenhuma. A autora afirma que o operário era

6 O IDORT exerceu influência decisiva na formulação das políticas governamentais em todo o período pós-Revolução de 1930 que se estende até 1945, marcando fortemente a reorganização educacional, não apenas no que se refere ao ensino profissional, no qual sua orientação foi decisiva. Roberto Mange e Lourenço Filho (signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” – 1932) atuaram como colaboradores na elaboração das Reformas Capanema de 1942-1943, das quais resultaram a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e as leis orgânicas do ensino industrial, secundário e comercial (SAVIANI, 2007).

criticado pelos industriais devido à sua indisciplina, pouca cultura e limitada experiência da vida produtiva, além de ser taxado ora como subversivo ora como demasiado ingênuo. Diante disso, ele jamais era considerado como parceiro na tarefa de implantar no país uma organização racional do trabalho fabril, mas como seu maior obstáculo.

Duas importantes inovações foram introduzidas nos cursos da Escola Profissional Mecânica: as séries metódicas de aprendizagem e os testes psicológicos para a seleção dos aprendizes. As séries metódicas foram adotadas como substitutas dos modelos artesanais de aprendizagem de ofícios e se mostraram mais eficientes, identificando-se com os preceitos da racionalização e organização científica do trabalho próprios da concepção taylorista, que representava o que havia de mais moderno e inovador nos processos industriais naquele momento. Cunha (2005) esclarece que as séries metódicas ocupacionais

[...] resultam da aplicação do método de ensino individual ao estudo dos ofícios industriais. As tarefas consideradas típicas de cada ofício eram decompostas em operações simples, compreendendo quatro fases, a saber: estudo da tarefa, demonstração das operações novas, execução da tarefa pelo educando e avaliação. As tarefas eram atribuídas aos aprendizes de acordo com o grau crescente de complexidade e conforme o ritmo individual de aprendizado. Os conhecimentos de caráter geral (científico e tecnológico) eram ministrados na medida da necessidade das tarefas praticadas, e à medida que elas eram executadas (p. 132).

Outra inovação consistiu na aplicação dos testes psicológicos para a seleção e orientação dos candidatos aos diversos cursos oferecidos. A Psicotécnica passou a ser utilizada de modo sistemático nessas instituições. Esses testes tinham o propósito não só de eliminar desperdícios e promover o maior desempenho

do operário no processo produtivo, como, também, de identificar as aptidões físicas e psíquicas dos aprendizes para encaminhá-los aos postos de trabalho mais compatíveis com o seu perfil.

Essas avaliações psicológicas eram também utilizadas para detectar sujeitos com “tendências subversivas”, considerados agitadores, e assim evitar suas contratações e entrada nos quadros de funcionários das empresas (SÁ, 2014).

É importante destacar a diferença entre dois modelos de educação profissional que se constituíram em São Paulo neste período: as oficinas-escolas e as escolas-oficinas. As primeiras adotavam a perspectiva pedagógica do Liceu de Artes e Ofícios e as segundas, das escolas profissionais da rede do governo estadual. Cunha (2005) explica da seguinte maneira esta distinção:

A oficina-escola formava o operário no próprio trabalho para o mercado, de modo que um aprendiz ia dominando as tarefas do seu ofício à medida que auxiliava um operário na produção. Neste modelo, a educação geral (da alfabetização ao desenho geométrico) era-lhe ministrada apenas na medida das necessidades imediatas. Já na escola-oficina, os conhecimentos científicos, se não todo ao menos parte do ensino primário, assim como conhecimentos e práticas da “arte”, sobressaíam no currículo, sem, contudo, destacar-se a prática de oficina (CUNHA, 2005, p. 119).

Apesar da acirrada disputa que se travou em torno desses modelos em São Paulo, o que prevaleceu foi uma nova pedagogia de educação profissional, originada no Liceu de Ofícios do Estado, e que adquiriu nova configuração no Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP), criado por decreto em 1934, e constituído pelas empresas ferroviárias, com recursos próprios e autonomia administrativa. O governo estadual colaborou com aparelhagem especializada, com instalações mate-

riais dos estabelecimentos, além da contratação de professores para as aulas de instrução geral e técnico-científica.

Cunha (2005) esclarece que, apesar das atividades do CFESP terem se desenvolvido rapidamente em São Paulo, difundindo-se pelas ferrovias de outros estados, foi apenas com a adoção de um modelo industrialista de desenvolvimento, promovido pelo Estado Novo, que foram promovidas as primeiras iniciativas para a generalização da aprendizagem sistemática em nível nacional.

NOVOS RUMOS PARA O ENSINO PROFISSIONAL: ALGUNS ANTECEDENTES DAS REFORMAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1940

Na década de 1920, iniciou-se uma série de debates, promovidos pela Câmara dos Deputados, apresentando como tema a expansão do ensino profissional, que propunha a sua extensão a toda sociedade civil, aos pobres e ricos, e não apenas aos “desafortunados”. Nesse período, foi contratado o engenheiro João Luderitz⁷, responsável pela criação de uma comissão especial – “Comissão Luderitz” – também denominada Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico, que tinha o objetivo de realizar a remodelação do ensino profissional, trabalho concluído na década de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (GOMES; MARTINS, 2003).

7 João Lüderitz, engenheiro civil gaúcho, foi professor e diretor da Escola de Engenharia do Rio Grande do Sul. Dirigiu, também, o Instituto Técnico Profissional Parobé, instituição modelo do ensino técnico no país, onde atuou inicialmente na função de engenheiro-chefe. Em 1920, foi designado pelo Governo Federal para chefiar a comissão encarregada do “Serviço de Remodelação do ensino profissional Técnico” no país. Na gestão do ministro Gustavo Capanema (1942), assumiu o cargo de Diretor do Departamento Nacional do SENAI. Posteriormente, ocupou a presidência da Confederação Nacional da Indústria e do Conselho Nacional do SENAI (SENAI, 2012).

O principal documento resultante do trabalho desta comissão, o Relatório Luderitz, entregue, em 1924, ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, apresentava um novo conjunto de ideias e princípios que deveriam orientar a estruturação do ensino profissional técnico no Brasil. De acordo com Nagle (2001), este documento enfatiza a “necessidade de se cuidar do preparo das elites técnicas” e as “vantagens da educação industrial do povo”. Nele, foram apresentadas diretrizes que fundamentaram um projeto de lei apresentado em 1923, com o objetivo de regulamentar as seriações de cursos, currículos, instruções metodológicas.

Apesar de não ter sido aprovado na íntegra, parte deste projeto compôs a portaria do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, de 13 de novembro de 1926, que firmou e sistematizou as principais medidas adotadas pelo Governo Federal no ramo do ensino profissional. O autor enfatiza que a denominada “Consolidação de 1926” foi um dos resultados mais expressivos das atividades realizadas pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico.

Cunha (2005) relata que, nesse mesmo ano, a “Consolidação” criou o Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico, com distintas atribuições diretamente relacionadas às escolas de aprendizes artífices. Passou a ser da competência desse serviço, além da orientação da educação ministrada nessas instituições os seguintes encargos:

[...] zelar pelo caráter educativo do funcionamento industrial das escolas e pela execução de todos os serviços previstos pelos regulamentos em vigor; [...] promover e elaborar a organização e a revisão dos programas, regimentos, horários, projetos de construção e instalação e de execução de serviços de aprendizagem escolar e submetê-los à aprovação superior; tratar as promoções e as substituições do pessoal técnico e administrativo, [...] bem como organizar as instruções dos

cargos previstos pelos regulamentos; propor os contratos de professores, mestres e contramestres (p. 87).

Uma das principais críticas feitas nos relatórios e em outros documentos elaborados pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico às escolas de aprendizes artífices foi direcionada ao seu corpo docente, no que se refere à falta de preparo e de percepção por parte dos professores (provenientes do ensino primário) de como proceder em relação aos conteúdos lecionados no ensino profissional. Também em relação aos mestres e contramestres (originados nas fábricas), estes documentos destacam a falta de base teórica, o que contribuiu para privilegiar a transmissão aos alunos de conhecimentos empíricos presumidamente assimilados no ambiente das fábricas, em todo processo de ensino-aprendizagem.

A falta de mestres de ofícios especializados e de professores qualificados era um entrave ao desenvolvimento do ensino profissional. Essa limitação influenciou o poder público no sentido da criação de uma escola normal que tivesse como objetivo a formação de professores para o ensino industrial, tendo em vista que o quadro de docentes das escolas profissionais não possuía professores e mestres com habilitação necessária para atuar nesse tipo de ensino. Cunha (2000) ressalta que a ideia desse tipo de escola já existia há alguns anos, mas só se efetivou em 11 de agosto de 1917, por iniciativa da Prefeitura do Distrito Federal, quando foi criada a Escola Normal de Artes e Ofícios “Wenceslau Bráz” (Decreto DF n. 1800/1917), com a específica finalidade de preparar professores e mestres para instituições de ensino profissional. É importante destacar o papel social desempenhado por essa instituição, experiência única no Brasil (1918-1937), período em que deteve o título de escola normal e teve como finalidade formar professores e mestres para atuar como docentes nas escolas de aprendizes e artífices (CUNHA, 2005; NAGLE 2001).

Após este período, a escola foi fechada e demolida, para dar lugar a um novo tipo de estabelecimento de ensino profissional: a Escola Técnica Nacional. A educação profissional passa a ser fator indispensável para o novo projeto traçado pelo capital industrial. Para atender seus objetivos, a formação e a qualificação da mão de obra brasileira, especialmente aquela ligada às atividades industriais, mais uma vez precisou ser modificada. Assim, como a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, nos moldes em que foi idealizada e que atuava, não atendia de modo satisfatório às novas expectativas e exigências do governo federal, optou-se pelo seu fechamento.

A formação dos docentes que atuam na educação profissional permanece como uma questão não resolvida até nos dias atuais, pois são poucas as instituições que seguem fazendo essa formação específica como se fazia na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (SÁ, 2014).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No início do século XX, a imigração estrangeira, a urbanização e a industrialização promoveram a abertura de uma nova fase na história do país, na qual deve ser compreendida a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, pelo governo federal, em 1909.

Nas primeiras décadas da República, predominava um “otimismo pedagógico”, que atribuía à educação a tarefa de dirimir todas as mazelas sociais, econômicas e políticas. Nesse contexto, embora, na justificativa de criação das Escolas de Aprendizes Artífices, tenham sido utilizados argumentos voltados para propósitos industrialistas, na realidade, o incipiente complexo fabril existente no país, ainda não demandava um significativo contingente de força de trabalho qualificada. Assim, a função assistencialista, disciplinadora e moralizadora da escola tornou-se preponderante sobre sua função de preparadora da força de trabalho.

A criação destas escolas, em todo o país, relacionou-se muito mais à preocupação com os conflitos sociais decorrentes da crescente urbanização do que com a implementação de políticas educacionais destinadas à formação profissional.

Por outro lado, em algumas regiões como o Estado de São Paulo, o desenvolvimento econômico gerado pela exportação do café promoveu um incremento do processo de industrialização, no início do Século XX, que exigiu outra configuração da educação profissional. Os estudos realizados evidenciaram que, nestes centros, a educação profissional começou a adquirir uma importância política e econômica, que motivaram sua estruturação e a construção de políticas públicas para efetivá-la. Estas iniciativas foram fundamentais para indicar os rumos que essa modalidade de ensino tomaria nas próximas décadas e a centralidade por ela assumida no Estado Novo, momento histórico, em que o processo de industrialização e urbanização do país, tornou fundamental a promoção da modernização das elites e a formação do trabalhador.

PROFESSIONAL EDUCATION IN THE FIRST REPUBLIC

Abstract: *This paper is the result of a theoretical research, with the aim of analyzing ruptures, continuities and contradictions that became evident in the education sector in the context of the First Republic (1889-1930). It developed a literature research with qualitative approach, in which it sought to respond to the problem: how educational policies on professional education undertaken in the First Republic, were configured to ensure the ideological domination and technical training necessary for capital accumulation process? Studies have shown that the creation of the Schools of Apprentices Craftsmen was linked more to the urbanization and social conflicts generated by it than the search for implementation of educational policies for professional education.*

Keywords: *History of Education. First Republic. Schools of Apprentices Craftsmen. Educational Policy. Professional education.*

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Silva e ALMEIDA, Maria Zeneide C. M.. Políticas Educacionais: refletindo sobre seus significados. **Educativa**, Goiânia, v. 13, n.1, p. 97-112, jan./ jun. 2010. Disponível em <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/1247/863>>. Acesso em 10 de julho de 2015.

BRASIL. MEC. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Créa nas capitales dos Estados Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito**. Extraído de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf Acesso em 06 de julho de 2015.

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. **Retórica da educação geral e o mito da qualidade total: um estudo de caso da “Beer Free”**. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo: 1998.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: A Autêntica, 2003. p. 225-251.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

_____. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, maio-agosto de 2000, n. 14, Anped, São Paulo, p. 89-107.

HÖFFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, n. 55, Nov./ 2001. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em 09 de julho de 2015.

GOMES, Maria Heloisa e MARTINS, Hiloko Ogihara. **A ação docente na Educação Profissional**. São Paulo: Editora SENAC, 2003.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MONARCHA, Carlos. **Laurenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação**: São Paulo, 1922 – 1933. Brasília - DF: Editora Inep/MEC, 2001.

MÜLLER, Meire Terezinha. A educação profissionalizante no Brasil – das corporações de ofícios à criação do SENAI. **Revista Estudos do Trabalho**. Ano III, n. 05, Marília, UNESP, 2009, p. 01-31. Disponível em <http://www.estudos.do.trabalho.org>. Acesso em 03 de julho de 2015.

_____. O SENAI e a educação profissionalizante do Brasil. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.40, p. 189-211, dez. 2010 Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/40/art12_40.pdf Acesso em 03 de

julho de 2015.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2ª ed. Rio de Janeiro: D P & A, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1970)**. 37ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SÁ, Helvécio Goulart Malta de. **A transferência da Escola de Aprendizes Artífices da Cidade de Goiás para a nova capital**: contribuições para a construção da memória do IFG. 2014. 246p. Dissertação (Mestrado) Curso de Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SENAI. **De homens e máquinas**: Roberto Mange e a formação Profissional. São Paulo: SENAI-SP Editora, 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Políticas educacionais no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Plano Editora, 2003.