MÁRIO LOPES AMORIM

**DA ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA À ESCOLA TÉCNICA
FEDERAL DO PARANÁ: PROJETO DE FORMAÇÃO DE UMA
ARISTOCRACIA DO TRABALHO (1942-1963)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: História da Educação e Historiografia

Orientador: Prof. Dr. Nelson Piletti

**SÃO PAULO
2004**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Mário Lopes Amorim

Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942-1963)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor.
Área de Concentração: História da Educação e Historiografia.

Aprovado em: 17 de dezembro de 2004.

Banca Examinadora

Orientador: Prof. Dr. Nelson Piletti

Instituição: FEUSP Assinatura: _____

Profª Drª Carmen Sylvia Vidigal Moraes

Instituição: FEUSP Assinatura: _____

Profª Drª Cynthia Pereira de Sousa

Instituição: FEUSP Assinatura: _____

Prof. Dr. Gilson Leandro Queluz

Instituição: CEFET-PR Assinatura: _____

Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho

Instituição: CEFET-PR Assinatura: _____

*Rita Isabel,
“a qualquer hora
tu és muito
muito mais (...)*

*És a trama
do destino
és a senha
do motim” (W. Franco)*

Minha coragem e minha inspiração, minha força e meu estímulo, em todos os momentos.

A Gabriel e Eduardo, por terem sabido suportar as ausências e por todo o incentivo de filhos que não viam a hora de ter um “pai doutor”.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas a quem quero agradecer por terem contribuído, das mais variadas formas, para a concretização deste trabalho.

Ao professor Nelson Piletti, pela orientação segura, pela atenção e disponibilidade e pela confiança em mim depositada.

Ao Gilson, amigo e colega já de tantos anos, pela troca de idéias, pelas sugestões e críticas na qualificação, pela ajuda nas fontes, pelas discussões sobre o tema, mas principalmente pela amizade.

À professora Carmen Sylvia Vidigal Moraes, cujo curso *Trabalho e Educação na Sociedade Brasileira* foi extremamente importante para o desenvolvimento do trabalho, além de sua preciosa contribuição no Exame de Qualificação.

À professora Cynthia Pereira de Sousa, primeira orientadora que permitiu a viabilização de minha participação no curso de Doutorado da FEUSP.

À Aline Vaz, responsável pela transcrição das fitas dos depoimentos constantes no acervo do Núcleo de Documentação Histórica da UTFPR, cuja ajuda foi fundamental para o aproveitamento de tais fontes.

Ao Maurício, pela ajuda na tradução dos documentos e pela camaradagem.

Aos colegas do DAESO, pelo incentivo e por se colocarem à disposição para assumirem minhas aulas a partir da concessão da licença.

Aos amigos da SINDUTFPR, Domingos, Adilson, Nanci, Ivo, Jazo, Malu, Allan, Zapp, cujos debates sobre os rumos da educação profissional foram responsáveis pelas primeiras idéias do projeto de pesquisa.

Ao Lauro, que me facilitou o acesso à documentação do Núcleo, mostrando-se sempre disponível para atender às minhas solicitações.

Aos funcionários do Arquivo-geral da UTFPR, que sempre se mostraram solícitos a me auxiliar na procura de documentação.

Aos colegas da USP, Denilson, Pedro, Tina e Gisela, que compartilharam comigo tanto os bons momentos quanto as incertezas.

A Mauro e Marisa, pela vida.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o projeto de criação de uma aristocracia do trabalho a partir do ensino industrial, através do estudo de caso da Escola Técnica de Curitiba, posteriormente Escola Técnica Federal do Paraná, entre os anos de 1942 a 1963. Num primeiro momento, faz-se um breve apanhado da citada instituição quando era Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, considerando que a concepção de ensino então desenvolvida era destinada aos “desfavorecidos da fortuna”, portanto direcionada principalmente para a disciplinarização das chamadas “classes perigosas”. Mas ao longo da década de 1920 e de 1930, tal concepção foi sendo modificada, até que em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, consolidou-se a idéia de formação de uma aristocracia do trabalho pela via do ensino industrial. Essa elite ocuparia postos no setor fabril que exigissem uma maior qualificação, acompanhando o processo de desenvolvimento industrial do Brasil, não bastando, porém, um melhor adestramento técnico, mas que fosse bem disciplinada, através de um processo educacional marcado pela presença intensiva de conteúdos de moral e civismo, notadamente durante o Estado Novo (1937-1945), servindo assim de exemplo para a classe trabalhadora como um todo. O pós-guerra foi marcado pela Guerra Fria e pela influência cada vez maior do *american way of life* na vida brasileira. A presença da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), programa de cooperação firmado entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos em 1946, veio caracterizar esse momento no ensino industrial do país, através da adoção de métodos sistemáticos na formação de docentes para esse ramo do ensino, baseados na Racionalização Científica. A fim de dinamizar o treinamento dos professores, a CBAI criou, em 1957, o Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores (CPTP), na Escola Técnica de Curitiba, cuja função era preparar docentes para atuarem nas escolas industriais e técnicas de todo o Brasil, de forma a capacitá-los para a tarefa de formação da aristocracia do trabalho. Em 1963 o acordo entre a CBAI e o governo brasileiro não foi renovado, e o Centro encerrou suas atividades no ano seguinte. A Lei nº 3.552/59 estabeleceu uma reforma no ensino industrial, fixando um curso único de 1º Ciclo com finalidade propedêutica para os cursos técnicos de 2º Ciclo. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 promoveu a equivalência entre o ensino técnico e o ensino secundário. Tais modificações, ligadas à nova etapa vivida pela industrialização, inclusive em relação às demandas do mercado de trabalho, aliadas à possibilidade de chegar ao ensino superior ao mesmo tempo em que se obtém uma formação de nível médio em escolas de elevada qualidade de ensino, promoveram alterações no perfil dos alunos que procuravam o ensino industrial, que gradativamente foi sendo ocupado por estudantes originários da classe média, deixando de ter validade a concepção de formação de uma aristocracia do trabalho exclusivamente a partir da classe trabalhadora.

Palavras-chave: ensino industrial; aristocracia do trabalho; Lei Orgânica do Ensino Industrial; Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI); racionalização científica.

ABSTRACT

This thesis have the objective of analyze the project of creation of the labour aristocracy based in the industrial teaching, by case study of the Escola Técnica de Curitiba, posteriorly Escola Técnica Federal do Paraná, between 1942 and 1963. On a first moment, making a succinct summary of the named institution when denominated Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, seeing that the educational intention developed was destined to “luckless”, therefore reserved to the discipline the “dangerous classes”. But during the 1920 and 1930 decades, this intention was going modify, and in 1942 the idea of conformation of the labour aristocracy based in the industrial education was consolidated, with the Organizer Law of the Industrial Teaching. This elite must occupy functions in the manufacturing sector what demanding a superior qualification, accompanying the industrial development of Brazil, however don’t being enough a better technical training, but was very much disciplined, in through of the educational process marked for intensive carriage of moral and civic contents, notably during the Estado Novo (1937-1945), what a example for all the working class. The period after the Second World War was marked for the “Cold War” and to the growing influence of *American way of life* in Brazil. The presence of the Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), a cooperation program signed between Brazilian and American governments in 1946, marked this moment in the industrial teaching of Brazil, through the adoption of systematical methods to the formation of instructors for this kind of teaching, based on Scientific Management. With the aim of to pep the instructors’ training, in 1957 CBAI created Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores (CPTP), on the Escola Técnica de Curitiba, and your function was to prepare instructors to work on the Industrial and Technical Schools in Brazil, capacitating them to the assignment of to educate the labour aristocracy. In 1963 the accord between CBAI and the Brazilian government is not renovated, and the CPTP was closed your activities in 1964. The 3.552/59 Act determined a reform at the Industrial Teaching, fixing a unique course of First Level with propaedeutics finality to the technical courses of Second Level. The Guidelines and Basis Act of 1961 furthered the equivalency between Technical and Secondary Teaching. These modifications, linked with the new stage of industrialization and connected with the work market’s demands, allied to the possible incoming of students go to College while graduate in high quality schools of Second Level, make changes in the profiles of students that searched the Industrial Teaching, which was occupied for students of midclass, invalidating the conception of conformation of the labour aristocracy originating exclusive of working class.

Keywords: Industrial Teaching; labour aristocracy; Organizer Law of the Industrial Teaching; Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI); Scientific Management.

LISTA DE SIGLAS

CBAI – Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial

CEFET-PR – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná

CFEA - Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia

CFESP - Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional de São Paulo

CIP – Centro de Instrução Pré-militar

CNI – Confederação Nacional da Indústria

CODEPAR – Companhia de Desenvolvimento Econômico do Paraná

CPEIC - Centro Pedagógico do Ensino Industrial de Curitiba

CPTP - Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores

DEI – Divisão do Ensino Industrial

EAA-PR – Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná

ETC – Escola Técnica de Curitiba

FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

GTEEI - Grupo de Trabalho e Expansão do Ensino Industrial

IDORT - Instituto de Organização Racional do Trabalho

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

L.O.E.I. – Lei Orgânica do Ensino Industrial

MES – Ministério da Educação e Saúde

MESP – Ministério da Educação e Saúde Pública

MTIC – Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio

NUDHI – Núcleo de Documentação Histórica

OCCIA - *The Office of the Coordinator of Inter-American Affairs*

SENAFI - Serviço Nacional de Seleção, Aperfeiçoamento e Formação de Industriários

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

TWI - *Training Within Industry*

SUMÁRIO

RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
LISTA DE SIGLAS	viii
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ NO CONTEXTO DE SUA CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO	20
1.1. A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ NA CONJUNTURA DE SUA CRIAÇÃO	26
1.2. A NECESSIDADE DA “NACIONALIZAÇÃO” E A CONCEPÇÃO DA RACIONALIZAÇÃO NO SETOR PRODUTIVO: SEUS EFEITOS NO ENSINO PROFISSIONAL	32
1.3. OS ANOS 30 E AS ALTERAÇÕES NO ENSINO PROFISSIONAL	42
1.4. A ECONOMIA PARANAENSE E A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ NOS ANOS 1930	58
CAPÍTULO 2 – A CONSTITUIÇÃO DA CONCEPÇÃO DE ARISTOCRACIA DO TRABALHO NO ENSINO INDUSTRIAL	62
2.1. O PROJETO DE FORMAÇÃO DE UMA ARISTOCRACIA DO TRABALHO NA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ	71

2.2. O ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL COMO UM MESSIANISMO PEDAGÓGICO	81
2.3. LEI ORGÂNICA DO ENSINO INDUSTRIAL: MESSIANISMO PEDAGÓGICO E PROJETO DE FORMAÇÃO DE UMA ARISTOCRACIA DO TRABALHO	95
2.3.1. O TÉCNICO: A NOVA “EXIGÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS NOSSAS INDÚSTRIAS”	106
2.4. O MITO DA “DOAÇÃO” DA LEI ORGÂNICA DO ENSINO INDUSTRIAL	121
2.5. A ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA NO CONTEXTO DA LEI ORGÂNICA DO ENSINO INDUSTRIAL	134
2.6. “ORGULHEMO-NOS DE POSSUIR UMA ESCOLA TÉCNICA E NÃO DE UMA QUITANDINHA OU DE UM CASSINO DA URCA”: AS PRÁTICAS DE DISCIPLINARIZAÇÃO E <i>LABOR</i> COMO INSTRUMENTO DE MODELAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO FORMADA NA ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA	151
2.7. EM BUSCA DO “ESTABELECIMENTO MODELO”: AS OBRAS DE AMPLIAÇÃO DA ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA	174
2.8. CONCLUSÃO	182
CAPÍTULO 3 – A COMISSÃO BRASILEIRO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO INDUSTRIAL (CBAI) E AS TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO INDUSTRIAL NO PERÍODO 1946-1959	184
3.1. A ORIGEM DA CBAI	185
3.2. A SITUAÇÃO DO ENSINO INDUSTRIAL NO INÍCIO DOS ANOS 50	200
3.3. A METODOLOGIA CBAI	225
3.3.1. SERVIÇOS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E PROFISSIONAL	233

3.3.2. CURSOS DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES E ADMINISTRADORES DO ENSINO INDUSTRIAL	239
3.3.3. MATERIAL DIDÁTICO	245
3.3.4. INTRODUÇÃO DE MÉTODOS DE TRABALHO RACIONAIS	246
3.4. O NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO E O ENSINO INDUSTRIAL	259
3.5. A LEI Nº 3.552/59: A REFORMA DO ENSINO INDUSTRIAL IDEALIZADA PARA O GRANDE SURTO INDUSTRIALIZANTE	268
3.6. CONCLUSÃO	272
CAPÍTULO 4 – O CENTRO DE PESQUISAS E TREINAMENTO DE PROFESSORES (CPTP) – A ATUAÇÃO DA CBAI NA ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA	278
4.1. A ESCOLHA DA ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA PARA SEDE E O PROCESSO DE INSTALAÇÃO DO CPTP	287
4.2. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO CENTRO DE PESQUISAS E TREINAMENTO DE PROFESSORES DA CBAI	297
4.3. A IDEOLOGIA DA CBAI	316
4.4. A ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA DURANTE A PRESENÇA DA CBAI EM SUAS DEPENDÊNCIAS	326
4.5. O ENCERRAMENTO DA CBAI	338
CONSIDERAÇÕES FINAIS	343
FONTES	354
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	356
ANEXOS	365

INTRODUÇÃO

Este trabalho originou-se a partir de uma reflexão a respeito da formação recebida pelos alunos dos extintos cursos técnicos de 2º Grau do então Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), atualmente Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), instituição à qual somos vinculados como docente. O ano era 1997, e a partir do ano seguinte a instituição passaria por uma nova reforma, fixada pelo Decreto nº 2.208/97. As inúmeras discussões e debates referentes a tal modificação e sobre os seus efeitos na vida dos estudantes da instituição levou-nos a procurar compreender o porquê não apenas dessa mudança, mas de outras ocorridas em épocas passadas, e que da mesma forma teriam alterado o perfil de seus discentes.

Dessa maneira, foi sendo delineado o projeto de pesquisa que resultou neste trabalho, cujo objetivo principal é o de compreender os motivos responsáveis por tantas reformas pelas quais passaram a instituição-objeto de estudo¹ e o ensino industrial de forma geral, bem como as implicações decorrentes de tais alterações, principalmente para os alunos, na maioria das vezes já trabalhadores, antes da conclusão de seus cursos.

Após a análise de parte da documentação da escola, localizada no Núcleo de Documentação Histórica (NUDHI) da UTFPR, então dirigido pelo Professor Doutor Gilson Leandro Queluz, e de um trabalho elaborado pelo mesmo sobre a instituição quando era a Escola de Aprendizes Artífices, analisando o período correspondido entre 1909 e 1935

¹ O atual CEFET-PR teve várias denominações ao longo de sua existência: criado em 1909 como Escola de Aprendizes Artífices do Paraná (EAA-PR), mudou para Liceu Industrial de Curitiba em 1941, para no ano seguinte mudar para Escola Técnica de Curitiba (ETC), no bojo da Lei Orgânica do Ensino Industrial. Com a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, passou à denominação de Escola Técnica Federal do Paraná (ETFPR), tornando-se CEFET-PR a partir da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. A Lei nº 11.184, de 07 de outubro de 2005, transformou o CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

(QUELUZ, 1996), começamos a estruturar nosso trabalho, e ao mesmo tempo nos deparamos com uma dificuldade que, a princípio, nos pareceu insanável para prosseguirmos com a pesquisa: a grande maioria da documentação oficial da escola, incluindo os relatórios dos diretores para o Ministério da Educação, bem como outros documentos produzidos pela direção, tais como as minutas dos ofícios enviados ao MEC, no período compreendido entre 1939 e 1965, foram extraviados. Há uma informação de que esta documentação teria sido remetida ao MEC, ao ser aberta uma sindicância contra o então diretor Lauro Wilhelm, em 1965, e todos os registros de seu período enquanto diretor, que corresponde exatamente à época mencionada, teriam sido enviados a Brasília. Vale registrar que estivemos no Arquivo-geral do MEC em Brasília, e não encontramos essa documentação, até porque fomos impedidos de procurá-la pelos funcionários do Arquivo.

Mas se a inacessibilidade à documentação oficial constituiu um sério obstáculo para o nosso trabalho, por outro lado nos obrigou a buscar outras fontes para preenchermos sua lacuna. E acreditamos ter conseguido superar o problema, em grande parte, com a utilização e análise dos periódicos produzidos pela instituição: a revista *Labor*, cuja circulação se deu entre abril de 1940 e novembro de 1947; e o *Boletim da CBAI*², elaborado na então Escola Técnica de Curitiba, entre outubro de 1958 e novembro de 1961. Ainda utilizamos os boletins da CBAI elaborados na sede do referido órgão, no Rio de Janeiro, entre janeiro de 1947 e março de 1957, no sentido de compreender o papel desempenhado pela assistência estadunidense ao ensino industrial do Brasil nesse período.

No NUDHI tivemos acesso às publicações da CBAI que lá se encontravam, bem como aos trabalhos de História Oral realizados pelo Professor Gilson Leandro Queluz com

² CBAI é a sigla da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, programa de cooperação entre os governos do Brasil e E.U.A. para formação de docentes para o ensino industrial, vigente entre os anos de 1946 e 1963.

ex-professores, ex-diretores e ex-alunos da escola; tais depoimentos têm como característica a tematização em torno da instituição-objeto de nosso trabalho, mas sempre com o entrevistador procurando contextualizar as informações obtidas com a história de vida dos depoentes. Dessa forma, “se o entrevistado for, por estímulos, evidenciando a formação (profissional, por exemplo) e as circunstâncias que o levaram a determinar a participação ficaria mais lógico o contexto e mais clara a objetividade da narrativa”. (MEIHY, 1996, p. 42). Este é, sem dúvida, o grande mérito da História Oral presente nos arquivos do NUDHI. De nossa parte, procuramos utilizar tais depoimentos tanto como uma forma de tentar preencher as lacunas de documentação acima mencionadas, quanto na busca de estabelecer as conexões entre a situação específica da instituição e o contexto mais geral da educação profissional no país. Quanto ao Arquivo-central da UTFPR, de muita valia foi a documentação da CBAI aí localizada. Certamente, não fosse por tais fontes não-oficiais, este trabalho não teria sido concretizado.

A bibliografia sobre o ensino industrial, no período focalizado pelo trabalho (1942 a 1963), embora ainda limitada quantitativamente, apresenta uma característica analítica que nos foi particularmente importante para o desenvolvimento deste trabalho. A *História do Ensino Industrial no Brasil*, de Celso Suckow da Fonseca (1961, v. 1), obra clássica sobre o tema, embora tenha um caráter descritivo, foi importantíssima como fonte de referência no concernente à legislação. No mesmo sentido, mas já com uma preocupação voltada para o exame das diferentes concepções que orientam a formação do técnico industrial, foi *Educação e Divisão Social do Trabalho*, de Lucília R. de Souza Machado (1989). Luiz Antônio Cunha, em *O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo* (2000b), enfatiza “a lógica interna às políticas educacionais, explicada por suas implicações ideológicas e pelas disputas hegemônicas que se desenvolveram e se desenvolvem num

campo propriamente educacional” (CUNHA, L. A., 2000b, p. 16), embora não descarte a influência das políticas econômicas, mas que não devem ser vistas como predominantes nas diversas alterações por que passou o ensino industrial, no período compreendido entre o Estado Novo e os tempos hodiernos. Embora não se trate de obra focalizada exclusivamente no ensino industrial, *Escola e Dependência*, de Clarice Nunes (1980), procura relacionar as proposições de constituição de uma educação para o trabalho com a dependência cultural existente no Brasil nas décadas de 1950 e 1960. Importantíssimo para compreender a educação profissional como processo socializador da força de trabalho para atender as demandas do capital, projeto concebido por uma elite ilustrada em São Paulo, que acabou servindo como guia para a reforma do ensino profissional de 1942, é *A Socialização da Força de Trabalho: Instrução Popular e Qualificação Profissional no Estado de São Paulo (1873-1934)*, de Carmen Sylvia Vidigal Moraes (2003). Sobre o nosso objeto de estudo, mas transcendendo esse limite ao ressaltar as diferentes concepções sobre o ensino técnico aplicadas durante a República Velha, bem como os conflitos decorrentes das diferenças entre as mesmas, destacamos *Concepções de Ensino Técnico na República Velha (1909 – 1930)*, de Gilson Leandro Queluz (2000).

A escolha das balizas temporais justifica-se pela análise que fizemos, ao longo da pesquisa, da Escola Técnica de Curitiba como uma instituição de ensino industrial formadora de uma aristocracia do trabalho, isto é, que procurou formar uma força de trabalho mais qualificada para atuar na indústria, ocupando funções que necessitavam de um cabedal maior de conhecimentos e atributos do que os operários dos diversos níveis. Partindo-se da constatação de que se tratava de uma escola voltada para a classe trabalhadora, situação especificada inclusive na legislação, e de que a Lei Orgânica de 1942 definia o ensino profissional como de Grau Médio e não mais de Grau Primário, já se pode

aferir a pretensão de qualificar tal ramo de ensino. Ora, pela formação obtida na escola, essa elite não teria maiores dificuldades na obtenção de empregos com uma melhor remuneração em relação ao operariado em geral, tornando-se com isso o seu setor mais “respeitável”, tido como exemplo a ser seguido pelos demais trabalhadores. Para tanto, a Escola Técnica deveria contribuir no sentido de amoldar seus alunos através da disciplinarização pelo trabalho, pela intensiva carga de moral e civismo, levada a extremos durante o Estado Novo (1937-1945), e pela veiculação do *american way of life* e do ensino efetivado através de procedimentos da racionalização científica, de viés nitidamente taylorista, principalmente a partir da atuação da CBAI. Nesse caso, deve-se levar em conta que tal trabalho se fazia a partir do treinamento de docentes que atuariam no ensino industrial, transmitindo a seus alunos tais conceitos.

Assim, situamos o ano de 1942 como marco inicial, pois a concepção de formação de uma aristocracia do trabalho através do ensino industrial está evidenciada na própria Lei Orgânica. Quanto ao limite terminal, especificamos o ano de 1963, quando o Decreto nº 53.041, de 28 de novembro, não renovou as atividades da CBAI, que passarão para o Grupo de Trabalho e Expansão do Ensino Industrial (GTEEI) do MEC. Além disso, desde o início da década de 1960 as escolas técnicas federais vão passando por transformações, tais como a equivalência legal e a permissão de acesso ao ensino superior, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que aliadas a uma considerável melhora de suas instalações e do seu corpo docente, fizeram com que tais instituições passassem a ter suas vagas disputadas por alunos de classe média, em busca de um ensino médio gratuito e de qualidade. Nesse sentido, deixam de ser formadoras de uma aristocracia do trabalho, conforme enunciamos acima.

Estabelecidas as razões para a escolha das delimitações temporais, estruturamos o trabalho em quatro capítulos: o primeiro faz um breve apanhado a respeito da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, desde a sua criação até o final dos anos 30, procurando situá-la no contexto brasileiro e paranaense da época. Na elaboração desse capítulo, baseamo-nos nos trabalhos de QUELUZ (1996; 2000), o primeiro, referente à história da instituição até 1935, quando o autor respondia pela direção do NUDHI, e o segundo, correspondente à sua tese de doutoramento, na qual discute as diferentes concepções de ensino técnico na República Velha, inclusive a aplicação do método intuitivo na EAA-PR, durante o período citado.

O segundo capítulo trata do desenvolvimento da concepção do ensino industrial como formador de uma aristocracia do trabalho, ao longo da década de 1930, focalizando o processo que levou à Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 1942. A partir daí, procuramos analisar a Escola Técnica de Curitiba nesse novo contexto, destacando o aspecto disciplinador da futura força de trabalho fabril, ressaltado pelo Estado Novo.

O terceiro capítulo discorre sobre a influência estadunidense no ensino industrial com base na atuação da CBAI a partir de 1946, considerando a difusão dos princípios de racionalização científica por esse programa de cooperação; ao mesmo tempo, identificamos a discussão realizada durante os anos 50 a respeito da necessidade de uma nova reforma no ensino industrial, com o objetivo de adequar a formação da aristocracia do trabalho às novas necessidades do desenvolvimento industrial do Brasil, que acabaram culminando na Lei nº 3.552/59.

O quarto capítulo analisa o treinamento de docentes para o ensino industrial através do Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores (CPTP), mantido pela CBAI nas dependências da Escola Técnica de Curitiba, de acordo com as concepções analisadas no

terceiro capítulo. Nas Considerações Finais, deixamos como indicação para a continuidade de estudos sobre o tema a mudança de concepção no ensino industrial, que deixa de ser voltado para a formação de uma aristocracia do trabalho nos moldes especificados ao longo do trabalho, já que as escolas técnicas começam a ser ocupadas por estudantes de outros segmentos sociais.

Em síntese, a escassez de fontes nos levou a direcionar o trabalho para determinados aspectos, tais como a questão da disciplinarização dos alunos da escola durante o Estado Novo, e o trabalho desenvolvido pela CBAI no CPTP. Infelizmente, algumas questões não ficaram suficientemente claras, principalmente o aproveitamento dos egressos no setor industrial curitibano e paranaense, do qual temos apenas alguns indícios que aparecerão ao longo do texto, ou ainda um maior detalhamento do cotidiano escolar durante o período estudado. Esperamos ter contribuído para o avanço dos estudos referentes à história do ensino industrial no Brasil, e ao mesmo tempo reafirmamos a esperança de que, um dia, dispensem-se maiores cuidados às fontes históricas, a fim de que se possa avançar no esclarecimento de diversos aspectos da história do país.

CAPÍTULO I – A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ NO CONTEXTO DA SUA CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

De acordo com o Decreto nº 7566, datado de 23 de dezembro de 1909, assinado pelo então presidente da República Nilo Peçanha foram criadas as “Escolas de Aprendizes Artífices”, em vários estados do Brasil. No estado do Paraná, a Escola de Aprendizes Artífices foi oficialmente inaugurada em 16 de janeiro de 1910.

O objetivo de criação de tais instituições, segundo o Decreto acima citado, era “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual”, além de “fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime”. O Decreto também considera “que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação”. (Apud MACHADO, 1982, p. 25).

Percebe-se que a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, que mais tarde irão compor o sistema nacional de ensino profissional¹, procura contemplar tanto as necessidades da crescente indústria nacional e regional quanto disciplinar pelo trabalho os filhos das classes trabalhadoras, afastando-os de quaisquer “desvios de comportamento”. Está inserida num contexto de grandes mudanças pelas quais passa o Brasil, no final do século XIX e primeiras décadas do século XX.

¹ Denominamos ensino profissional ao ramo de ensino, de nível primário e secundário, que tem como objetivo a formação de mão-de-obra qualificada. Portanto, englobamos todas as experiências efetivadas nesse sentido no Brasil, a partir do século XIX.

Tais mudanças não se referem apenas à forma de governo, a República substituindo o Império, mas as transformações verificam-se principalmente na economia e na sociedade. Mesmo sendo ainda um país predominantemente agrário, em que o café pontifica como o principal produto de exportação, a indústria nacional ainda incipiente está em fase de crescimento. Em 1889 existem 636 estabelecimentos industriais no país; nos cinco anos seguintes, são criados mais 425 (HARDMAN & LEONARDI, 1991, p. 41). Em 1907 existem 2 988 fábricas no Brasil, que empregam 136 420 trabalhadores; em 1919, esse número salta para 13 336 fábricas, com 275 512 trabalhadores empregados (DEAN, In: FAUSTO, 1989, p. 258). Logicamente, acompanhando o crescimento da indústria vem o crescimento urbano: entre 1890 e 1900, a população da cidade de São Paulo passa de 64 934 para 239 820 habitantes (FAUSTO, 1977, p. 18). E esse aumento da população urbana está diretamente vinculado à imigração. O trabalho fabril demandava uma mão-de-obra mais qualificada, que não podia ser a população de ex-escravos, pois

a força de trabalho liberada **não tem**, praticamente, **nenhuma virtude técnica** a transferir para o capital. Sua anterior condição de escravo lhe embotara a capacidade técnica, o domínio do instrumento de trabalho, e portanto ela não tem nada a transferir para o capital senão sua força muscular [...] O avanço da divisão social do trabalho nas cidades exigirá, pois, a **simultaneidade da industrialização com a urbanização**. (OLIVEIRA, In: FAUSTO, 1989, p. 405).

A solução para este problema foi a promoção da imigração. Embora já viesse ocorrendo desde meados do século XIX, é com a Abolição que este processo se acelera.² Hardman & Leonardi (1991, p. 141), afirmam que entre 1888 e 1898 entram no país 820 000 imigrantes de origem italiana, além de citarem o Boletim Estadual do Trabalho de São

² Ressalte-se que os imigrantes não se dirigiam somente para as cidades, mas principalmente no início do processo migratório seu destino era as áreas rurais. Os estados da Região Sul são exemplares neste sentido.

Paulo, de 1912, que estima serem os imigrantes 82% do total de operários têxteis do estado. Outras localidades também recebiam contingentes de imigrantes, embora em escala bem mais reduzida: entre 1900-1920, o Rio de Janeiro recebeu 88 590 pessoas (FAUSTO, 1977, p. 25). Mas não era somente a melhor qualificação técnica o argumento para a preferência dada ao imigrante de origem européia para a constituição da força de trabalho livre neste “novo” Brasil. Há, neste momento, uma política deliberada de “branqueamento” da população, baseada nas teorias racistas em voga, que consideravam a população de origem africana como menos disposta ao trabalho e menos dotada intelectualmente. Logo, era impossível o desenvolvimento do país com o predomínio dessa força de trabalho, que durante a vigência da escravidão se recusava a se submeter ao ritmo de trabalho desumano imposto por seus senhores.

Porém, os laboriosos imigrantes, ao contrário do que poderia supor a burguesia, não se submeteram facilmente à exploração fabril e às más condições de vida e de trabalho. Sem qualquer direito trabalhista³, esse proletariado ainda enfrentava uma gradativa redução salarial, resultado tanto de um mercado de trabalho cada vez mais saturado pela presença da mão-de-obra feminina e infantil, como de êxodos rurais decorrentes da crise cafeeira do início do século XX, sem contar com os avanços técnicos da indústria, que diminuía o número de postos de trabalho. (HARDMAN & LEONARDI, 1991, pp. 121-59). Todo esse quadro foi muito importante para a expansão do movimento operário, com organização sindical, greves e outras manifestações, sem contar com a grande influência que o anarquismo exercia sobre boa parte do operariado de origem imigrante. (FAUSTO, 1977; HARDMAN & LEONARDI, 1991; PINHEIRO, In: FAUSTO [dir.], 1977b). Para a

³ Após a Primeira Guerra Mundial, o proletariado conseguiu conquistar alguns direitos, que passaram a ser regulamentados pela via legislativa. Ver PINHEIRO, 1977a, p. 102.

burguesia, obviamente não interessava uma classe trabalhadora reivindicadora. A forma encontrada para se combater os movimentos de trabalhadores era a repressão pura e simples. Porém, para uma fração da burguesia mais esclarecida, outras formas mais eficientes de dominação poderiam ser levadas em conta. A partir de um problema prático, o dos trabalhadores imigrantes insurgentes, surge a figura do trabalhador nacional como a “salvação da Pátria”; desde que pensasse e agisse de acordo com o que para ele desejasse a classe dominante. E para isso, a educação passa a ser de fundamental importância, no sentido de tornar-se uma forma eficaz de controle social (MORAES, In: BRUNO, 1996, p. 130).

E quem era a fração da burguesia que pensava desta forma?

[...] uma facção da classe dominante, [...] seu núcleo republicano, identificada com os interesses do capital cafeeiro originário do oeste paulista, [...] portadora de um projeto de mudança social, de construção de um novo padrão de sociabilidade condizente com o avanço das relações sociais capitalistas e, portanto, de uma nova “escola” (MORAES, In: BRUNO, 1996, p. 131).

Este grupo já era atuante no período final do Império, através de iniciativas particulares de alguns de seus membros, e sem dúvida nenhuma, como já colocado acima, mais esclarecido que seus pares, se levamos em conta essa sua preocupação educacional. Sob o verniz da necessidade de se transformar o povo em cidadão, retirando-o da condição de marginal e dando-lhe condições de se tornar um indivíduo produtivo, capacitado para o trabalho e para garantir o seu próprio sustento, conhecedor dos seus direitos e obrigações, para que enfim pudesse se tornar um brasileiro de fato e de direito, envidaram-se esforços para a criação de instituições educacionais que cumprissem o atendimento destes objetivos propostos. Assim, o fator educacional torna-se, na visão desta elite ilustrada, um importante

instrumento de dominação social. E no contexto educacional, mais importante ainda é a educação para o trabalho:

Em coerência com as idéias expressas no ideário liberal cientificista da República, a ação pedagógica dos setores dominantes, embora não dispense a utilização de outras práticas mais claramente repressivas, valoriza a escola como recurso estratégico na conformação da sociedade de classes. [...] a educação escolar, sobretudo o ensino primário e profissional, exercerá importante função no processo de moralização e ajustamento do trabalhador assalariado. (MORAES, 2003, p. 161).

A idéia de moralização do trabalhador nacional já vinha sendo pensada pela elite ilustrada paulista pelo menos desde a criação da Sociedade Propagadora da Instrução Popular, em 1873. Esta não tinha a intenção somente de ensinar um ofício aos desamparados, mas sim se apresenta

como uma empresa de iniciativa privada destinada a cumprir dois objetivos simultâneos e complementares: atender às demandas de um mercado de trabalho em constituição, qualificando e encaminhando cidadãos livres às diversas profissões, o que – por sua vez – só poderia ser realizado na medida da sujeição do povo aos princípios da moral social. (MORAES, In: BRUNO, 1996, pp. 133-4).

Em termos de ensino público, em 1910, mesmo ano em que começam a funcionar as Escolas de Aprendizes Artífices, são criadas as duas primeiras escolas profissionais oficiais do estado de São Paulo (MORAES, In: BRUNO, 1996, p. 137). Esta preocupação aparece no jornal *A Província de São Paulo*, órgão de divulgação das idéias dos reformadores, em 02/12/1889:

Quando o mundo moderno se assinala pela força e conclusão do elemento científico ou industrial, os nossos filhos, os filhos dos imigrantes, breves brasileiros, a nossa classe operária, não encontram meio algum de aprendizagem. [...].

Faltam-nos todos os enérgicos incentivos, que nascem da sólida instrução científica e conduzem seguramente à religião do trabalho. (...) É nossa primeira preocupação o futuro industrial do novo Estado. É nosso primeiro cuidado a preparação técnica de nossas classes proletárias. (Apud MORAES, 2003, pp. 160-1).

Na mesma toada, Bernardino de Campos⁴, em *O Paiz* (1905):

Estou, antes de tudo, certo de que o brasileiro, que hoje vive indolentemente, correrá ao trabalho, desde que o arrancarmos à ignorância em que ele vive sepultado, lhe dermos outras idéias, lhe descerrarmos a cortina que o separa da verdadeira felicidade e lhe ministrarmos os elementos para obtê-la. Essa raça forte, valente, acostumada ao clima, conhecedora da terra, uma vez redimida da ignorância, transformará esse país. Evidentemente, porém, é preciso que o trabalho não seja para ele um castigo, tanto para o estrangeiro que atraímos. Ele deve ser apenas uma condição de prosperidade e bem-estar. (Apud MORAES, 2003, p. 267).

Se compararmos estes discursos com a justificativa contida no Decreto 7566 do Governo Federal, de 1909, que criava as Escolas de Aprendizes Artífices em 19 estados brasileiros, não há como negar a influência exercida pelos liberais paulistas:

considerando:

que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência;

que para isso se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime;

que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação. (Apud MACHADO, 1989, p. 25, grifo da autora).

⁴ Presidente (Governador) do estado de São Paulo nos períodos 1892-96 e 1902-04.

Como se pode observar, a idéia de disciplinar os filhos da classe trabalhadora pelo trabalho, de forma a torná-los cidadãos “produtivos” e morigerados está presente na concepção destas instituições, uma vez que se enfatizava no Decreto acima citado o fato de se dar preferência para os “desfavorecidos da fortuna” entre os matriculados. Uma concepção que está plenamente de acordo com o que pensava a elite ilustrada paulista. Se a atuação dessa fração de classe se restringia à província de São Paulo nas duas últimas décadas do Império, com o advento da República ela se expandiu não só no agora estado de São Paulo, mas está presente na legislação que cria as Escolas de Aprendizes Artífices em vários estados brasileiros. Não se deve esquecer que na chamada República Velha este grupo fazia parte da elite dirigente do país, apesar das divergências que pudesse ter com outros setores dessa mesma elite, e neste caso certamente fizeram valer as suas idéias. Também não se deve ignorar que as idéias dos liberais paulistas, no que concerne à instrução popular, sofreram grande influência da Maçonaria republicana (MORAES, In: BRUNO, 1996, p. 133), e que Nilo Peçanha, presidente da República que assinou o decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices, era maçom (CUNHA, L. A., 2000a, p. 17). A nosso ver, não é este o fator determinante para a criação das referidas escolas, mas também não se deve ignorar o fato.

1.1. A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ NA CONJUNTURA DE SUA CRIAÇÃO

No nosso caso específico, trataremos a seguir da conjuntura curitibana e paranaense quando da criação da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, sediada em Curitiba. É

significativo o crescimento demográfico do estado do Paraná e de sua capital no período focalizado:

Tabela 1 – Crescimento demográfico de Curitiba e do Paraná (1890-1920)

ANO	CURITIBA	PARANÁ
1890	24 553 habs.	249 491 habs.
1900	50 124 habs.	327 136 habs.
1910	60 800 habs.	572 375 habs.
1920	78 986 habs.	685 711 habs.

Fonte: RIBEIRO, Luiz Carlos. *Memória, trabalho e resistência em Curitiba (1890-1920)*. 1985, p. 39.

Este aumento registrado no período deveu-se tanto à imigração quanto à própria expansão interna, e acabará por trazer uma série de mudanças no espaço urbano de Curitiba (LOUREGA, 1991, p. 11). Devido a uma série de incentivos fiscais concedidos pelo Governo estadual, o setor industrial passa a conhecer um período de progresso, marcadamente os setores madeireiro, têxtil, alimentício, de calçados, de vestuário, químico, moveleiro e de instrumentos musicais.

O levantamento da produção industrial brasileira, realizado em 1907, durante a gestão de Afonso Pena, mostra que o Paraná ocupava o 5º lugar dentre os Estados industriais maiores produtores, sediando então 9,5% do número de estabelecimentos cadastrados naquele ano (297 unidades), posição pouco diferente verificada para o Estado de São Paulo (10,4% ou 326 unidades) [...]. A indústria paranaense empregava, em média, 16 operários/estabelecimento, contribuindo com mais de 4,5% do valor da produção industrial do Brasil [...]. (SANTANA, 1991, P. 270).

Em 1909, Curitiba sediava mais de 40% das indústrias paranaenses, algo em torno de 122 unidades. Grande parte destes estabelecimentos (em torno de 38%) era de propriedade de imigrantes, principalmente alemães (SANTANA, 1991, pp. 270-1).

Podemos perceber que, apesar da grande distância em relação ao Rio de Janeiro (então Distrito Federal) e São Paulo, no que concerne ao nível de desenvolvimento industrial, o Paraná já apresenta um processo de industrialização, ainda que incipiente e composto em sua maioria por oficinas artesanais de pequeno porte. A economia do estado ainda é basicamente dependente da atividade extrativa da erva-mate e da madeira, mas é a partir de investimentos no beneficiamento destes produtos que o setor secundário vai se desenvolvendo, e a economia estadual se diversificando. (QUELUZ, 2000, pp. 33-4; LOUREGA, 1991, pp. 9 e 15-6; RIBEIRO, 1985, pp. 129-32). “Todavia, mesmo havendo uma política de contenção nas despesas do Governo Federal, o que muito dificultou a economia paranaense, as idéias de investir na industrialização, presente em outros Estados, também contagiaram a classe dominante curitibana”. (LOUREGA, 1991, p. 14).

O crescimento demográfico da região de Curitiba traz consigo uma série de problemas, tais como um grande número de desempregados, pessoas oriundas de outras partes do estado em busca de ocupação, mas sem alcançar êxito, levando ao aumento da miséria. A ocupação de novas áreas ainda insalubres por este contingente migratório leva à disseminação de doenças. (LOUREGA, 1991, pp. 10-4). Ao mesmo tempo, as baixas remunerações percebidas pelos trabalhadores são um dos motivos para o crescimento do movimento operário. (RIBEIRO, 1985). “Deste modo, a modernidade acalentada pela classe dominante em Curitiba, através das relações produtivas e do Estado, levou esta classe à preocupação de normatizar o contexto urbano que já apresentava uma tessitura (*sic*) dramática permeada em miséria, doenças e desemprego”. (LOUREGA, 1991, p. 17).

Como se pode concluir, a idéia de disciplinarização também está presente aqui, e dentre as propostas dos setores dominantes para se atingir este objetivo, também estava a educação.

Jornais de Curitiba já manifestavam, na primeira década do século XX, preocupação com o destino das crianças pobres. Ganhava força a idéia de transformar marginais em potencial em cidadãos “úteis” pela via da educação e do trabalho. Se se pudessem conjugar esses dois fatores, melhor ainda. Assim, a fundação da Escola de Aprendizes Artífices, em 1910, veio ao encontro do que desejava a elite dirigente paranaense, pois trataria tanto da resolução do problema do menor desvalido quanto do fornecimento de uma mão-de-obra mais qualificada. A instituição passa a gozar de grande prestígio tanto entre as autoridades estaduais como entre as federais ligadas à educação, sempre presentes às solenidades promovidas pela escola, como retrata o jornal *A República*:

A festa começou pela visita de altas autoridades civis e militares, representantes da imprensa... E não deixou de ser comovente essa visita ao certame escolar, ao que tem em alta conta o problema do ensino profissional lembrando-se dos benefícios que a Escola determinará a luz dos lares pobres, permitindo a crianças a pouco condenadas a ociosidade adquirissem pelo seu esforço, mais que o pão cotidiano, talvez a fortuna. (Apud LOUREGA, 1991, P. 74).

As oficinas implantadas na Escola de Aprendizes Artífices do Paraná (marcenaria, serralheria, alfaiataria, sapataria, selaria-tapeçaria e pintura decorativa/escultura ornamental) estavam de acordo com a realidade do setor industrial paranaense naquele momento, conforme o estabelecido no art. 2º do Decreto nº 7566. De acordo com Gilson L. Queluz,

as atividades de serralheiro, marceneiro, alfaiate, seleiro, tapeceiro e marceneiro, apareceram no censo de 1900, como aquelas que ocupavam o maior número de empregados na economia local. A escolha das oficinas demonstra o estado mesmo da economia local, em que a predominância da indústria do mate e da

madeira era complementada por uma grande quantidade de pequenas oficinas de cunho artesanal. (QUELUZ, 2000, pp. 45-6).

Temos, portanto, uma instituição preocupada em formar trabalhadores para o serviço do meio urbano em questão, de acordo com a sua realidade.

Pelo menos até 1920, a instituição caracterizou-se pelo aprendizado de ofícios em bases artesanais e pela precariedade de suas oficinas e equipamentos. (QUELUZ, 2000, p. 47). Durante esse período,

a escola tinha caráter primário, e nos quatro anos de duração do curso, os alunos entre 12 e 16 anos, além do trabalho de aprendizado nas oficinas, freqüentavam os cursos de instrução elementar e de desenho. [...] Em 1918, com o novo regulamento, a faixa etária dos alunos a serem admitidos na instituição foi modificada para 10 a 16 anos. (QUELUZ, 2000, p. 49).

Em sua primeira década de funcionamento⁵, a EAA-PR adotou o modelo de grupo escolar, com uma grade horária fixa, com as aulas sendo ministradas de segunda a sábado pela manhã (duas horas e meia de atividades), enquanto as atividades de oficina ocorriam à tarde (quatro horas de atividades). O currículo básico de 1ª a 4ª série era composto pelas disciplinas de Português, Desenho, Cálculo e Medidas das Grandezas (cada uma com seis aulas semanais), Prosódia e Explicação dos Vocábulo (quatro aulas semanais), História e Geografia (uma aula semanal cada), com um sistema de rotatividade dos professores, especializados em uma matéria específica. Estas eram trabalhadas partindo-se das noções mais simples para os assuntos mais complexos, caracterizando o *método intuitivo*, adotado na instituição. O referido método propugnava também pelo

⁵ Todos os dados a respeito da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná descritos neste item basearam-se em QUELUZ, 2000.

aprendizado através da experiência e observação, a antipatia para com os livros didáticos, a decomposição do conhecimento em regras simples, o incentivo ao raciocínio livre. [...] As diversas disciplinas deveriam ser integradas de acordo com as 'exigências do trabalho e com a tecnologia dos ofícios' em harmonia com o programa de ensino. (QUELUZ, 2000, pp. 66 e 72).

Os registros de matrículas da instituição demonstram que o número de alunos matriculados entre 1910 e 1930 é bastante significativo, embora o número de alunos formados no mesmo período seja muito menor. O que se pode depreender do exame dos Relatórios da Direção da escola nos leva à constatação de que havia uma grande dificuldade dos alunos, oriundos das classes menos favorecidas, conseguirem manter-se durante os quatro anos de duração do curso. Pelas suas dificuldades de sobrevivência, era comum abandonarem seus cursos, saindo em busca de empregos. Neste caso, podemos ressaltar também o avanço de empregadores sobre alunos da escola, em um mercado de trabalho carente de uma mão-de-obra mais qualificada. Mesmo havendo comercialização dos produtos elaborados pelos alunos, a renda resultante iria para a Caixa de Mutualidade, e só retornaria às suas mãos após o período de um ano, sendo ainda uma quantia muito reduzida. Não resta dúvida, portanto, que a escola cumpria sua função de prover o incipiente setor secundário curitibano de mão-de-obra qualificada, mesmo que por linhas tortas...

A instituição também tinha como objetivo disciplinar os filhos das “classes baixas” pelo trabalho. Este foi vigorosamente perseguido pelos dirigentes da escola, tanto no cotidiano escolar como nos momentos de grandes celebrações. A educação moral era considerada fundamental para resgatar o menor da sua condição de miserabilidade e levá-lo a engajar-se na sociedade do trabalho, para ser considerado como cidadão respeitável. Logo, trabalhava-se com a idéia de que não há salvação além do trabalho. A imprensa, sempre que possível, alardeava a importância da instituição neste sentido. Noticiava-se a

presença de autoridades e pessoas de distinção em grandes cerimônias realizadas no âmbito da escola, como forma de mostrar o prestígio que a mesma desfrutava, ou divulgava-se seus grandes feitos, como a premiação recebida na Exposição Internacional das Indústrias e do Trabalho, ocorrida na Itália em 1911, como um exemplo a ser seguido pelas demais escolas profissionais do Brasil. (QUELUZ, 2000, pp. 85-90).

Portanto, podemos concluir que a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná é uma instituição perfeitamente sintonizada com as necessidades do frágil setor industrial paranaense, fornecendo-lhe a força de trabalho que este tanto necessita para seu crescimento, bem como se tornou um dos instrumentos para a disciplinarização da classe trabalhadora, conforme o pensamento da elite brasileira das primeiras décadas do século XX.

1.2. A NECESSIDADE DA “NACIONALIZAÇÃO” E A CONCEPÇÃO DA RACIONALIZAÇÃO NO SETOR PRODUTIVO: SEUS EFEITOS NO ENSINO PROFISSIONAL

Durante a década de 1910, a questão do aproveitamento da mão-de-obra nacional ganha novo impulso. O crescimento industrial gera uma necessidade cada vez maior de braços para o setor fabril, e o fluxo imigratório reduz-se com a Primeira Guerra Mundial. Somado a isso, assiste-se ao recrudescimento do movimento operário, principalmente de inspiração anarco-sindicalista, multiplicando-se o número de greves em várias cidades brasileiras. (HARDMAN & LEONARDI, 1991; PINHEIRO, In: FAUSTO [Dir.], 1977b; FAUSTO, 1977). É cada vez mais premente a constituição de um proletariado nacional,

seja para dar continuidade ao ritmo de crescimento econômico capitalista, seja para tornar o trabalhador brasileiro disciplinado e ordeiro, de acordo com os interesses burgueses:

Regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação, erigida nesse imaginário em causa cívica de redenção nacional. Regenerar o brasileiro era dívida republicana a ser resgatada pelas novas gerações. (CARVALHO, 1989, p. 10).

É este o contexto do chamado *entusiasmo pela educação*, em que a educação das classes mais baixas passa a ser encarada como questão fundamental para o progresso do país, e principalmente a escola profissional, que passa a ser “vista como um ‘veículo seguro de nacionalização’, e a necessidade de sua difusão como uma questão patriótica”. (MORAES, In: BRUNO, 1996, p. 138). O imigrante, tido no final do século XIX como “salvador da Pátria”, passa a ser encarado como uma “ameaça à Pátria”. Cumpre agora integrá-lo à Pátria, e para isso a educação terá um papel decisivo. Esta seria a concepção da Liga Nacionalista, fundada em 1917 em São Paulo e composta por pessoas que faziam parte da elite liberal ilustrada, embora já na primeira década do século XX houvesse propostas nesta direção (MORAES, 2003). A idéia de homogeneização da classe trabalhadora pela via da educação ganha importância, pois por ela pensa-se em afastar a incômoda influência anarquista de origem imigrante. “A questão comportava dois aspectos distintos, embora solidários: tratava-se, por um lado, de ‘abrasileirar os brasileiros’ através da alfabetização e da educação moral e cívica e, por outro, de integrar o imigrante estrangeiro”. (CARVALHO, 1989, p. 44). Na Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, segundo o Relatório de 1914, os filhos de imigrantes correspondiam a cerca de ¼ dos alunos matriculados. Neste mesmo documento, o diretor da instituição assinala que os

imigrantes “procuram segregar suas gerações, mantendo escolas próprias e se esforçando pela conservação de suas tradições trazidas de além mar, sem a *intromissão, que seria patriótica por parte do governo, para atenuar tal esforço em busca da comunhão nacional* [...]”. (Apud QUELUZ, 1996, p. 27-8). Em outra passagem mais à frente, o diretor se gaba de ter conseguido atrair grande número de filhos de imigrantes, apesar de tudo. Portanto, a integração do trabalhador imigrante estava na ordem do dia do pensamento da elite ilustrada no Brasil.

Nesse contexto, para combater as perigosas influências que ameaçavam “contaminar” por inteiro as classes trabalhadoras, o discurso dos intelectuais passa a enfatizar a necessidade de alcançar o progresso do país através da ordem, resgatando-se a dívida republicana para com o povo brasileiro, existente desde 1889. “Neste âmbito, o papel da educação foi hiperdimensionado: tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em *povo*, de vitalizar o organismo nacional, de constituir a nação”. (CARVALHO, 1989, p. 9). O progresso seria a modernidade capitalista, e que seria alcançada a partir da união entre as diferentes classes sociais, trabalhando em conjunto e de forma harmônica, a partir de pressupostos racionalizadores. E seria a elite esclarecida o grupo capaz de levar o povo e o país pela senda da ordem, em direção ao progresso, já que ela é capacitada intelectualmente para tanto. O modelo adotado seria a fábrica racionalizada, e assim que o povo trabalhador introjetasse os valores da organização racional e da disciplina do trabalho alcançaríamos o *status* de nação civilizada.

Não por acaso, no final da década de 1910 começam a ser adotados no Brasil os princípios da racionalização científica na produção industrial, e que conforme visto acima deveriam se espalhar por toda a sociedade. A partir do célebre discurso proferido por Roberto Simonsen para um grupo de industriais e trabalhadores de Santos, em dezembro de

1918, idéias de novos métodos de produção científicos que aumentariam a produção e reduziriam seus custos, proporcionando maiores lucros, passam a ser consideradas com muito interesse pela elite ilustrada. (WEINSTEIN, 2000, p. 31). Estes objetivos seriam alcançados mediante a cooperação entre as classes, já que todos sairiam ganhando com a nova organização do trabalho, o taylorismo.

Os elementos-chaves do sistema de Taylor eram a simplificação das tarefas e a individualização da força de trabalho. A divisão e a segmentação das tarefas faziam com que fossem aprendidas rapidamente e que um pequeno número de gerentes pudesse monopolizar o conhecimento necessário para o funcionamento da empresa. Isso levava, por sua vez, a uma organização mais hierárquica da fábrica e a uma redução do número de operários qualificados, que tendem a ser mais caros e mais exigentes que os não-qualificados. Os trabalhadores que continuassem na fábrica reorganizada manteriam um alto nível de produtividade e seriam pagos de acordo com a produtividade individual que ultrapassasse um determinado patamar. Isto não apenas serviria de incentivo para aumentar a produtividade, mas iria desencorajar os movimentos coletivos por maiores salários e reduzir a capacidade de mobilização dos sindicatos. E para garantir que não houvesse desperdício de movimento ou de energia, Taylor e seus colegas de “administração científica”, [...] desenvolveram estudos de tempo-e-movimento para determinar os modos mais eficientes de realizar tarefas individuais. (WEINSTEIN, 2000, p. 23).

A partir de então, Simonsen impõe tais princípios à sua empresa (Cia. Construtora de Santos). Mas no caso específico da educação profissional, a adoção dos princípios de racionalização no ensino para a aprendizagem destes mesmos procedimentos deveu-se a Roberto Mange, quando da criação da Escola de Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, em 1923. Outra inovação adotada por essa instituição era um Gabinete de Psicotécnica, que realizava entrevistas com os operários “para determinar as qualificações básicas e inclinações dos candidatos a emprego, seja para a fábrica, seja para a área administrativa. Isso iria reduzir a ocorrência de desajustamentos no trabalho e aumentar a produtividade e a satisfação dos trabalhadores”. (WEINSTEIN, 2000, p. 25).

Ao longo da década de 1920, o setor fabril vai gradativamente adotando a racionalização científica. Mas a questão essencial é que tal organização não deve se restringir apenas à fábrica, e sim atingir a todos os meandros da sociedade: este discurso já aparece em Roberto Simonsen. Ora, como já visto acima, o projeto de hegemonia burguesa passa pelo controle da classe trabalhadora, e a organização racional do trabalho será o modelo para que se estenda tal controle para além dos portões da fábrica, chegando a todas as esferas sociais. Aliada a esse processo, a crescente repressão contra o movimento operário, tanto pela via policial como pela deportação dos imigrantes anarquistas, mais a implantação do estado de sítio a partir de 1922, desencorajando tentativas de reorganização sindical, pavimentam o caminho para a consolidação desta hegemonia.

É também neste período que surgem uma série de reformas educacionais em alguns estados brasileiros (como a de Sampaio Dória em São Paulo, em 1920; de Lourenço Filho no Ceará, em 1923; a de Anísio Teixeira na Bahia, em 1924; dentre outras) e que foi fundada a ABE (Associação Brasileira dos Educadores). Nesse contexto, dentre os diferentes grupos do movimento escolanovista, destacamos os chamados *liberais reformadores*,⁶ de caráter marcadamente elitista, cujo

projeto educacional traduz o objetivo de uma fração dominante de adequar o país às mudanças que a “nova sociedade industrial” produzia na divisão social e na divisão técnica do trabalho. A proposta modernizadora de organização da sociedade que emerge desse plano de ensino voltado para a “reconstrução nacional” não apresenta caráter democratizante mas, ao contrário, expressa uma concepção fortemente antiigualitária, propondo-se a constituir uma das opções de formalização das desigualdades sociais. E isto equivale a perceber como o projeto de “renovação” educacional responde às novas necessidades geradas pela modernização das relações capitalistas, às necessidades colocadas pela racionalidade industrial, ou seja, à forma como a instituição escolar – através dos seus diferentes níveis e graus – passa a ser utilizada como mecanismo de legitimação e reprodução das relações sociais de exploração e opressão inerentes

⁶ Trata-se da Escola Nova paulista, cujos principais expoentes são Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, dentre outros. Para maiores informações, ver MORAES, 2003, pp. 228-49.

a esse tipo de sociedade, favorecendo a produção de representações e práticas conformadoras e reafirmadoras do poder dominante. (MORAES, 2003, p. 247).

Portanto, esse grupo defendia a educação como caminho fundamental para o progresso, mas a educação a partir de pressupostos científicos e racionais, voltada para a formação do homem prático capaz de se adaptar às transformações que vinham ocorrendo, principalmente no mundo do trabalho.

É nesse arrebatamento reformista que o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio vai propugnar por uma reforma no ensino oferecido pelas Escolas de Aprendizizes Artífices. Em 1920 é criada uma Comissão para que se examinassem as condições de funcionamento das escolas e propusessem as modificações necessárias: surgia o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico. Em Relatório do Ministério, são apresentadas como justificativas para as reformas a importância da educação profissional para o desenvolvimento da Nação, da qual os trabalhadores são participantes diretos, no sentido de se construir uma sociedade harmônica e progressista. Isto tudo, porém, desde que os métodos adotados fossem racionais e eficientes. O escolhido para a chefia do Serviço foi o engenheiro gaúcho João Luderitz, diretor do Instituto Parobé de Porto Alegre, considerada a mais eficiente escola de ensino profissional da Rede Federal. Esta instituição já existia desde 1906, com a denominação de Instituto Benjamin Constant, tornando evidente a sua influência positivista. Desde sua fundação, seus dirigentes defendiam que o governo deveria assumir a tarefa de incorporar o proletariado à sociedade através da educação voltada para o trabalho industrial. No Instituto Parobé, diferentemente das demais Escolas de Aprendizizes Artífices, os cursos técnicos eram ministrados em até nove anos, sendo que os quatro primeiros anos eram de ensino elementar onde os alunos eram alfabetizados, passando ao curso técnico propriamente dito nos próximos quatro, havendo

ainda mais um ano de especialização. Além disso, no curso técnico o aluno freqüentava oficinas de um mesmo tipo de ofício a cada ano, só se especializando no último ano, a fim de que fossem testadas as suas aptidões, contrariamente às Escolas de Aprendizes Artífices, onde o aluno permanecia durante todo o tempo de seu curso em uma única oficina (FONSECA, C. S., 1961, v. 1, p. 188).

Cercando-se de auxiliares oriundos da mesma instituição, o Serviço inicia a elaboração de um Projeto de Regulamento do Ensino Profissional Técnico, apresentado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio em 1923. Dentre as medidas de vulto propostas para a transformação das Escolas de Aprendizes Artífices, destacamos:

- o aumento do número de anos do curso de quatro para seis, sendo os três primeiros dedicados ao curso primário e de desenho, com o aprendizado de trabalhos manuais, e os três últimos seriam de especialização em determinado ofício;
- o reaparelhamento das oficinas com novas máquinas e ferramentas, direcionando o aprendizado para a realidade que o aluno, tornado operário, encontrará na indústria;
- a criação da Inspetoria do Ensino Técnico Profissional, que seria responsável pela uniformização dos currículos e da metodologia de ensino, bem como de fiscalização das escolas, para que as mesmas cumprissem o estabelecido pelo referido órgão;
- a industrialização das escolas, aproveitando-se das instalações das oficinas para que os alunos ou até mesmo operários não vinculados à instituição pudessem fabricar produtos encomendados pelas indústrias, fora dos horários normais das aulas. (FONSECA, C.S., 1961, v. 1, p. 191). Desta forma, o orçamento das

escolas seria reforçado, e principalmente, **os educandos adquiririam noções de tempo e produtividade, fundamentais ao ritmo de trabalho industrial**. Esta idéia já vinha sendo aplicada no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, em sua Escola de Mecânica, dirigida por Roberto Mange.

Porém, somente em 1926 será oficializada a *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices* via Portaria do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, estabelecendo a uniformização dos currículos, onde nos dois primeiros anos de curso seriam ministrados o primário e desenho simultaneamente com noções de trabalhos manuais, e no 3º e 4º anos seria efetivado o ensino de ofícios. O número de oficinas poderia ser aumentado até o máximo de nove, desde que houvesse capacidade física da escola e no mínimo vinte candidatos interessados e que demonstrassem aptidão para determinado aprendizado. Havia ainda a possibilidade do curso se estender por até dois anos, caso o aluno não conseguisse concluí-lo no período previsto, sendo o 6º ano de especialização. Para a fiscalização da aplicação da Consolidação, foi criado o Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico. Por último, mas não menos importante, garantia-se a industrialização no ensino profissional, conforme explicitado acima, com os alunos, mestres e contramestres sendo remunerados pelo seu trabalho pelas empresas interessadas neste serviço. (FONSECA, C. S., 1961, v. 1, pp. 193-4). Em Circular de nº 675, datada de 07 de maio de 1926, o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico definia o que entendia por industrialização das escolas:

Proporcionar as oficinas escolares o necessário movimento industrial, para que a prática da oficina e a efetiva aprendizagem dos alunos sejam uma realidade. Com efeito, **para a eficiência do ensino industrial é absolutamente imprescindível que as Escolas trabalhem em larga escala, num regime caracteristicamente produtivo de atividade intensiva, em que o aprendiz se torne capaz de aquilatar do valor de uma hora de tempo, de um dia de trabalho; é**

indispensável que o aprendiz se torne apto a executar com perfeição uma dada obra em 'tantas horas' de trabalho, este resultado só se pode obter mediante regime de trabalho industrial, pois o simples regime educacional ou de ensino profissional demonstrativo é insuficiente para produzi-lo. (Apud QUELUZ, 1996, p. 53, grifo nosso).

Com efeito, fica clara aqui a concepção de João Luderitz e seus auxiliares, perfeitamente sintonizada com a expansão dos ideais de racionalização não somente no âmbito da fábrica, mas também na sociedade como um todo. E a instituição escolar também deveria se submeter aos princípios racionalizadores, como demonstra o discurso da ABE, de acordo com o que Lourenço Filho designa como “taylorismo na escola”: abrangendo

“inovações ou sistemas que visam a dar maior rendimento escolar do ponto de vista da organização das classes ou cursos”, a escola devendo funcionar “como a produção das modernas indústrias, que deve ser rápida, precisa, com perdas mínimas de energia e pessoal.” (Apud CARVALHO, 1989, pp. 61-2).

Na Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, porém, as diretrizes do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico encontraram grande resistência para sua implementação por parte do Diretor da instituição, Paulo Ildefonso D’Assumpção⁷. Estando no cargo desde a fundação da escola, implantou uma concepção de ensino baseada no método intuitivo, onde se valorizava sobretudo a aprendizagem do ofício em que a qualidade da peça a ser produzida deveria ser priorizada em lugar da quantidade. Desta forma, a comercialização da produção seria mais fácil, ajudando a vida dos “deserdados da fortuna” egressos da instituição. Contrariamente ao pretendido pelo Serviço de Remodelação, enfatizava a formação de artesãos operários qualificados, capacitados em seu ofício de forma completa. Por isso, era contrário à industrialização das oficinas, pois em

⁷ Sobre a administração de Paulo Ildefonso D’Assumpção, seus métodos de ensino, e sua resistência aos ditames da Consolidação do Ensino Profissional de 1926, baseamo-nos em QUELUZ, 2000.

sua visão, isto aumentaria as atividades dos alunos, prejudicando sua qualificação como artífices. O Diretor defendia

melhor adestramento no trabalho manual, na certeza do traçado, na segurança do corte, na minúcia do detalhe, no vigor do acabamento, pouco influindo sobre a habilitação do verdadeiro artífice a multiplicação na produção que pertence às máquinas, cujo manejo está ao alcance do mais rude operário. (Apud QUELUZ, 2000, p. 198).

Neste caso, concluímos ser possível uma analogia entre o pensamento de Paulo Ildefonso com o de Aprígio Gonzaga, Diretor da Escola Profissional Masculina de São Paulo nesse mesmo período. Ressalte-se, porém, que, apesar de críticos da especialização do trabalhador e defensores de sua formação integral, ambos defendiam a importância da absorção de hábitos de trabalho pelos aprendizes, como já citado em passagem anterior. Em outras palavras, seu entendimento da questão era diferente, mas o objetivo era o mesmo de Mange e Luderitz, isto é, o trabalho como elemento disciplinador das classes trabalhadoras. (QUELUZ, 2000, pp. 198-9; MORAES, 2003, p. 425).

As resistências do Diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná tiveram seu preço para a instituição. Recusando-se a adotar as medidas definidas pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, enfrentou uma série de dificuldades administrativas, das quais destaca-se a não-liberação de recursos para reforma e conservação do prédio da escola, bem como para a aquisição de material, além da precarização do trabalho devido aos baixos salários de mestres, contramestres e funcionários. A escola passa por uma situação de decadência, deixando inclusive de gozar do prestígio que tinha na sociedade curitibana. Esta situação perdurou até o falecimento de Paulo Ildefonso D'Assumpção, em 1928. Seus sucessores passarão a implantar as

mudanças preconizadas pelo Serviço de Remodelação, e com esta atitude parte do que havia sido anteriormente negado pelo mesmo passará a ser viabilizado, como a mudança para um novo prédio, inaugurado em 1936 e construído especialmente para abrigar a escola e toda a sua estrutura, e a renovação das máquinas e oficinas, ampliando o número de alunos atendidos e permitindo à instituição a retomada do respeito e da admiração perdidos. (QUELUZ, 1996, pp. 56-60).

1.3. OS ANOS 30 E AS ALTERAÇÕES NO ENSINO PROFISSIONAL

O projeto de hegemonia burguesa, elaborado por setores do empresariado industrial, denominado por Edgar De Decca como o *tema da industrialização* (DE DECCA, 1988, p. 149), consistia na concepção de um reordenamento de toda a sociedade a partir da perspectiva da organização racional do trabalho, estendendo-se a todas as instâncias da vida social, ao mesmo tempo em que afastaria qualquer tentativa de revolução social, conforme visto anteriormente. Tal idéia ganha força no interior da classe burguesa a partir da criação do CIESP (Centro das Indústrias do Estado de São Paulo), em 1928:

Existia, portanto, na criação do CIESP, uma proposta política explícita de uma fração da classe dominante que pretendia operar a redefinição da vida estatal sem traumatismos e sem rachaduras capazes de colocar mais lenha na caldeira da revolução – que andava de boca em boca em 1928. Assim, definir um discurso sobre o **tema da industrialização** era também normalizar o conjunto da burguesia industrial sob a égide de um projeto político que determinava o lugar da indústria como a outra face da economia cafeeira e que apontava a dominância da indústria pela transformação progressiva da política econômica do Estado. [...] a criação do CIESP representava para a burguesia industrial a consciência de que generalizar a paisagem industrial para o conjunto da sociedade exigia também dessa fração de classe uma ação política capaz de ultrapassar os estreitos limites dos muros das fábricas. (DE DECCA, 1988, pp. 154-5)

Eis que os industriais apontam qual o caminho que o país deveria trilhar no futuro, contrapondo-se ao que era defendido pelo Bloco Operário e Camponês (BOC).⁸ Tal projeto vai se impondo ao longo da década de 1930, defendendo o desenvolvimento da indústria como caminho único para o progresso do país, desde que de acordo com os preceitos racionalizadores. Se num primeiro momento os industriais mostraram-se contrários à adoção de leis trabalhistas, a partir da constatação de que estas tinham por objetivo um controle efetivo do operariado passaram a ser apoiadas pela FIESP:⁹

a taylorização, concebida pela grande indústria até a década de vinte como uma nova organização científica da sociedade, transformava-se decididamente num método de intensificação do trabalho que respondia adequadamente à rígida organização de um operariado submetido à legislação trabalhista. Esse emparedamento da classe operária através da legislação trabalhista possibilitava, finalmente, à grande indústria a aplicação dos seus métodos de trabalho e aí a consequência da **racionalização**: disciplina férrea dentro e fora da fábrica. (DE DECCA, 1988, pp. 178-9)

Portanto, em nosso modo de ver, 1930 não pode ser considerado como marco da tomada do poder político pela burguesia industrial, mas certamente podemos considerá-la como a grande beneficiada pelo novo regime. Em outras palavras, “dominação burguesa não se confunde com a tomada do aparelho de Estado pela burguesia”. (MENDONÇA, 1985, p. 21).

A década de 1930 traz consigo uma série de grandes transformações pelas quais passa a sociedade brasileira. Além do fim do predomínio da oligarquia do “café-com-leite”,

⁸ O BOC era uma fachada para o Partido Comunista do Brasil (PCB) participar do processo eleitoral, criado em 1927. Na visão de Edgar De Decca, o BOC era tido pela oposição ao governo oligárquico como o “porta-voz válido da classe operária”, uma vez que aceitava as regras do processo político vigente. (DE DECCA, 1988, pp. 99-100).

⁹ Em 1931, o CIESP transformou-se em FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo), de acordo com a Lei de Sindicalização, datada do mesmo ano.

deposta com a Revolução de 1930, a economia brasileira é marcada pela crescente presença da indústria, que experimenta um período de expansão. Se a crise de 1929 provocou uma queda na produção industrial, a partir de 1933 verifica-se o início da recuperação da economia brasileira, a partir do crescimento industrial. (FONSECA, P. C. D., 1989, p. 202). É nesse momento que a indústria assume o papel principal nesse processo, além de se tornar também a ponta de lança para uma nova expansão. Conforme observou Singer,

a grande mudança que se deu, após 1930, foi que o poder passou a dar máxima prioridade ao desenvolvimento do mercado interno, ao crescimento 'para dentro', adotando uma estratégia em que a industrialização aparece como instrumento para tornar a economia nacional o menos dependente possível do mercado mundial. (SINGER, In: FAUSTO, 1984, p. 218).

Essa fase de expansão industrial caracterizou-se não somente pelo aumento quantitativo na produção de bens já fabricados aqui, como os de consumo não-duráveis, mas também pela diversificação da produção, decorrentes das dificuldades para sua importação. O setor secundário é visto como fundamental para a recuperação e para o desenvolvimento da economia brasileira pelo Estado, que adotará uma série de medidas no sentido de ser o controlador e o principal investidor deste processo. (MENDONÇA, 1985, pp. 24-8).

Podemos citar como fatores que contribuíram para esta nova fase da economia brasileira o pleno aproveitamento da capacidade industrial já existente, a aquisição de equipamentos já utilizados em outros países, mas ainda em pleno funcionamento, a preços vantajosos, e as pressões dos setores empresariais organizados, no sentido de buscar a proibição da importação de máquinas para setores já consolidados da indústria nacional, a fim de que este setor pudesse se desenvolver. (MENDONÇA, 1997, p. 40).

Apesar de conhecermos este processo pela denominação de substituição de importações, podemos considerar como sendo uma de suas características basilares as alterações havidas na estrutura industrial. Setores tradicionais como a indústria têxtil e alimentícia conhecem um crescimento inferior em relação ao setor de bens de produção (FONSECA, P. C. D., 1989, pp. 203-4). Ao mesmo tempo, a indústria passa a ter um ritmo de crescimento superior ao do setor agrícola, tornando-se o setor mais dinâmico da economia brasileira, voltado basicamente para o mercado interno.

Mas a característica marcante da industrialização do período foi, sem dúvida, a presença do Estado como principal agente do processo, seja no planejamento, seja no investimento industrial. E a atuação do Estado consistia principalmente na implantação do setor de bens de produção, a fim de que o processo de substituição de importações fosse coroado de êxito. Portanto, o Estado passava a ser diretamente responsável pela produção dos bens que abasteceriam o setor de bens de consumo, contando para isso com o amplo apoio do empresariado nacional, embora não dispusesse de capital suficiente para o investimento em todos os setores da indústria de base, dependendo em alguns deles da importação. Além disso, o Estado atuou também na concessão de empréstimos a empresários, com juros baixos, como foi a criação da CREA (Carteira de Crédito Agrícola e Industrial) do Banco do Brasil; na criação de conselhos e órgãos em que o empresariado atuaria na defesa de seus interesses, e na defesa do protecionismo tarifário aos produtos da indústria nacional, como por exemplo as dificuldades para a importação de produtos similares aos nacionais, fossem matérias-primas ou mercadorias. (FONSECA, P. C. D., 1989, pp. 204-9). Mas, mais importante que tudo, o Estado passa a ter um papel fundamental no controle da crescente classe operária, como bem o demonstra a legislação trabalhista do período.

Nesse contexto, está clara a importância da burguesia industrial em tal processo, pois embora não possa ser considerada como classe hegemônica, sem dúvida será a grande beneficiária dos investimentos estatais no setor secundário realizados durante o período. (MENDONÇA, 1985, pp. 21-2). E mais:

Ao mesmo tempo em que havia áreas de conflito na relação entre os empresários e o Estado em fins da década de 1930, havia uma percepção clara entre eles da necessidade de apoiar um Estado intervencionista, particularmente em vista da incapacidade dos empresários de lidarem com as esferas-chave de sua atividade, tais como o controle da classe operária e a integração do mercado. [...]

As elites industriais passaram de um modelo relativamente descentralizador no início da década de 30 para um modelo altamente centralizador à época do Estado Novo, que eles finalmente apoiaram, tendo em vista a necessidade de manutenção do capitalismo industrial. Nesse sentido, enfatizariam claramente a noção de que as alianças não poderiam ser quebradas em detrimento da estabilidade e continuidade do sistema. (BOSCHI, 1979, p. 72).

O final dos anos 20 e a década de 1930 marcam o predomínio das idéias de racionalização para todas as esferas sociais. Disciplinar para o trabalho e pelo trabalho: eis a palavra de ordem, veiculada a princípio como o discurso de uma elite ilustrada, explicitado no Inquérito Educacional de 1926¹⁰, mas que acabará tomando conta do todo social. A questão do controle operário é considerada como de fundamental importância (WEINSTEIN, 2000, pp. 67-8), o que explica toda a série de procedimentos adotados quanto às limitações impostas à imigração, bem como às iniciativas de difusão dos pressupostos de racionalização científica, tanto no setor fabril como no educacional, principalmente o ensino profissional, atropelando aqueles que se opusessem às mesmas.

¹⁰ O Inquérito Educacional de 1926, dirigido por Fernando de Azevedo, foi uma iniciativa do jornal *O Estado de São Paulo* com o objetivo de fazer um levantamento da situação da instrução pública de São Paulo, como parte de uma campanha do jornal por uma reforma educacional no estado. Em 1925, procedeu-se a uma reforma do ensino em São Paulo, considerada retrógrada por Fernando de Azevedo, um dos expoentes dos liberais. Para maiores detalhes, ver MORAES, 2003, pp. 228-49.

A criação do IDORT (Instituto de Organização Racional do Trabalho)¹¹ em 1931, por parte de membros da burguesia industrial ilustrada paulista, tinha como objetivo a maior difusão possível das idéias tayloristas, tarefa facilitada pela nomeação de um de seus próceres, Armando Salles de Oliveira, como interventor federal no estado de São Paulo. Em relação ao ensino profissional, teve importância decisiva na criação do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional em 1934, que servirá de modelo para a estruturação do SENAI, em 1942. (MORAES, 2003, p. 429).

Mesmo em regiões onde a indústria ainda engatinhava, como no caso de Curitiba, esse discurso aparece de forma bem clara, em que são exaltadas as virtudes da fábrica, a sua disciplina e produtividade como sinônimos da ordem e da civilização, caminho inevitável para o progresso. (RIBEIRO, 1985, pp. 133-8). O projeto de reestruturação social através da disciplinarização das “classes baixas” pelo trabalho, de acordo com a organização racional do mesmo, em que a educação tem um papel fundamental na construção dessa mentalidade, torna-se hegemônico. Tal situação será atingida com a criação do SENAI e com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, ambas de 1942. Trata-se aqui da constituição de uma força de trabalho mais qualificada, com uma aprendizagem básica em escolas controladas pelos empresários, no caso do SENAI, e da constituição de uma parcela de técnicos de melhor formação, responsáveis por um importante trabalho de ligação entre os operários e os engenheiros no processo industrial, portanto uma aristocracia do trabalho, no caso das Escolas Técnicas, como veremos mais adiante.

¹¹ Sobre o IDORT, ver: ANTONACCI, Maria Antonieta. **A vitória da Razão(?) – O IDORT e a sociedade paulista**. SP: Marco Zero/CNPq, 1993; VARGAS, Newton. Gênese e difusão do taylorismo no Brasil. In: ANPOCS. **Ciências Sociais hoje, 1985**. SP: Cortez/ANPOCS, 1985.

Ao longo da década de 1930, o Estado tomou uma série de medidas a respeito da educação profissional. Em 1931, foi criada a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, para substituir ao Serviço de Remodelação, que como visto anteriormente havia sido o órgão responsável pela elaboração da *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices*, ligada ao também recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, que passa a controlar as Escolas de Aprendizes Artífices. Em 1934, a Inspetoria é transformada em Superintendência do Ensino Profissional, subordinada ao MESP, com o objetivo de expansão e organização desse tipo de ensino. (MACHADO, 1989, pp. 32-3). Nesse mesmo ano, foi criada uma Comissão Inter-Ministerial, pelos ministérios do Trabalho e da Educação, com o objetivo de elaborar um projeto para a formação profissional, formada por Roberto Mange, Horácio da Silveira, Lourenço Filho, Rodolpho Fuchs e Joaquim Faria Góes Filho, todos envolvidos com o ensino profissional e defensores da organização racional do trabalho, que em suas visões deveria ser implementada em todas as escolas profissionais¹². A Superintendência do Ensino Profissional, por sua vez, é extinta em 1937, substituída pela Divisão do Ensino Industrial, subordinada ao Departamento Nacional de Educação. Também as Escolas de Aprendizes Artífices passaram à denominação de Liceus Industriais. (MACHADO, 1989, p. 33). Como

¹² Roberto Mange, como já visto anteriormente, de nacionalidade suíça, foi o criador da Escola Profissional Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, em 1923, além de membro do IDORT, criador do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP) em 1934 e fundador e diretor do SENAI em São Paulo até 1955; Horácio da Silveira foi diretor da Escola Profissional Masculina de Amparo (SP), diretor da Escola Profissional Feminina de São Paulo e, a partir de 1934, Superintendente do Ensino Profissional de São Paulo; Lourenço Filho era professor de psicologia e pedagogia da Escola Normal da Praça, fundador do Liceu Nacional Rio Branco e diretor de sua Escola Primária Experimental em 1927, assumindo a Diretoria da Instrução Pública de São Paulo a partir de 1930, além de ser membro do IDORT e primeiro diretor do INEP, a partir de 1937; Rodolpho Fuchs era Inspetor de Educação Industrial do MES em 1934; e Joaquim Faria Góes Filho foi diretor do SENAI-RJ e, a partir de 1948, diretor Nacional do SENAI. Cf. WEINSTEIN, 2000, e MORAES, 2003.

se pode verificar, as atenções estão voltadas para o ensino profissional nesse momento, não somente pelas várias tentativas de organização e sistematização, mas principalmente pelo fato de o Brasil estar passando por um período de expansão industrial no período, conforme já frisamos acima. Significa dizer também que está crescendo a demanda por trabalhadores mais bem qualificados, e que se buscava um caminho para reformarem-se as instituições que ministravam tal modalidade de ensino,

levando em consideração que o ensino nas escolas de aprendizes artífices estava restrito apenas à aprendizagem das profissões elementares, e que a evolução das indústrias no país já exigia um operariado com conhecimentos especializados e de nível superior ao do ensino primário.(FONSECA, C. S., 1961, v. 1, p. 208).

A criação e/ou transformação de vários órgãos estatais para tratar da questão do ensino profissional nos leva a constatar que havia uma grande preocupação, por parte do governo Vargas, em atuar no sentido de ter um controle cada vez maior sobre esse ramo de ensino, buscando atender às demandas do empresariado industrial no que concerne à questão da mão-de-obra especializada. Não foi por outro motivo que “o sistema federal de escolas de aprendizes artífices, a mais importante base para o desenvolvimento do ensino profissional, passou para a área do Ministério da Educação”. (CUNHA, L. A., 2000a, p. 19). A grande dificuldade, porém, era que

nas escolas de aprendizagem de ofício, mantidas totalmente pelo Estado para a formação de operários para as empresas, era difícil para aquele perceber as demandas destas. As empresas, por sua vez, encontraram dificuldades ao influir sobre o ensino em razão da interveniência da burocracia educacional e dos padrões uniformes, vigentes em toda a rede. (CUNHA, L. A., 2000a, p. 26).

Eis aí um bom motivo para os empresários buscarem a constituição de uma rede de ensino profissional paralela, que formasse a força de trabalho de que necessitavam em

caráter mais emergencial, mas que estivesse sob sua direção, o que acabou concretizando-se com a criação do SENAI, em 1942.

Ainda a respeito das preocupações do governo Vargas com esse ramo de ensino, Célio da Cunha afirma que

entre as intenções educacionais de Getúlio, o ensino profissional tinha absoluta primazia, prioridade que sempre defendeu e pela qual lutou. A bandeira do ensino profissional recebe destaque na maioria de seus pronunciamentos. **Parece ter sido, em matéria de educação, o único ideal realmente abraçado por Vargas.** (CUNHA, C. da, 1981, p. 118, grifo nosso).

Tal pensamento é também compartilhado por Pedro Cezar Dutra Fonseca:

Na visão de Vargas, (...) o problema educacional estava intimamente ligado ao trabalho; o educando era visto sobretudo por suas potencialidades com respeito ao trabalho futuro. A criação da riqueza dependia da produtividade, que se vinculava à qualificação e às condições físicas do trabalhador. Este era visto como **capital humano**, como evidencia a seguinte afirmação de Vargas: “Precisamos pôr em execução um plano completo de saneamento rural e urbano, capaz de revigorar a raça e melhorá-la como capital humano aplicável ao aproveitamento inteligente das nossas condições excepcionais de riqueza”.

Considerando viver-se na época do predomínio da máquina, alertava Vargas que esta exigia trabalho cada vez mais qualificado, daí o ensino profissional e técnico dever ser levado ao extremo das possibilidades. O ensino secundário, neste sentido, deixaria de ser mero instrumento de preparação para o curso superior – pelo que se deveria substituir os antigos cursos “preparatórios” por outros, criando a opção pelo ensino já profissional. (FONSECA, P. C. D., 1989, p. 233)

Com o advento do Estado Novo e a outorga de nova Constituição em 1937, verificamos o quanto o ensino profissional era de fato relevante para Getúlio Vargas. Em seu art. 129, a referida Constituição estabelecia que

o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos desse tipo de ensino e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações

particulares e profissionais. (Apud FONSECA, C. S., 1961, v. 1, p. 210, grifo nosso).

Portanto, pela primeira vez tratava-se do ensino profissional numa Constituição. De acordo com Celso Suckow da Fonseca (1961, v. 1, pp. 214-5), observaremos que desde 1932 as dotações orçamentárias para essa modalidade de ensino vêm aumentando gradativamente em números absolutos, e que em 1937 elas quase que dobram em relação ao ano anterior, passando a partir daí a apresentarem um crescimento significativo até 1940.

Portanto, o que podemos concluir a partir destas observações é o grande crescimento em importância do ensino profissional já a partir da década de 1930. Se é certo que o Brasil passa por uma fase de crescimento industrial que demandaria um incremento na formação de trabalhadores com maior qualificação para atuar no setor secundário da economia, o que justificaria tanto os discursos de Getúlio Vargas quanto as modificações na burocracia do Ministério da Educação e Saúde visando um maior controle e organização desse mesmo ramo de ensino, há duas questões que, a nosso ver, também precisam ser consideradas para uma melhor compreensão desta prioridade dada pela própria Constituição de 1937. Primeiramente, com que olhos os empresários viam essa política de valorização do ensino profissional, da qual seriam seus supostos beneficiários, e também as intenções do governo Vargas em relação ao caráter dessa força de trabalho.

Como já citado anteriormente, a década de 1930 foi marcada por um período de desenvolvimento industrial, acompanhado de um crescimento da população urbana e, conseqüentemente, da população ocupada no setor secundário. (BAER, 1966, pp. 255 e 270). Verifica-se também uma expansão no ensino industrial, tanto no número de matrículas quanto no número de unidades escolares. Lucília Machado constata

uma modificação na participação do ensino industrial de 7,4% para 14,0%, no conjunto do ensino médio, o que equivale a um crescimento de 335% entre 1935 e 1945. Neste sentido, o crescimento das matrículas no ensino industrial ultrapassa em muito a média geral de crescimento das matrículas no ensino médio, que foi de 129% no mesmo período. (MACHADO, 1989, p. 38).

Ainda segundo essa autora, o número de matriculados no ensino industrial era de 15.035 alunos em 1935, passando para 65.485 em 1945. Nesse sentido, tal expansão procura acompanhar o crescimento industrial do período, que se tomarmos como referência o número de estabelecimentos fabris, estes eram 49.418 em 1940, ocupando 781.185 trabalhadores; em 1950 já eram 89.086 indústrias, empregando 1.256.807 trabalhadores (DOWBOR, 1982, p. 202). Apesar da expansão conhecida pelo ensino industrial no período, os números da indústria demonstram que a quantidade de alunos egressos das escolas industriais e técnicas era completamente insuficiente para atender a demanda fabril.

O governo Vargas aposta na industrialização como o caminho para a superação da crise econômica pela qual passa o país, em decorrência de sua histórica dependência do setor agrário-exportador, nesse momento representado principalmente pelo café. Mas para tanto, Getúlio Vargas procederá de modo similar ao que fez o seu partido no Rio Grande do Sul, o PRR¹³, qual seja, o atendimento a todos os setores dominantes, com o objetivo de fortalecer-se politicamente:

Em termos propriamente econômicos, a idéia do progresso traduzia-se numa proposta de desenvolvimento das forças produtivas na província que atendessem a todos os setores da economia. Em outras palavras, o PRR oferecia um projeto de constituir no Rio Grande uma base econômica alternativa ao predomínio absoluto da pecuária. Ao incorporar novas áreas e setores, procurava corresponder à satisfação de distintos interesses presentes na sociedade rio-grandense, que sofrera uma diversificação significativa. [...]

Em suma, frente a uma política econômica voltada preferencialmente para a pecuária, o PRR oferecia um projeto de desenvolvimento global da economia;

¹³ Partido Republicano Rio-grandense.

frente a um governo com uma nítida postura de classe, oferecia uma aliança mais ampla entre os setores detentores de capital. (PESAVENTO, 1988, pp. 105 e 107).

Só que agora se tratava de trazer tal processo de diversificação econômica para o cenário nacional, negociando com todas as elites, tanto as que ainda detinham poder econômico, como a burguesia cafeeira, quanto aquelas que poderíamos chamar de “emergentes”, como os industriais. De acordo com Eli Diniz,

tal processo, marcado pela reestruturação do esquema de poder que durante a República Velha presidira à consolidação do modelo agroexportador no Brasil, não conduziria, como vimos, à transferência do poder dos grupos tradicionais para os novos grupos vinculados ao desenvolvimento do setor industrial. Não obstante, as mudanças postas em prática teriam uma direção, que seria representada pelo descenso político do grupo agroexportador e a ascensão gradual e simultânea dos interesses urbano-industriais, que, a partir de então, alcançariam maior visibilidade, consolidando e ampliando o espaço econômico já ocupado e conquistando um espaço político próprio. (DINIZ, In: FAUSTO, 1996, p. 86).

Portanto, apesar de verificarmos no período um crescimento muito maior da indústria em relação à agricultura (DINIZ, In: FAUSTO, 1996, p. 90), bem como a oligarquia do café estar alijada do poder político em âmbito nacional, os grupos agroexportadores ainda tinham uma força política considerável, que não podia ser desprezada por Vargas. Porém, à medida que avançamos pela década de 1930, vemos um processo de reestruturação política onde o Estado procura

remanejar os recursos de poder à disposição dos diferentes setores dominantes, reequilibrando o peso político das diferentes facções oligárquicas regionais, reduzindo a influência dos setores hegemônicos tradicionais, representados pelos interesses cafeeiros dos grandes Estados produtores, notadamente a burguesia cafeeira paulista, ou ainda criando canais de acesso e de influência para os grupos emergentes. (DINIZ, In: FAUSTO, 1996, p. 93).

O empresariado industrial, cioso do atendimento de seus interesses, passa a defender a concepção de um Estado intervencionista, não apenas na formulação da política econômica, mas também no concernente ao fortalecimento de tendências políticas autoritárias, que acabariam por levar ao Estado Novo. Com a centralização político-administrativa verificada a partir de então, estende-se cada vez mais o aparato burocrático-estatal, bem como vão surgindo novas instâncias decisórias, às quais serão franqueadas ao acesso dos setores privados. É para os vários órgãos normativos ou consultivos que se dirige sua atuação, no sentido de verem atendidas as suas demandas. Mas não se deve ter dúvidas sobre qual grupo seria o mais beneficiado:

Assim, se a vitória da “Revolução de 30” não se pode imputar a uma conquista pura e simples da burguesia industrial, seria ingênuo supor que a derrubada do sistema político vigente a te 1930 não tenha aberto possibilidades sem precedentes para o empresariado industrial estreitar suas relações com o Estado. E, mais ainda, que o grupo dirigente, liderado por Vargas, dada a crise de legitimidade (ditadura de 1930 a 1934 e de 1937 a 1945) e a conseqüente contestação do governo **por parte** significativa dos políticos tradicionais e das classes dominantes até então à frente do poder não tenha tido até a necessidade de fortalecer seus vínculos com novos setores e classes sociais – principalmente com a burguesia industrial emergente [...]. (FONSECA, P. C. D., 1989, p. 324).

Assim, se o empresariado industrial ainda não apresentava as condições necessárias para bancar o projeto de industrialização, o Estado vai atuar neste sentido. Mas é fora de dúvida que este empresariado passará a ter um papel fundamental no processo industrializante, apresentando ao Estado a sua agenda para a concretização do processo:

A primeira demanda aponta para a integração do mercado interno transformando sua base local numa base nacional. A segunda indica uma tendência embrionária para o estabelecimento de negociações com o Estado numa base corporativista para a discussão e decisão a respeito da capacidade extrativa do Estado. A terceira chama a atenção para o problema da capitalização das empresas industriais facilitando sua expansão. Finalmente, o controle da força de trabalho pelo Estado é visto como um passo necessário. (BOSCHI, 1979, p. 67)

Nesta declaração de intenções, chama-nos a atenção principalmente a última demanda. Embora não se possa considerar a burguesia industrial como a classe que determina quais políticas públicas devem ser priorizadas, está fora de dúvida o seu apoio a toda e qualquer iniciativa estatal que venha a lhe favorecer. Se a intenção do governo Vargas era o controle dos trabalhadores pela disciplina do trabalho, certamente teria todo o apoio por parte do empresariado. E aqui podemos destacar o grande interesse dos industriais pelo ensino profissional, a ponto de buscarem o controle sobre a formação de mão-de-obra especializada através do controle sobre o mesmo. A própria Constituição outorgada em 1937 já apontava para isso, como bem demonstra o já citado art. 129:

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (Apud FONSECA, C. S., 1961, v.1, p. 211)

Além da formação de mão-de-obra, o interesse empresarial em relação ao ensino profissional também se direcionava para estratégias de “paz social” e racionalização do trabalho. Isto fazia com que cada vez mais aumentasse a preocupação com este tipo de ensino. Apesar de rechaçar algumas iniciativas do Estado Novo no que concerne à legislação do ensino técnico, como o Decreto-Lei nº 1238, de 1939, a classe industrial aproximava-se cada vez mais do governo. Em correspondência dirigida ao presidente da Comissão Inter-Ministerial que tratava da regulamentação dos cursos técnicos (Apud CARONE, 1977, pp. 273-84), o então presidente da FIESP, Roberto Simonsen, reconhecia a importância do ensino profissional, mas deixa claro que a União é que deve arcar com

todos os custos de sua manutenção. Apesar disso, os industriais sempre enfatizavam a importância desse ramo de ensino, conforme demonstra documento da FIESP enviado para o Ministério da Educação e Saúde, inicialmente um questionário respondendo a perguntas enviadas pelo citado Ministério, datado de 1940, onde se conclui que “urge a criação, pelo Governo da República, de liceus industriais, onde, em cursos completos, se formem técnicos e professores para tais escolas” (Apud CARONE, 1977, p. 291). Este documento é bastante esclarecedor, uma vez que expõe de forma clara as intenções do empresariado no que tange à questão da formação profissional, ainda mais quando se sabe dos esforços patronais para a criação do SENAI. Em outras palavras, apesar de tomarem para si a formação mais aligeirada de operários, para atender as demandas emergenciais do setor industrial, não abriam mão de que o governo federal mantivesse instituições de ensino para a formação de técnicos com uma formação mais completa e abrangente. O trecho abaixo citado exemplifica bem esta divisão de funções, ao propor a criação do SENAFI (Serviço Nacional de Seleção, Aperfeiçoamento e Formação de Industriários), que resultaria no SENAI, onde se especificaria o funcionamento de seus cursos:

Exemplifiquemos sua atuação: um ajustador mecânico necessitará quatro anos para um curso completo. O SENAFI preparará somente ajustadores mecânicos especializados, numa subdivisão dessa classe. Esse curso parcial não terá a duração de mais de dois anos. O ajustador completo só será preparado nas escolas oficiais. (SIMONSEN, Roberto, Apud CARONE, 1977, p. 290).

No mesmo documento, mais à frente, ao responder ao questionário, novamente é colocada a diferença. O SENAFI (mais tarde como SENAI) seria o responsável pela formação de *operários qualificados*, “profissionais com formação sistemática completa,

capazes de execução independente de um trabalho profissional no seu ramo”, enquanto que as escolas técnicas oficiais deveriam formar os *técnicos*,

profissionais de grau médio, intermediários entre o operário e o engenheiro e cujas funções consistem na condução do trabalho, na chefia de seções industriais e de oficinas, na elaboração de desenhos, na execução de fiscalização e do controle da produção e em trabalhos de ensaio e de laboratórios” (CARONE, 1977, pp. 294-5).

Esta seria a estratégia adotada pelo governo Vargas, com os decretos de criação do SENAI e da Lei Orgânica do Ensino Industrial, em janeiro de 1942, apesar da oposição do ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema¹⁴. Podemos concluir, portanto, que as propostas da elite liberal paulista acabaram sendo encampadas pelo Estado Novo.

Com este posicionamento, fica clara a nova concepção adotada para as agora denominadas Escolas Técnicas. Elas deixam de ser apenas instituições voltadas para que seus alunos possam “adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime”,¹⁵ para tornarem-se formadoras de uma aristocracia do trabalho, uma elite de técnicos necessários para a indústria, com uma formação direcionada para a disciplinarização dessa elite no sentido de que ela também desse sua contribuição para a “paz social” pretendida pelo governo do Estado Novo, não prescindindo para isso dos princípios da racionalização científica.

¹⁴ Sobre as divergências entre o ministro Gustavo Capanema e a FIESP em relação à organização do ensino profissional, consultar SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena M. B. & COSTA, Vanda M. R. **Tempos de Capanema**. RJ: Paz e Terra, 1984. Ver também WEINSTEIN, *op. cit.*, cap. 3.

¹⁵ Decreto nº 7.566, de 23/12/1909.

1.4. A ECONOMIA PARANAENSE E A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ NOS ANOS 1930

A indústria paranaense apontava uma queda em sua participação no valor da produção industrial brasileira, de 1907 para 1919. Este declínio permaneceu no período de 1919 a 1939, conforme os dados abaixo:

Tabela 2 - Paraná: porcentagem da concentração industrial em relação ao total do Brasil

Ano	Porcentagem(%)
1907	4,5
1919	3,2
1939	2,2

Fonte: CANO, Wilson. **Raízes da concentração industrial em São Paulo**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981. 2ª ed. P. 296.

Estes dados permitem-nos tirar algumas conclusões. O estado de São Paulo, apresentando melhores condições de infra-estrutura e serviços para o escoamento da produção agrícola e fornecendo bens industrializados, praticamente impedia que a economia paranaense acumulasse capital, dificultando inversões consideráveis no setor secundário. Este, por sua vez, mantinha uma estrutura vinculada aos setores madeireiro e de beneficiamento de erva-mate desde o início do século XX. (CANO, 1981, pp. 108-9). Isso nos leva a compreender os motivos da escolha dos cursos ministrados pela Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, conforme citado anteriormente, bem como as dificuldades econômicas enfrentadas pela instituição ao longo do período (QUELUZ, 1996). Se não havia condições para se investir em indústrias, não havia porquê aplicar recursos numa instituição destinada exclusivamente à formação de mão-de-obra para o setor. Portanto, sua

manutenção parece estar vinculada, *nesse momento*, quase que somente à disciplinarização dos filhos das “classes perigosas”.

Tal situação começará a modificar-se com a importância que o governo Vargas, principalmente a partir do Estado Novo, passa a dedicar ao ensino profissional. De acordo com Celso Suckow da Fonseca,

comparando-se o que a União despendeu desde a fundação das escolas de aprendizes artífices, em 1910, até ao fim do primeiro decênio do governo Getúlio Vargas, verifica-se que somente entre 1930 e 1939 foi empregada uma quantia muito maior do que aquela correspondente aos vinte anos anteriores. (FONSECA, C. S., 1961, v.1, p. 213).

A Escola de Aprendizes Artífices do Paraná inicia a década de 1930 adotando, finalmente, as diretrizes da Consolidação do Ensino Profissional de 1926. Tal atraso se deve à resistência oferecida pelo então diretor da instituição desde a sua fundação, Paulo Ildefonso d’Assumpção, defensor do método intuitivo, em contraposição ao alfabetismo técnico propugnado pela Consolidação. (QUELUZ, 2000). Mesmo com a morte de Paulo Ildefonso, em 1928, a reorganização da Escola a partir dos pressupostos da Consolidação vai enfrentar grandes obstáculos, tanto pelas dificuldades financeiras quanto pelo inadequado espaço físico do prédio onde se localizava a instituição. A construção da nova sede iniciou-se em 1930, sendo paralisada no mesmo ano em decorrência da Revolução de 1930, só sendo retomada em 1934. A falta de instalações adequadas é tida como o principal fator responsável pelas limitações apresentadas pela Escola. O Relatório de 1935 afirmava que a

construção e acabamento do majestoso prédio que, sito na confluência das duas avenidas, 7 de setembro e Dez. Westphalen, tanto veio embelezar essa parte da capital curitibana, quanto marcar, sobretudo, uma nova era de trabalho e de

prosperidade para a escola, trabalho e prosperidade esses, entravados há anos pelas escassas possibilidades oferecidas durante largo espaço de tempo, pelo velho e acanhado prédio que serviu de sede primitiva.

[...] muito e muito terá a lucrar este educandário, mormente agora que, instalado de maneira adequada às suas altas finalidades, está apto a desenvolver, no mais elevado grau, todas as possibilidades que lhe são facultadas por um programa de notável latitude e amplidão.

O mesmo sr. Inspetor, igualmente, deixou organizado o novo horário a ser observado no corrente ano, de inteiro acordo com as exigências regulamentares, o que nunca foi possível observar, em todos os seus pontos, na antiga sede, que não permitia simultaneidade de aulas, nem o devido desdobramento das series.

[...] Ainda no ano findo e tendo por motivo único a capacidade do velho prédio escolar, fixei em 300 o numero de alunos matriculados, recusados os pedidos de inscrição que ultrapassaram esse numero.¹⁶

A retomada da construção do prédio deve ser analisada a partir do ponto de vista da valorização do ensino profissional pelo governo Vargas, inclusive com uma maior dotação de verbas para o setor, conforme já citado anteriormente. Tal situação se consolida no âmbito da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná com a conclusão e a mudança da escola para o novo prédio, em 1936. No dizer do diretor da época, Rubens Klier d'Assumpção:

Na verdade, depois de passar mais de 26 anos de sua existência instalada num prédio de proporções acanhadas e de acomodações de todo em todo impróprias para as suas altas finalidades, cerceando por consequência seus anelos de evolução, nada poderia concorrer mais intensamente para um revigoramento geral e para o renascimento deste instituto de educação profissional, do que o acontecimento memorável que constitui a razão de ser destas linhas iniciais do presente relatório: a dotação, para seu funcionamento, de um prédio novo, amplo, construído especialmente e com a mais rigorosa observância dos mais modernos preceitos pedagógicos.¹⁷

É nítido o entusiasmo com a nova situação que a escola passaria a viver a partir de então. Além da conclusão do novo prédio e da transferência da escola, também não faltaram recursos para a aquisição de novas máquinas:

¹⁶ Relatório da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, 1935, s/p.

¹⁷ Relatório da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, 1936, s/p.

Com a mudança da sede escolar para o prédio recém-construído, este educandário teve uma dotação de 80 contos, em 1935, para aquisição de máquinas e ferramentas e, no ano de 1936, mais 50 contos com o mesmo fim.

Tais dotações vieram, felizmente, pôr um ponto final na falta de equipamento das oficinas e, atualmente, as de trabalho de metal e de madeiras oferecem instalações quase completas nesse sentido.¹⁸

No mesmo contexto, de acordo com a concepção da Consolidação do Ensino Profissional, a oficina de trabalhos em Couro, contando com apenas dois alunos, foi extinta e substituída pela oficina de trabalhos em Artes Gráficas¹⁹, visando atender as especificidades da indústria local. Com a instalação dessa nova seção, em 1940 foi criada a revista *Labor*, órgão oficial da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, e que no editorial de seu primeiro número expõe de forma clara e inequívoca a nova concepção de ensino técnico, desenvolvida ao longo do governo Vargas: “alfabetizar e formar técnicos para as nossas indústrias”²⁰. Se na Constituição de 1937 ainda se fazia referência ao ensino profissional como “destinado às classes menos favorecidas”, o conceito de uma educação voltada basicamente para a disciplinarização dos “desfavorecidos da fortuna” vai sendo gradativamente superado pela nova realidade econômica vivida pelo país e também pelo estado do Paraná, ainda que este se mantenha alicerçado no setor primário. Embora ainda encontremos algumas manifestações ligadas à concepção original de sua criação,²¹ a nova orientação adotada vai se impondo nesse período de transição, consolidando-se com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 30 de janeiro de 1942.

¹⁸ Id., Ibid.

¹⁹ Ofício nº 809, Ministério da Educação e Saúde/Depto. Nacional de Educação/Divisão de Ensino Industrial, 15/06/1938. Apud GURSKY JR., 2000, p. 85.

²⁰ **LABOR. Labor.** Curitiba, ano 1, n. 1, abr. 1940.

²¹ No Relatório de 1938, o então Diretor Daniel Borges dos Reis afirmava que a escola tinha uma “nobre finalidade – educar e instruir a infância pobre do Brasil.”

CAPÍTULO 2 – A CONSTITUIÇÃO DA CONCEPÇÃO DE ARISTOCRACIA DO TRABALHO NO ENSINO INDUSTRIAL

O Estado Novo, empenhado na reconstrução do País, tem o máximo empenho em promover e auxiliar a Educação Profissional, por forma a oferecer os técnicos exigidos pelo desenvolvimento das nossas indústrias.

Getúlio Vargas

A constituição de uma aristocracia do trabalho pela Escola de Aprendizes Artífices de Curitiba ganha força a partir de 1937, com a Constituição outorgada por Getúlio Vargas, que estabelecia em seu artigo 129:

[...] O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. [...] (BRASIL, 1937).

Pelo que se pode observar, o ensino profissional passa a ser considerado como de grande importância para o recém-instalado Estado Novo. E como já frisamos anteriormente, a questão não se restringe mais apenas à disciplinarização das chamadas “classes perigosas” pela aquisição de hábitos morais pelo trabalho. O processo de industrialização começa a exigir, cada vez mais, mão-de-obra mais qualificada para o trabalho fabril. Porém, apenas com a regulamentação propiciada pela Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 1942, é que se poderá verificar a consolidação da nova concepção a respeito deste tipo de ensino.

Conforme já visto no capítulo anterior, o Brasil passava por uma fase de expansão industrial, capitaneada pela forte presença do Estado como agente dinâmico do processo. A formação de uma força de trabalho mais qualificada para a indústria era tida como fundamental para o desenvolvimento do país. O discurso de Getúlio Vargas em relação à educação era incisivo no que diz respeito à necessidade do ensino profissional. Segundo Pedro Cezar Dutra Fonseca, este “justificava-se pela necessidade de preparar para o trabalho, qualificar a mão-de-obra e aumentar a produtividade – entendidos como verdadeiro pré-requisito para o aumento de salários e melhor distribuição da riqueza”. (FONSECA, P. C. D., 1989, p. 301). Nas mensagens presidenciais enviadas ao Legislativo, há menções ao ensino profissional. Na mensagem à Assembléia Constituinte, no ato de sua instalação, em 1933, Vargas já afirmava que “o nosso maior esforço tem de consistir em desenvolver a instrução primária e profissional” e “de acordo com as tendências de cada região e o regime de trabalho dos seus habitantes, devemos adotar os tipos de ensino que lhes convêm: nos centros urbanos, populosos e industriais – o técnico profissional, em forma de institutos especializados e liceus de artes e ofícios”. (BRASIL. MEC. INEP, 1987, p. 125. V. 1). Na mensagem de 1935 o ensino profissional aparece direcionado para atender às necessidades do setor fabril:

Pelo Decreto nº 24.558, de 3 de julho de 1934, deu-se nova organização ao aparelho diretor do ensino industrial. Buscou-se atender por melhor forma às exigências do nosso desenvolvimento industrial, no que concerne ao preparo de operários artífices, instruídos em boas condições técnicas e aptos para trabalhar utilmente.

O Decreto referido teve em vista promover mais íntima relação entre o Estado e as organizações industriais, com o objetivo de melhorar a adaptação da aprendizagem prática dos ofícios às indústrias locais. (BRASIL.MEC.INEP, 1987, p. 135. V. 1)

Na mensagem de 1937, a última antes do golpe do Estado Novo, Vargas volta ao tema, inclusive antecipando em alguns pontos a reforma de 1942:

Constitui objeto de especial interesse a organização do ensino profissional nos seus vários ramos [...].

Tal ensino, entre nós, ainda é incipiente e retardado. Não se compreende que isso aconteça num país sabidamente necessitado, qual o nosso, de elementos de trabalho em condições de assegurar a melhoria da produção. [...]

[referindo-se às Escolas de Aprendizes Artífices] Em todos esses estabelecimentos ministrar-se-á o ensino industrial de primeiro grau – preparação de operários – sendo que os localizados em grandes centros receberão instalações para o ensino industrial do segundo e terceiro graus – preparação de contramestres e mestres.

Os liceus terão tantos cursos quantos se façam necessários, de acordo com as exigências do meio.(...) (BRASIL.MEC.INEP, 1987, p. 148. V. 1)

Se para o Estado o ensino profissional era necessário para o desenvolvimento industrial do país, também os empresários pensavam dessa maneira. Em documento elaborado pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, enviado ao Ministério da Educação e Saúde, datado de 1940 e denominado *Técnicos e Operários para a Indústria Nacional* (Apud CARONE, 1977, pp. 285-96), considera-se “a formação de novos técnicos, artífices e operários especializados” como um dos “indispensáveis elementos básicos” para se alcançar a produção industrial mínima de que o país necessita. Mais adiante, o documento reforça que “carecemos, pois, melhorar e aperfeiçoar maior número possível de operários já existentes, criar gente preparada para preencher as vagas dos que morrem ou se aposentam, e atender, ainda, aos reclamos de pessoal para novos cometimentos.” Em seguida, o documento explicita as dificuldades encontradas para que sejam colocadas em prática algumas normas do Decreto nº 1238/39, e para superá-las propõe a criação do SENAFI (Serviço Nacional de Seleção, Aperfeiçoamento e Formação de Industriários), que pode ser considerado como um embrião do SENAI, já que trataria de cursos de formação rápida de operários especializados ou de aperfeiçoamento. Tal legislação estabelecia, em

sua segunda seção, que as empresas deveriam oferecer cursos de aperfeiçoamento profissional para operários menores e adultos, e foi elaborada por técnicos dos ministérios do Trabalho e da Educação, sem que fossem ouvidos os empresários. (WEINSTEIN, 2000, pp. 106-7). Em 1941, Getúlio Vargas cria uma nova comissão para o desenvolvimento de um programa de educação industrial, composta por empresários como Roberto Simonsen (presidente da FIESP), Euvaldo Lodi (presidente da CNI), além de Valentim Bouças, do Conselho Técnico de Economia e Finanças. Tal comissão era assessorada por João Luderitz, Roberto Mange e Joaquim Faria Góes Filho. (WEINSTEIN, 2000, p. 115). Essa comissão adota praticamente todas as sugestões do documento da FIESP, e o seu relatório será utilizado como base para a criação do SENAI.

Entre novembro e dezembro de 1943, realizou-se no Rio de Janeiro o I Congresso Brasileiro de Economia, e em seus anais encontramos a seguinte recomendação:

75 – Que se promova, pelos meios adequados, a intensificação da formação de técnicos e condutores de serviços, de mestres e contra-mestres, e a adaptação, em escolas profissionais, dos elementos já empregados nas indústrias, a fim de ser conquistado, pela maior proficiência individual, melhor padrão de vida pelo mais alto salário a que fizerem jus. (Apud CARONE, 1976, p. 332).

Em dezembro de 1944 realizou-se, em São Paulo, o Congresso Brasileiro da Indústria, e novamente é destacada a importância do técnico para a indústria brasileira. Discursando sobre a orientação e o pensamento do Congresso, Euvaldo Lodi afirma que

convém chamar a atenção para o fator que se constitui, nas fábricas, em intermediário entre o engenheiro e o trabalhador. A sua existência de modo adequado assegura à produção qualidade e quantidade indispensáveis. Refiro-me aos “condutores de serviço”, devidamente preparados para entender a linguagem dos engenheiros, as especificações dos laboratórios tecnológicos, os planos técnicos da produção, os controles de rendimento e tantos outros elementos que asseguram à fabricação condições de alto rendimento e de baixo preço. (Apud CARONE, 1976, p. 321).

Na seqüência, Lodi observa que, dentre as recomendações do Congresso, devem ser tomadas medidas no sentido de sejam preparados técnicos para desempenharem suas funções no mundo da fábrica, bem como a ampliação das verbas destinadas às escolas industriais e técnicas, no intuito de que as mesmas sejam mais bem equipadas e que seja aumentado o número de matriculados nessas instituições.

Por fim, em maio de 1945 realizou-se em Teresópolis (RJ) a Conferência das Classes Produtoras do Brasil. Em sua Declaração de Princípios, na parte referente à política social, ainda uma vez mais a questão do ensino profissional avulta no pensamento dos industriais, ao recomendar que “conviria aumentar o número, diversificar as especializações e melhorar a qualidade das escolas profissionais e técnicas de indústria [...]” (Apud CARONE, 1976, p. 346).

Portanto, podemos afirmar que havia um consenso entre o Estado e os empresários sobre a necessidade de se prover a indústria de técnicos para a sua expansão.

No caso do Paraná, com a Segunda Grande Guerra o estado conheceu um período de crescimento econômico. No que concerne ao setor secundário da economia,

a guerra trouxe benefícios para algumas indústrias que, com as dificuldades de importação, sofriam menor concorrência, enquanto outras passaram a exportar seus produtos, provocando um aumento na balança comercial. Também trouxe dificuldades para alguns setores que dependiam de produtos importados como o papel, cuja escassez acabou provocando o surgimento de uma indústria nacional.” (BOLETIM INFORMATIVO DA CASA ROMÁRIO MARTINS. V. 22, n. 107, out. 1995. P. 32).

Nos anos de 1942 e 1943, organizaram-se duas grandes exposições na capital do Paraná, com o objetivo de mostrar o trabalho da indústria e do comércio do estado. Nesse período, as indústrias “mais numerosas foram as de artigos de madeira e de erva-mate,

seguidas pelas fábricas de móveis, calçados e de alimentos”. (BOLETIM INFORMATIVO DA CASA ROMÁRIO MARTINS. V. 22, n. 107, out. 1995, p. 34). Portanto, embora ainda sendo um estado mais voltado para a agricultura, a indústria passa por uma fase de crescimento, de resto acompanhando a tendência nacional.

Mesmo a transformação urbana pela qual passava a capital do estado já se mostrava digna de nota:

Curitiba, a bela capital paranaense, uma das jóias do sul do País, cresce dia por dia.

Já não é mais aquela cidadezinha insignificante, com meia dúzia de casinhas de madeira pequeninhas e despretensiosas, de há meio século atrás. O bebê daquela época cresceu e engalanou-se e, para se tornar ainda mais irreconhecível, decidiu elevar-se, tomar conta do céu como já havia tomado de tão grande espaço de terra, com o resultado que aí está: os arranha-céus, que, se não têm as proporções dos seus irmãos do Rio e da Paulicéia, pela idade da *garota* já são bem respeitáveis.

Com 150.000 habitantes do milhão que povoa o Estado, a cidade [...] é bem digna de interesse. [...]

Um dos fatores que contribuem para o progresso de Curitiba é, de alguns anos a esta data, o desenvolvimento das indústrias.

Embora não se possa comparar com S. Paulo, por exemplo, a principal cidade do Paraná caminha, [...] para um brilhante futuro.¹

Se, conforme foi evidenciado, o Brasil passava por uma conjuntura na qual a industrialização encontra-se em expansão, convertendo-se em uma bandeira do governo, torna-se impossível a manutenção das Escolas de Aprendizizes Artífices na forma de sua concepção original, isto é, tendo um caráter meramente assistencial, voltadas somente para os menores “desfavorecidos da fortuna”, que na instituição escolar adquiririam hábitos de trabalho para sua regeneração. Mesmo as tentativas de reformas formuladas pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional, ao longo da década de 1920, não se mostraram suficientes para dar conta das demandas do setor secundário da economia, caso contrário

¹ CURITIBA e a Escola de Aprendizizes Artífices no Paraná. **Labor**. Curitiba, ano 2, n. 5, ago. 1941.

não haveria, tanto por parte do Estado quanto por parte do empresariado, tantas manifestações sobre os caminhos que deveriam ser adotados para o ensino profissional. Ao longo da década de 1930, vai sendo dada uma prioridade maior para a preparação de uma força de trabalho capacitada para ocupar os chamados postos intermediários na indústria, embora o aspecto assistencialista não tenha desaparecido completamente do horizonte, como se pode observar no próprio art. 129 da Constituição de 1937. Trata-se, agora, de formar uma mão-de-obra capacitada e disciplinarizada, de acordo com os anseios do Capital e do próprio Estado, que reconheça o trabalho como o fator responsável pelo seu engrandecimento moral e social.

Em outras palavras, uma força de trabalho que corresponda aos ingredientes definidos por George Rudé como característicos de uma aristocracia do trabalho. Esta era definida como

uma camada superior privilegiada de trabalhadores industriais, cujo efeito, ou propósito, era desarmar ideologicamente os trabalhadores e com isso ajudar os empregadores a manter a estabilidade e a paz social. Tal camada distinguia-se, em certos casos, pelos salários mais altos, concedidos sem maiores dificuldades num período de aumento constante dos lucros e, em todo caso, pela sua política de cooperação de classe, através do voto ou na oficina. (RUDÉ, 1982, p. 146)

Rudé destaca também, a partir de estudos de outros autores, os esforços envidados pelos próprios capitalistas para que esse grupo de trabalhadores acabasse por internalizar os valores de sua cultura:

(a) a ética da melhoria e do progresso individual através do trabalho intenso, da disciplina do trabalho e da poupança - com a participação conjunta de trabalhadores e patrões, expressando 'metas comuns';
 (b) a 'elevação moral' das classes trabalhadoras como um objetivo permanente: e
 (c) o cultivo das virtudes pessoais e da salvação pessoal, inclusive abstinência total. (RUDÉ, 1982, p. 147).

Portanto, o papel do ensino industrial² 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 proporcionaria melhores remunerações, bem como uma maior respeitabilidade no mundo do trabalho. Nesta formação, se destacará toda uma concepção ideológica identificada com os valores acima citados por Rudé.

Segundo Eric J. Hobsbawn denominava-se aristocracia do trabalho “certa camada superior distinta da classe trabalhadora, mais bem paga, mais bem tratada e geralmente considerada como mais ‘respeitável’ e politicamente mais moderada do que a massa do proletariado”. (HOBSEBAWN, 1981, p. 276).

Essa “aristocracia” poderia ser considerada, portanto, a partir de uma melhor remuneração, e que teria um grau de politização menor. Em seus ensaios sobre o assunto, Hobsbawn analisa a composição dessa elite de acordo com os setores de trabalho, destacando principalmente os artesãos ou artífices. O período que é analisado por Hobsbawn é de 1840-1890. Obviamente, Hobsbawn preocupa-se com a composição dessa aristocracia no Reino Unido, na conjuntura acima citada, ressaltando, porém, as diferenças em outros momentos e em outros países. A nossa preocupação é a de trazer esse referencial para a situação explicitada no título deste trabalho.

E isto é possível em dois momentos: primeiramente, quando Hobsbawn observa que “havia sistemas de instrução pública primária e secundária que proporcionavam meios alternativos de subir na escala social pela força, destreza manual, treinamento em ofício e

² Entendemos o ensino industrial como um ramo do ensino profissional, de nível de 2º ciclo, destinado à formação de força de trabalho para a indústria (artífices, mestres e técnicos).

experiência do aristocrata do trabalho”. (HOBSBAWN, 1981, p. 301). Posteriormente, ao sugerir novos caminhos para a análise da aristocracia do trabalho, que “sob o capitalismo do monopólio deve, portanto, continuar um tanto diferentemente daquela do capitalismo do século XIX”, destaca a necessidade de se enfatizar

a nova aristocracia do trabalho de trabalhadores burocratas, **técnicos** e semelhantes assalariados que [...] se considera tão ‘diferente’ da classe trabalhadora a ponto de permanecer em grande parte conservadora na política e não-organizada, exceto em associações especiais. (HOBSBAWN, 1981, p. 306, grifo nosso).

Logo, podemos concluir que, ao longo dos anos 30 vai se desenhando uma nova concepção educacional para as escolas de aprendizes artífices, concepção esta que consiste na formação de uma aristocracia do trabalho, capaz de dar conta dos reclamos do setor fabril por mais mão-de-obra capacitada, além de tratar-se de força de trabalho disciplinada, educada no firme propósito de dar sua contribuição para o desenvolvimento do Brasil, atuando em colaboração com os patrões e com o Estado. Além disso, de acordo com a publicação oficial da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, essa elite preparada pela instituição obteria empregos sem dificuldades, além de ser mais bem remunerada, colaborando dessa maneira para a melhora das condições de vida da classe trabalhadora.

Um exemplo de como se pensava numa maior elitização do ensino profissional verifica-se num artigo da professora Emília Lustosa Cabral, da Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas. Em seu texto, a docente defende a extinção da matrícula de analfabetos nas Escolas de Aprendizes Artífices, partindo da alegação de que perde-se um tempo precioso na alfabetização de alunos, tempo este que deveria ser melhor aproveitado para a formação dos operários capacitados tão necessários ao desenvolvimento da indústria

brasileira. Em sua opinião, os cursos ministrados nessas instituições devem ser secundários, e não primários. Dessa forma, as escolas de artífices poderiam ser mais úteis para as demandas do país, pois não teriam que carregar o “peso morto” representado pelos analfabetos, por sinal reconhecidos pela professora como a “classe” mais numerosa.³ Como podemos perceber, a intenção manifestada é a de se formar, através do ensino profissional, uma elite de trabalhadores mais qualificados para atuarem, depois de formados, no setor industrial em expansão. Essa elitização está clara com a passagem dos cursos para o nível secundário, afastando a maioria dos filhos de trabalhadores dessas escolas. Não que anteriormente as Escolas de Aprendizes Artífices tivessem capacidade para atender a maioria dos menores analfabetos, mas a tendência à restrição dos mesmos ao ensino profissional já se manifesta no discurso pedagógico da época.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial, de janeiro de 1942, representará o coroamento desse processo, ao definir a nova organização dessa modalidade de ensino.

2.1. O PROJETO DE FORMAÇÃO DE UMA ARISTOCRACIA DO TRABALHO NA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ

No caso específico da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, verificamos, através da análise dos textos da revista *Labor*, órgão oficial da instituição, como se desenvolve o projeto de formação de uma aristocracia do trabalho através dessa instituição

³ CABRAL, Emília Lustosa. Nas Escolas de Aprendizes Artífices do Brasil. **Labor**. Curitiba, ano 1, n.1, abr. 1940.

educacional. Seu primeiro número foi publicado em abril de 1940 quando da criação da seção de artes gráficas da escola. Composta graficamente pelos próprios alunos e de distribuição gratuita, já em seu edital deixa claros os seus objetivos: desenvolver nos alunos seus “dotes morais e intelectuais”, sendo o “veículo do pensamento” de todos os envolvidos na solução do “grande problema do Brasil – alfabetizar e formar técnicos para as nossas indústrias”.⁴ Portanto, a publicação era voltada tanto para o corpo docente quanto para o corpo discente da instituição, além de ser enviada a outras escolas de aprendizes artífices do Brasil e para a própria DEI do Ministério da Educação e Saúde.

Até o seu número dez, *Labor* mantém praticamente as mesmas características, destacando-se as capas coloridas retratando personalidades como o já citado ditador, o ministro Capanema, o interventor Manoel Ribas, o ex-presidente Nilo Peçanha, além de desenhos em cores verde-amarelas retratando a construção do Brasil pelo trabalho. Neste período, que vai até maio de 1943, verificamos um grande número de propagandas de estabelecimentos comerciais de Curitiba, relacionados com as oficinas de aprendizagem de ofícios existentes na escola. Assim, se havia a seção de artes gráficas, em *Labor* são encontrados anúncios de tipografias (Oscar Flues & Cia., Papelaria Requião, Impressora Paranaense); para a seção de trabalhos de madeira, revendedores de móveis (Raymundo Egg & Cia.); para a seção de trabalhos de metal, máquinas e ferramentas específicas (Sociedade Técnica Bremensis Ltda.); para a seção de feitura do vestuário, lojas e alfaiataria (Casa Londres, G. Stroebel & Filhos); e para a seção de fabrico do calçado, cortumes (Walter & Cia.).

⁴ NOSSA PÁGINA. **Labor**. Curitiba, ano 1, n. 1, abr. 1940.

Nesta fase da publicação, o número de páginas da revista varia entre trinta e duas e quarenta e quatro páginas, com exceção do número nove, de novembro de 1942, que conta com cinquenta e seis páginas. No caso, trata-se de um número especial sobre a Semana da Pátria e sobre as celebrações do mês de novembro (Proclamação da República, dia da Bandeira), além de tratar também da declaração de guerra aos países do Eixo. A maior parte dos artigos não possui identificação, mas é significativa a participação de docentes e alunos, sendo os temas mais explorados moral e civismo, personalidades e específicos sobre o ensino profissional, estes últimos pelos professores. Os textos de autoria desconhecida são voltados principalmente à glorificação do Estado Novo.

A partir do número onze, de agosto de 1944, algumas mudanças passam a chamar a atenção. Inicialmente, o estabelecimento de uma capa-padrão, que perduraria até o último número. A capa reproduzia a principal riqueza econômica do Paraná à época, o pinheiro. Não se encontram mais anúncios de propaganda, e a quantidade de artigos referentes a datas comemorativas e cívicas diminui 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. Artigos especificamente técnicos eram raramente encontrados na primeira fase da revista. Tal situação, a nosso ver, reflete o momento de declínio do Estado Novo, já que “o ano de 1943 encontra a perspectiva da luta antiditatorial muito mais ampla”. (ALMEIDA JR., In: FAUSTO [dir.], 1996, p. 229). Portanto, gradativamente a revista vai direcionando-se para o aspecto da habilitação profissional, em detrimento dos artigos ufanistas. Como exemplo, até o número dez de *Labor* temos setenta artigos versando sobre datas comemorativas e/ou personalidades, enquanto que do número onze ao dezenove, essa quantidade reduz-se para quinze artigos.

Em sua primeira fase, os artigos de *Labor* estão voltados, principalmente, para questões relacionadas à moral e civismo. A idéia era procurar formar um conjunto de valores nos educandos, inclusive ressaltando os “grandes homens” cujos exemplos devem ser seguidos, valores tais como a importância do trabalho, da disciplina e do amor à pátria para o desenvolvimento e o progresso do Brasil. No primeiro caso, destacam-se produções de alunos, tais como “O trabalho”, “Uma vocação”, “Um aluno aplicado”, muitos deles na forma de poemas. Os professores também contribuem, com artigos tais como “Educação moral da criança”, “Crianças que trabalham”, “A influência do professor na formação do caráter da criança”. Os textos cívicos tratavam de datas comemorativas e de personalidades, como “Bandeira de minha terra”, “Tiradentes”, “Semana da Pátria”, escritos por alunos, e “O amor da Pátria – o patriota”, “As artes e os ofícios na construção da Pátria”, “Esta Pátria é tua!”, elaborados por professores. Mas, conforme mencionamos anteriormente, a maioria dos textos não é assinada, e dentre estes, além dos que se referem às temáticas acima citadas, destacamos os voltados para a questão da conduta no trabalho e na escola, tais como “A disciplina”, “Código escolar”, “Código da higiene”, “A polidez”, onde fica clara a inculcação de normas que os alunos, futuros trabalhadores, deverão adotar, não somente em suas carreiras escolar e profissional, mas em todos os aspectos de suas vidas, disciplinando toda a sua existência.

Enfim, em *Labor*, é como se todos, direção, docentes e alunos, conseguissem conviver de maneira harmônica na instituição, sem conflitos entre si. Todos estão voltados para o objetivo comum explicitado no editorial de seu primeiro número, o de formar técnicos para a indústria, acreditando que o trabalho e o amor à pátria são os caminhos que conduzirão a uma vida melhor e ao progresso do Brasil. A única divergência que encontramos nas páginas de *Labor* diz respeito à limitação do curso industrial básico, no

que concerne ao prosseguimento dos estudos dos egressos de tais cursos, uma vez que eles só poderiam continuar a estudar se cursassem o curso técnico industrial de 2º ciclo. Em um artigo denominado “Como valorizar o ensino profissional”, o professor Djalma Cavalcanti, usando a justificativa das diferentes “vocações”, questiona esse aspecto da Lei Orgânica do Ensino Industrial, ao constatar que “assim como ao fim de quatro anos de ginásio há de existir muito aluno sem aptidão para seguir carreira liberal, do mesmo modo ao fim de um curso industrial hão de surgir muitas revelações de artífices em condições de fazer com proveito o colégio ou ingressar numa escola de guerra”.⁵ Defende o indigitado docente a supressão dessa limitação, porém, apesar da citada discordância, o autor acaba por reforçar o senso comum, recomendando que “faça o governo a experiência apontada e terá os artífices e os técnicos de raça que estão faltando para construir a grandeza do Brasil.”⁶

Podemos verificar que, desde o início da publicação de *Labor*, já se delineava aí uma nova concepção para o ensino técnico-profissional. O artigo escrito pelo diretor da escola, Lauro Wilhelm, para o primeiro número da revista, é revelador neste sentido:

O Ensino Profissional e o Estado Novo

O ensino profissional no Brasil, apesar de datar a sua criação de quase 30 anos, poucos têm sido os seus resultados, dada a falta de apoio dos últimos governos que sempre descuraram de tal ensino, tão necessário á criação da industria nacional.

Ultimamente depois de instituído o Estado Novo pelo presidente Dr. Getúlio Vargas, o ensino profissional tem tomado outro caráter, sendo um dos pontos essenciais do novo governo a intensificação e o aperfeiçoamento do ensino as nossas classes operárias.

[...] Logo após a instituição do novo governo, declarava o nosso eminente Presidente: - **“O Estado Novo, empenhado na reconstrução do país, tem o máximo empenho em promover e auxiliar a educação profissional, por forma a oferecer os técnicos exigidos pelo desenvolvimento das nossas indústrias”**. Na mesma ocasião, declarou o Excmo. Sr. Dr. Gustavo Capanema,

⁵ CAVALCANTI, Djalma. Como valorizar o ensino profissional. *Labor*. Curitiba, ano 4, n. 10, mai. 1943.

⁶ Id., Ibid.

Ministro da Educação e em quem o Chefe do Governo tem encontrado um valoroso auxiliar para o seu governo: - **Nenhuma espécie de ensino está exigindo, no Brasil, tanto a 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**”.

Assim é que vemos hoje erguerem-se por todo o território nacional novos edifícios para a instalação das escolas que há bem poucos anos funcionavam em más condições, dada a deficiência de suas instalações. A nossa Escola, apesar de funcionar em ótimo prédio e de ser uma das melhores instaladas vem ultimamente merecendo especial atenção dos poderes públicos, o que nos faz prever para muito breve o seu perfeito e completo aparelhamento, podendo assim concorrer para a obra grandiosa de nacionalização, industrialização e engrandecimento do Brasil que vem realizando o Governo do Dr. Getúlio Vargas.⁷

Este texto praticamente sintetiza todo o discurso da época referente ao ensino profissional. Em princípio, reclama-se da pouca atenção dos governos anteriores a 1930, e que somente com o Estado Novo essa modalidade de ensino é reconhecida como de grande importância, pois o seu aprimoramento poderia resolver o problema da carência de técnicos para a indústria brasileira, já que há dificuldades, no caso a guerra, para trazê-los de países mais industrializados. A expansão do ensino profissional passa a ser, nos dizeres do ministro Gustavo Capanema, “o primeiro dever do Estado.” Por esta expansão passa, obrigatoriamente, o próprio desenvolvimento nacional. Mas fundamentalmente, o que chama a atenção é que uma fração da classe trabalhadora está sendo preparada para desempenhar este papel de reconhecido valor para a indústria, e sua qualificação será encaminhada pelas Escolas de Aprendizes Artífices. O mesmo Lauro Wilhelm reforça, posteriormente, essa idéia, ao definir a escola de artífices sob sua direção como um “estabelecimento modelar, onde os menos afortunados encontram os ensinamentos necessários ao seu preparo técnico para assim tornarem-se os pioneiros da nossa jovem indústria”.⁸

⁷ WILHELM, Lauro. O ensino profissional e o Estado Novo. **Labor**. Curitiba, ano 1, n. 1, abr. 1940.

⁸ WILHELM, Lauro. A nossa escola. **Labor**. Curitiba, ano 1, n. 2, ago. 1940.

A certeza de empregos melhores para os egressos das escolas profissionais traduz-se pela grande demanda do setor industrial em relação aos mesmos: “Grande é o número de egressos das escolas profissionais da União, que se encontram em posição de destaque na indústria e no magistério profissional”.⁹ Francisco Montojos, diretor do Ensino Industrial do Ministério da Educação e Saúde, expressava em carta enviada aos diretores das escolas de aprendizes artífices que “é motivo de regozijo para todos nós que a semente lançada pelo grande estadista não tenha caído em terreno sáfaro, tanto que tem crescido e frutificado, como bem o atestam, os operários qualificados que, anualmente, são incorporados às indústrias de norte a sul do País.”¹⁰ Era este também o pensamento dos técnicos do MES:

As escolas de aprendizes artífices [...] têm prestado inúmeros serviços à juventude proletária do Brasil, contando-se por muitos milhares os moços que nelas conseguiram um meio honesto de subsistência e sendo muitos os que ocupam hoje lugares destacados entre os obreiros da nossa indústria.”¹¹

Mas a procura por esses elementos, aliada à sua condição social precária, na maioria das vezes impedia a conclusão do curso: “[...] infelizmente, a grande maioria dos aprendizes, falhos de recursos, deixa a Escola antes de terminado o curso, seduzida pela remuneração imediata, que sempre se lhes oferece nas empresas particulares, dada a eficiência de seu preparo.”¹²

⁹ O ENSINO industrial no Govêrno do Presidente Getúlio Vargas. **Labor**. Curitiba, ano 1, n. 3, nov. 1940.

¹⁰ MONTOJOS, Francisco. Às Escolas de Aprendizes Artífices. **Labor**. Curitiba, ano 2, n. 5, ago. 1941.

¹¹ ASSUMPÇÃO, Rubens K. O ensino técnico profissional no Brasil. **Labor**. Curitiba, ano 1, n. 3, nov. 1940. O autor citado foi diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, de 1930 a 1938.

¹² O ENSINO industrial no Governo do Presidente Getúlio Vargas. **Labor**. Curitiba, ano 1, n. 3, nov. 1940.

Os professores, mestres e contra-mestres da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná que se manifestavam sobre a questão compartilhavam da mesma visão¹³, como podemos depreender do discurso da professora Jacira dos Santos quando da solenidade de inauguração da Seção de Artes Gráficas da escola, ao referir-se aos “pequenos brasileiros que aqui são preparados para enfrentar com orgulho e nobreza, o trabalho que os espera no futuro [...] para que, quando homens feitos, possam enfrentar a vida com desassombro e coragem”. E conclui: “[...] hoje se abrem as portas de uma nova oficina por onde irão passar centenas de meninos, que mais tarde hão de ser os novos tipógrafos na imprensa do Paraná e do País.”¹⁴ O contra-mestre da Seção de Feitura do Vestuário, por sua vez, observa que

[...] o nosso Brasil também já reconheceu a necessidade dessas escolas sendo já crescido o número delas, mas que ainda não são suficientes.

Nós, aqui em Curitiba, temos a Escola de Aprendizizes Artífices e por ela já temos ótimos resultados. Dali saem os alunos, geralmente pobres, prontos para ganhar a vida. Encontram eles ótima colocação nas oficinas porque conhecem o seu ofício, sabem o desenho e têm os cursos primário e complementar, enfim completamente preparados e em melhores condições que outros rapazes que não quiseram ou não puderam freqüentar uma Escola Profissional.¹⁵

Reconhece-se a instituição como preparadora de mão-de-obra qualificada, voltada para as classes baixas, e graças aos conhecimentos e habilidades adquiridos, o egresso pode conseguir os melhores empregos, dentro da sua especificidade. Diante disso, podemos delinear a concepção da instituição escola industrial como formadora de uma aristocracia do trabalho.

¹³ Ressalvado que, se havia vozes discordantes, o fato de estarem vivendo sob o Estado Novo pode ter sido um bom motivo para não expressarem suas opiniões...

¹⁴ SANTOS, Jacira dos. O discurso da professora Jacira dos Santos. **Labor**. Curitiba, ano 1, n. 2, ago. 1940.

¹⁵ PATITUCCI, Ângelo. Algo sobre o meu ofício. **Labor**. Curitiba, ano 1, n. 2, ago. 1940.

Entre os alunos, o discurso da necessidade de técnicos para o desenvolvimento do país também era corrente. Mais que isso, está presente a idéia do emprego garantido, com uma remuneração melhor, conforme expressava o aluno Napoleão Montenegro, do 6º ano¹⁶:

O ensino profissional ministrado pelas Escolas de Aprendizizes Artífices é de grande utilidade para a classe pobre.

[...] O ensino na nossa Escola é ministrado por professores e mestres competentes que muito se esforçam para que seus alunos tenham o máximo aproveitamento, a fim de amanhã poderem formar a “legião dos técnicos”.

Depois de completar o curso, o aluno terá a facilidade de empregar-se em alguma fábrica ou oficina, onde poderá ganhar a vida dignamente, contribuindo também para a grandeza do Brasil.¹⁷

Na mesma toada, outro aluno, do 4º ano, ressalta a importância da aprendizagem de um ofício, pois “é com ele que amanhã ganharemos o nosso pão de cada dia e se preciso for, ajudaremos a nossa família”.¹⁸ Um colega seu reforça esse discurso, ao considerar que, “si não fosse a nossa Escola, com que dificuldade não iríamos lutar para ganhar a vida!”¹⁹ Podemos inferir deste pensamento que a sua remuneração será suficiente para dar conta de suas necessidades básicas, e também de seus dependentes, e isto só será possível por se tratar de um trabalhador capacitado para um ofício e que, com certeza, graças a esta capacitação, não terá dificuldades para encontrar um emprego onde perceba vencimentos suficientes para dar conta de suas despesas, sem passar por privações.

No início da década de 1940, a Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná se considerava pronta para a sua tarefa de formar “os futuros artífices da nacionalidade”:

¹⁶ O 6º ano corresponderia ao 2º ano complementar, cursado após os 4 anos de curso primário, de acordo com a *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizizes Artífices*, de 1926. As Escolas de Aprendizizes Artífices destinavam-se aos menores entre 10 e 16 anos de idade, conforme CUNHA, 2000a, p. 75.

¹⁷ MONTENEGRO, Napoleão. O ensino profissional. **Labor**. Curitiba, ano 1, n. 1, abr. 1940.

¹⁸ MEDEIROS, Ênio. Minha escola. **Labor**. Curitiba, ano 1, n. 2, ago. 1940.

¹⁹ BASTOS, Lisimaco Cid. O ensino profissional. **Labor**. Curitiba, ano 1, n. 2, ago. 1940.

Tudo o que uma Escola de Artífices necessita ali existe: amplas oficinas, cada uma contando com um mestre e um contra mestre, salas de aula para o curso primário e salas adaptadas para o ensino do desenho; assistência médica e dentária aos aprendizes, ótimas merendas (pois que o regime da escola é o de semi-internato), assim como um pátio para recreio e a prática de esportes, tudo isso contribui para que os ensinamentos ali ministrados estejam bem próximos da perfeição.²⁰

A qualidade do ensino nas oficinas é digna de nota, pois “embora não seja finalidade da Escola produzir em alta escala com o intuito de lucro, a sua produção e renda aumentam continuamente, o que demonstra o mérito do Estabelecimento, pelo capricho e boa qualidade dos artefatos, confeccionados pelos próprios aprendizes”.²¹ De fato, a produção das oficinas, que em 1939 foi de 17:043\$300, em 1940 quase duplicou, chegando a 32:137\$200.²²

Em 18 de agosto de 1941, o diretor da Divisão de Ensino Industrial, Francisco Montojos, expediu a Circular 1971, em que as Escolas de Aprendizes Artífices passam a denominar-se Liceus Industriais. Podemos afirmar que esta medida já indica a reforma do ensino profissional, que já vinha sendo discutida há algum tempo dentro do governo, com a participação de associações empresariais atuando como grupos de pressão,²³ e que culminará no ano seguinte, com a legislação que cria o SENAI e com a Lei Orgânica do Ensino Industrial.

²⁰ CURITIBA e a Escola de Aprendizes Artífices no Paraná. **Labor**. Curitiba, ano 2, n. 5, ago. 1941.

²¹ Id., Ibid.

²² Dados extraídos de **Labor**. Curitiba, ano 1, n. 1, abr. 1940, e de **Labor**. Curitiba, ano 2, n. 4, mai. 1941. Desde a mudança da escola para o novo prédio, em 1936, observa-se que tanto a produção quanto a renda das oficinas vem aumentando gradativamente. O que pode ser considerado como fator responsável pelo grande salto na produção foi o aumento do número de matrículas, que desde 1937 era de 300, e que em 1940 passou para 360.

²³ Para maiores detalhes a respeito da disputa no interior do governo sobre a natureza da reforma do ensino profissional, ver WEINSTEIN, op. cit., pp. 102-120. Ver também CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. SP, Unesp; Brasília, Flacso, 2000. Pp. 28-35.

2.2. O ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL COMO UM MESSIANISMO PEDAGÓGICO

Uma das características mais marcantes que podemos observar ao se analisar a documentação referente ao ensino profissional, tanto a oficial quanto a acadêmica, é uma crença neste tipo de ensino como o caminho para a elevação social da classe trabalhadora e para o progresso do país. Isto pode ser notado em um texto de Fernando de Azevedo, em verdade uma conferência na Escola de Comércio Álvares Penteado, em São Paulo, em 23 de setembro de 1931. (AZEVEDO, 1958, pp. 151-69). Na ocasião, o autor procura fazer uma síntese das várias correntes da educação profissional, defendendo simultaneamente a elevação moral dos estudantes pela aquisição de conhecimentos teóricos, e uma organização racional do ensino técnico, para o atendimento das carências de mão-de-obra da indústria.

Fernando de Azevedo inclinava-se para uma tendência emergente ao longo dos anos 20, a da *industrialização* das escolas profissionais, ao alertar que o ensino técnico

tem, pois, por objeto, desenvolver não somente a ‘capacidade profissional’ mas também a ‘cultura geral’ dos aprendizes e dos operários, ocupados na indústria e no comércio, pelo estudo teórico e prático das ciências, das artes ou dos misteres que se ligam diretamente à sua profissão. (AZEVEDO, 1958, p. 160).

Esta corrente caracterizava-se por definir o processo educacional como determinado pelo desenvolvimento industrial, de acordo com os preceitos da Organização Racional do Trabalho. Não por acaso, Azevedo enumera, dentre outros objetivos da educação técnica, “reduzir o desperdício das energias pelo treino profissional e pela organização científica do trabalho” e “aumentar a capacidade lucrativa dos empregados e operários, satisfazer à

crescente necessidade do comércio, da agricultura ou das indústrias” (AZEVEDO, 1958, p. 169). Tal tendência vinha sendo desenvolvida por João Luderitz no Instituto Técnico-Profissional de Porto Alegre, e durante a década de 1920 no comando do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional, bem como por Roberto Mange na Escola Profissional de Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, desde sua criação, em 1923. Na visão destes educadores, o ensino profissional deveria estar subordinado aos interesses da indústria, de acordo com métodos racionais e científicos, a fim de formar trabalhadores mais eficientes e produtivos. Influenciados pelo taylorismo, ambos buscaram implementar uma padronização nos procedimentos educacionais, a partir de uma aprendizagem progressiva e metódica. No caso do Liceu de Artes e Ofícios, verificava-se a introdução da psicotécnica, tanto para a seleção quanto para a orientação profissional, a partir de trabalhos anteriores desenvolvidos por Lourenço Filho na Escola Normal da Praça, também durante os anos 20. (MORAES, 2003, p. 397).

Em ambos os casos, preconizava-se pela conciliação entre o ensino prático e o ensino teórico, que deveriam ser trabalhados concomitantemente. Luderitz afirmava que, no Instituto Técnico-Profissional, “o ensino teórico esteve sempre acompanhado de perto pelos respectivos trabalhos de oficina”. (Apud QUELUZ, 2000, p. 130), assim como, na Escola de Mecânica do Liceu, “propunha-se a formação do trabalhador completo, caracterizado pela combinação ‘homogênea’ do ensino básico teórico e da instrução prática nas oficinas.” (MORAES, 2003, p. 392).

Assim, estavam fadadas a desaparecer na prática as concepções sustentadas por Aprígio Gonzaga e por Paulo Ildefonso. Ambos mostravam-se também adeptos da educação integral do trabalhador, mas condenavam a especialização, já que tinham por objetivo formar o artífice capacitado a desenvolver qualquer ocupação no âmbito de seu

ofício. Para tanto, era mister que o operário conhecesse o processo de trabalho como um todo, pela combinação da parte teórica com a parte prática ministrada nas oficinas. Aprígio Gonzaga era partidário de um modelo pedagógico que

pode ser caracterizado como uma proposta que não se esgota no adestramento técnico do trabalhador mas que, ao contrário, entende a ‘prática material de qualquer profissão’ como *um* dos aspectos constantes nos objetivos do ensino profissional: a formação moral do operário, sua constituição em cidadão apto, competente, operoso, moralizado. (MORAES, 2003, p. 415).

Na mesma linha direcionava-se o pensamento e a ação de Paulo Ildefonso na Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, ao defender

uma continuidade entre a sala de aula e as oficinas, tentando construir simbolicamente relações entre a escola profissional cívica e o mercado de trabalho, justificando o papel do ensino profissional por transcender no conhecimento apreendido o mero nível funcional do aprendizado na oficina. (QUELUZ, 2000, p. 72).

Portanto, não é por acaso que Azevedo entrevistou Roberto Mange para o seu Inquérito Educacional de 1926, e não Aprígio Gonzaga, então diretor da mais importante escola pública profissional de São Paulo. (WEINSTEIN, 2000, p. 56; MORAES, 2003, p. 426). Figura de proa no âmbito da educação brasileira, Fernando de Azevedo certamente sofreu a influência dos defensores da racionalização científica no ensino profissional, e trabalhou para que tais princípios fossem adotados pelas escolas de artífices, não apenas em São Paulo, mas por todo o país.

Ao reportar-se à Reforma de 1928, no então Distrito Federal, de sua autoria, Azevedo faz um diagnóstico da situação do ensino profissional no país, passando em seguida às propostas para uma reforma do mesmo em âmbito nacional. Podemos afirmar

que, em sua grande maioria, as sugestões apontadas por Azevedo serão, posteriormente, adotadas com a Lei Orgânica do Ensino Industrial.

Antes de qualquer coisa, Azevedo critica o problema da falta de continuidade para a política educacional, ressaltando a necessidade de a mesma estar voltada às verdadeiras demandas do país; no estágio de industrialização pelo qual passava o Brasil, era tarefa urgente uma reforma do ensino profissional, considerado por ele como um dos “fundamentos da economia nacional”. Mais ainda, Azevedo reconhece

que a evolução industrial chegava a constituir uma aristocracia de engenheiros mecânicos, técnicos e profissionais, [...] o problema do ensino técnico se desprendia das velhas fórmulas, sob a dupla influência das transformações operadas pelo desenvolvimento da máquina, e das aplicações às atividades escolares das conquistas e das descobertas científicas. (AZEVEDO, 1958, p. 152).

Logo, para Azevedo, a constituição de uma aristocracia do trabalho no meio fabril era uma decorrência do processo de industrialização. Por isso, a urgência da reforma do ensino profissional: a organização do mesmo, até então, seguia uma ultrapassada concepção de aprendizes artífices, de trabalhos manuais, completamente distante da modernidade em que o Brasil ingressava. Trata-se, portanto, de buscar conciliar a formação oferecida pelas escolas profissionais com a demanda da indústria por uma mão-de-obra mais qualificada, com a criação de um sistema de ensino profissional, algo que até então era inexistente. Azevedo chega a considerar a falta de operários qualificados como um “mal endêmico”, ainda mais que a indústria, cada vez mais, aumentava as exigências de qualificação, para acompanhar o aperfeiçoamento do maquinário.

Fernando de Azevedo reconhecia que as escolas profissionais formavam uma elite de trabalhadores, quando fez uma citação de um autor, Omer Buysse, concordando que

o custo elevado das escolas profissionais e as despesas de sua conservação tornam essas escolas mais acessíveis a uma pequena elite de operários ou a filhos de pequenos patrões do que aos filhos dos pobres, já pelo seu número limitado e a dificuldade de sua generalização, já porque os ofícios ensinados nessas escolas não se relacionam senão a um número reduzido de indústrias. (AZEVEDO, 1958, p. 156).

Não que Azevedo defendesse um modelo de escola profissional destinado a formar um número reduzido de trabalhadores. Mas para que fosse possível superar o duplo problema de uma escola que atendesse às necessidades da indústria, e ao mesmo tempo tivesse a sua clientela ampliada, era necessário combater uma mentalidade originária de nossa formação social:

Ora, num país, em que o processo de formação das cidades se desenvolveu sob a influência e com os elementos da aristocracia rural; que só agora começa a industrializar-se e em que as funções liberais (advocacia, medicina, funcionalismo e milícia) preponderaram, dominando a vida pública, sobre as funções usuais (agricultura, indústria e comércio), a organização de ensino técnico tinha de forçosamente ressentir-se, como se ressentiu dessa idiossincrasia burguesa pelos ofícios manuais e mecânicos, nutrida e cultivada por uma mentalidade de bacharéis e de doutores. (AZEVEDO, 1958, pp. 156-7).

Assim, o arraigado preconceito existente contra o trabalho manual, presente na sociedade brasileira desde os tempos coloniais, estendido para a educação, com a discriminação para com o ensino de ofícios, normalmente destinado aos desvalidos e órfãos, era tido por Azevedo como um imenso obstáculo a ser superado para que a educação profissional pudesse atender às urgentes demandas do país. Como veremos adiante, a separação da educação profissional em relação ao restante do sistema educacional permanecerá ainda por muito tempo.

Portanto, a manutenção dessa dualidade na educação brasileira contribuiu para que as escolas profissionais continuassem voltadas para formação de mão-de-obra para a

indústria. Porém, se até a década de 1930 havia uma preocupação principal com o assistencialismo aos “desfavorecidos da fortuna”, a partir desse período ganha relevo a maior capacitação de uma força de trabalho para a ocupação de novos postos surgidos nas fábricas com o desenvolvimento industrial. O atendimento a esta demanda passa a ser a função principal das escolas profissionais, na visão de Fernando de Azevedo.

A partir daí, Azevedo propõe uma série de medidas, a seu ver necessárias para a reorganização desse tipo de ensino. O primeiro ponto abordado é exatamente a mentalidade da escola primária, que deveria ser voltada para estimular na criança suas “inclinações vocacionais”, ao invés de se enfatizar a educação livresca. Dessa forma, a educação profissional deve ser organizada em bases racionais, obedecendo a um “estatuto orgânico”, articulando-se com outros níveis e tipos de ensino; logo, além de formar para a prática, deve-se trabalhar para que o aluno receba conhecimentos teóricos sobre o ofício, a fim de

“elevar o nível moral e intelectual do operário; despertar-lhe ou desenvolver-lhe a consciência de suas responsabilidades, como a consciência das bases científicas e da significação social de sua arte; alargar-lhe a visão técnica e artística; aperfeiçoar-lhe a técnica, no sentido do maior sentimento do trabalho, e transformá-lo, por esta maneira, em elemento de progresso técnico nas oficinas e nas indústrias nacionais”. O ensino técnico, na reforma, tem pois, por objeto, desenvolver não somente a “capacidade profissional” mas também a “cultura geral” dos aprendizes e dos operários, ocupados na indústria e no comércio, pelo estudo teórico e prático das ciências, das artes ou dos misteres que se ligam diretamente à sua profissão. (AZEVEDO, 1958, pp. 159-60).

Torna-se imprescindível a articulação do ensino profissional com a indústria, para que o aluno conheça a realidade em que se acha e sobre a qual deve agir, bem como deve conhecer a importância social de seu ofício. Azevedo destacava a importância da colaboração dos pais, que deveriam trabalhar em conjunto com os representantes de classe (os sindicatos) no sentido de organizar um “escritório de informações e colocações” para

que os alunos obtivessem seu emprego após a conclusão de seus cursos. Defendia também a industrialização das escolas profissionais, como forma de combate à evasão escolar, para permitir aos alunos a obtenção dos recursos necessários no sentido de concluírem seus estudos, não abandonando a escola pelo salário das fábricas e oficinas.

Certamente na esteira do trabalho de Roberto Mange à frente da Escola de Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, e também da criação do IDORT, uma das propostas de Azevedo era a criação do Instituto de Psicotécnica e Orientação Profissional, para auxiliar os alunos a escolherem acertadamente o seu ofício; no mesmo sentido, propunha a criação de uma seção de higiene industrial, anexa ao Instituto acima citado, para tratar das doenças profissionais e da adaptação racional dos alunos ao trabalho, de acordo com suas “aptidões naturais”. Azevedo tinha também um projeto de criação da escola tecnológica de mestres e contramestres, para a formação de um magistério para o ensino técnico capacitado para as escolas profissionais, suprimindo assim uma das grandes carências dessa área da educação nacional. Por fim, defendia este tipo de ensino também para as mulheres, desde que voltado para a formação doméstica e familiar em escolas profissionais domésticas, com o objetivo de elevar o seu nível moral e iniciá-las nas ocupações do lar.

Em suma, Fernando de Azevedo considera que seu projeto, que tinha a finalidade de recuperar o ensino profissional no então Distrito Federal, deveria ser estendido a todo o país, já que as escolas oficiais passavam por grandes dificuldades materiais, além de não darem conta de atender aos anseios do setor secundário da economia por uma mão-de-obra mais capacitada. É certo que preparar o operário especializado para a indústria é fundamental, mas só isso não basta, pois

a escola profissional, seja qual for o seu grau, a sua natureza ou a sua especialidade, falhará aos seus fins fundamentais, se não procurar formar o cidadão pela organização idealista da sociedade escolar, pela educação da solidariedade e da cooperação, do espírito de liberdade e de igualdade do sentimento do interesse comum. (AZEVEDO, 1958, p. 169).

Como observaremos mais adiante, praticamente todas estas medidas propostas por Fernando de Azevedo para o ensino profissional serão adotadas pelo governo quando da Lei Orgânica do Ensino Industrial.

Fernando de Azevedo voltará ao tema quando da publicação de *A Cultura Brasileira*, em 1943. Mantendo os mesmos argumentos utilizados em 1931, em que destaca o grande surto industrial e urbano vivido pelo país nos anos 30, Azevedo considera que, dentre os problemas educacionais existentes no Brasil,

o que adquiriu maior importância foi o da cultura industrial e da formação técnica, por meio de escolas profissionais, de grau primário, médio e superior, e de escolas especializadas (como mecânica, química e eletricidade), em que se dessem um ensino teórico dessas ciências e um ensino técnico sobre as indústrias às quais deviam aplicar-se os seus princípios. (AZEVEDO, 1976, p. 245).

Em seguida, Azevedo passa a tecer elogios ao governo Vargas, pelo fato de ter aumentado a dotação orçamentária para o ensino profissional, reorganizado o mesmo a partir das reestruturações pelas quais passou o Ministério da Educação e Saúde, além de ressaltar a importância desse tipo de ensino na Constituição de 1937, bem como a eficácia do plano do governo federal para o ensino industrial, constante no decreto-lei nº 4073/42.

Tanto o discurso getulista, quanto o dos empresários e dos intelectuais da educação sobre o ensino profissional, ao longo dos anos 30 e 40, estão caracterizados pelo que Wagner Gonçalves Rossi (1978) define como messianismo pedagógico. Este consiste na crença da educação como solução de todos os problemas, tanto individuais quanto sociais,

passando a ser considerada como responsável pelo desenvolvimento econômico, pela diminuição das diferenças sociais e pela redução das diferenças de desenvolvimento entre os diferentes países. Tal concepção, segundo Rossi, é conservadora, pois enfatiza a mudança para que tudo permaneça do mesmo jeito, não se defende qualquer alteração das relações econômicas e sociais. Mesmo as propostas pedagógicas que se apresentam como liberais, se procuram “‘humanizar’ ou aperfeiçoar o capitalismo para melhor mantê-lo, para aumentar sua ‘vida útil’, então entenderemos que tal proposta é conservadora” (ROSSI, 1978, p. 21). Este pedagogismo conservador, mesmo que se apresente numa forma modernizadora, alicerça-se na idéia de que a educação prepara o ser humano para viver “adequadamente” na sociedade, e para tanto ela deve ensinar certas “verdades universais” embasadas na ciência, como por exemplo a inevitabilidade da condição de classe do dominado. Obviamente, a escola serviria para a imposição da hegemonia ideológica da classe dominante, bem como para condenar atitudes que estivessem em desacordo com seus valores. Logo, a educação é importante para a conformidade, considerando-se educado o indivíduo que aceita e age de acordo com os padrões sociais estabelecidos.

Neste sentido, o discurso educacional do período Vargas, bem como a parte da Constituição de 1937 que trata do assunto e a própria reforma Capanema, pode ser tido como conservador em uma forma mais modernizada, pois “expressa os interesses da burguesia industrial em busca dos recursos humanos necessários a suas empresas em expansão.” (ROSSI, 1978, p. 23). Assim, a educação destina-se, antes de qualquer coisa, ao aperfeiçoamento da economia, pois o objetivo é preparar o indivíduo para que esteja apto para o processo de produção.

Também deve ser ressaltada a importância da educação para o “aperfeiçoamento” social, pois só com a instrução o indivíduo estaria preparado para viver em sociedade,

encontrando o seu lugar, ao mesmo tempo em que se combate a ignorância das classes baixas, tida como uma ameaça à ordem e à estabilidade. Portanto, a educação é o caminho para o trabalhador melhorar sua condição social, mas depende de saber “aproveitar a oportunidade” que lhe é dada com o acesso à escola. Enfatiza-se a saída pelo individual, numa realidade onde a igualdade é meramente formal, pois as oportunidades continuam distribuídas desigualmente.

No caso do ensino profissional, essa visão messiânica da educação está presente desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, quando o decreto de criação das mesmas enfatiza o aprendizado de um ofício como um dos “meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência”. (Apud MACHADO, 1989, p. 25). Getúlio Vargas, em pronunciamento feito em 1940, afirma que “a experiência de governar e o contato permanente com as diversas atividades da vida nacional mostram-me a imperiosa necessidade de colocar a preparação técnica dos produtores entre os problemas de maior importância para a expansão econômica do país”. (Apud CUNHA, C., 1981, pp. 118-9). Em outro discurso, enfatiza a necessidade de o país “formar uma geração de técnicos aptos a resolver os problemas do nosso crescimento e a formular a equação do nosso progresso material, que é, na realidade, a base de todo aperfeiçoamento mental e moral”. (Apud CUNHA, C., 1981, p. 119).

Para o empresariado, era importante ressaltar o quanto a educação profissional era importante para o crescimento industrial:

Para alcançarmos a produção industrial mínima de que carecemos, (já deveria ser superior a 60 milhões de contos) é mister criarmos indispensáveis elementos básicos.

Dentre estes avultam o aperfeiçoamento do atual operariado, a formação de novos técnicos, artífices e operários qualificados [...].

Promover rapidamente o melhor preparo do operário existente, criar outros capazes de incrementar e aperfeiçoar a produção é fazer subir o nível geral de vida, aumentar o mercado interno nacional e proceder a uma verdadeira **mobilização econômica do fator humano, no Brasil.**²⁴ (Apud CARONE, 1977, pp. 286 e 289).

O próprio Fernando de Azevedo não escapa a essa visão salvacionista da educação profissional. No texto da conferência já citada anteriormente, ele destaca que

a transformação contínua da indústria, que impõe um acréscimo adequado da capacidade dos operários, empregados e técnicos, [...] exigia a substituição integral das fórmulas rígidas do ensino técnico por um sistema flexível e vivo, com que a formação teórica e prática pudesse desempenhar o imenso papel que lhe cabe na produção e abrir a todos uma oportunidade igual para o trabalho útil [...] nas indústrias. [...].

Se a educação técnica é o fundamento da economia nacional e se apresenta, por isto, como a coluna vertebral de todo o sistema democrático de educação, ela não pode contentar-se com esse objetivo imediato de preparar os alunos para as profissões, ofícios, e todos os misteres em que, encontrando uma ocupação útil, possam também vir a ser úteis à sociedade, na reorganização de suas bases e atividades econômicas. É certo que ela deve satisfazer, antes de tudo, ao fim de suprimir as deficiências do aprendizado; [...] aumentar a capacidade lucrativa dos empregados e operários, satisfazer à crescente necessidade [...] das indústrias; conservar e desenvolver a riqueza, e, dando a todos uma oportunidade igual, pela preparação eficaz para a ação e para o trabalho, abrir a cada cidadão as mesmas perspectivas para o bem-estar e a prosperidade. (AZEVEDO, 1958, pp. 155 e 169).

Apesar de frisar a importância de uma educação profissional marcada pela solidariedade e cooperação, estas, na visão de Azevedo, devem estar voltadas ao “interesse comum”. A nosso ver, tal interesse comum está bem delineado pelo próprio Azevedo, e consiste na melhor capacitação dos trabalhadores, de forma que possam ser úteis ao desenvolvimento do país; e esta “utilidade” se resumiria a aumentar sua capacitação para atender aos reclames da indústria; é neste sentido que se insere também a “oportunidade para todos”, portanto bem de acordo com o pedagogismo liberal.

²⁴ Documento da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, intitulado *Técnicos e Operários para a Indústria Nacional*, datado de 1º de setembro de 1939.

Ao consultarmos os textos elaborados por alunos, professores e autoridades administrativas da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná/Liceu Industrial do Paraná para a revista *Labor*, podemos observar o quanto tal discurso ideológico está presente. Quando questionados pelo periódico a respeito do ofício escolhido, alguns alunos do 5º ano manifestaram-se da seguinte maneira:

- *Inácio Alves de Sousa, seção de mecânica*: A profissão de mecânico para mim é a melhor de todas, com ela eu farei carreira e terei o meu futuro garantido. [...] Quem quer, realmente, ser alguma coisa é estudar e ter gosto que pode se elevar muito. Eu tenho vontade de ser mecânico e hei de ser um bom mecânico, pois para isso nada me falta. [...] Só se é feliz quando se vive contente e eu estou contente com o ofício que escolhi.
Com ele eu viverei por mim e não como um parasita, dependendo dos outros.
- *Brasílio Paulusek, seção de marcenaria*: [...] Desejo ser um bom marceneiro, pois disso depende meu futuro. [...] Quero aprender bem o meu ofício, para que não me aconteça o mesmo que a uma infinidade de pessoas que não sabem como ganhar a vida, sofrendo miséria. E, creio que assim serei feliz.
- *Florestano Petreli, seção de sapataria*: [...] Depois que eu tirar o curso e sair da Escola, quero trabalhar bastante para, mais tarde, ter a minha loja.
- *Fausto Lacerda, seção de alfaiataria*: [...] Penso que ele [o seu ofício] vai me proporcionar um bom futuro e, por causa disso não quero ser outra coisa. [...] Depois sim, saberei o que fazer porque no meu ofício tenho gosto para trabalhar.²⁵

Também em citações anteriores²⁶, pudemos verificar que para os alunos a escola era a sua “tábua de salvação”, em que se sobressaem as idéias de valor individual para o progresso pessoal, que pode ser adquirido pela educação, basta ter vontade e gostar do seu ofício. É a apologia da meritocracia individual, “subir na vida” depende do aproveitamento do aprendiz de sua oportunidade de estudar numa escola profissional. A instituição lhe proporcionaria a condição empregatícia, e conseqüentemente um futuro melhor, além de estar contribuindo para o desenvolvimento do Brasil.

²⁵ Minha preferência. *Labor*. Curitiba, ano 1, n. 2, ago. 1940.

²⁶ Consultar as citações 17, 18 e 19 deste capítulo.

Não é diferente a posição dos professores e do então diretor da instituição, Lauro Wilhelm. Este reconhece o papel da escola neste contexto, ao afirmar que

uma vez concluída a missão do Governo, que é o aparelhamento da nossa Escola, cessa a sua responsabilidade na formação dos futuros técnicos, e então, a nós, sob cuja direção e orientação se acha este Estabelecimento, cabe o dever de contribuir para a grandeza da nossa Pátria.²⁷

Em outras palavras, o ensino profissional é a “ferramenta” da escola para o progresso do Brasil. Em outro texto, o diretor destaca que “o ensino profissional no Paraná, ministrado pela Escola de Aprendizes é, sem dúvida alguma, um grande fator de progresso para o nosso Estado”, atuando “para que dentro em breve, venha satisfazer as necessidades das nossas indústrias”.²⁸ É este também o pensamento do personagem que atende pela curiosa alcunha de “Alavanca”: “Prossigam os seus diretores na grandiosa tarefa de dar ao Brasil homens capazes de honrá-lo e engrandecê-lo no ramo das atividades a que se dedicam, eficientes nos seus ofícios e zelosos no cumprimento dos seus deveres”.²⁹ É a escola contribuindo para que os filhos da classe trabalhadora aperfeiçoem sua capacidade produtiva e passem a contribuir efetivamente para o progresso social. O editorial de *Labor*, em seu quinto número, não hesita em ressaltar que “centenas e centenas de jovens brasileiros passam por elas todos os anos, aprendendo a viver, preparando-se para viver, fortes e engrandecidos devem ser os filhos do ‘Gigante pela própria natureza’”.³⁰

Esta visão redentora permeava também o corpo docente da Escola de Aprendizes Artífices. A coadjuvante de ensino primário Nice Lopes Schuartz sustentava que uma

²⁷ WILHELM, Lauro. O ensino profissional e o Estado Novo. **Labor**. Curitiba, ano 1, n. 1, abr. 1940.

²⁸ WILHELM, Lauro. A nossa escola. **Labor**. Curitiba, ano 1, n. 2, ago. 1940.

²⁹ ALAVANCA. Artes e ofícios. **Labor**. Curitiba, ano 1, n. 2, ago. 1940.

³⁰ A NOSSA página. **Labor**. Curitiba, ano 2, n. 5, ago. 1941.

escola de artes e ofícios “vai buscar o futuro artífice nas camadas pobres da sociedade, e esse fato significa que tais escolas contribuem para erguer o nível de muitos dos habitantes do meio em que elas agem”. Logo após, ao fazer a apologia do ex-presidente Nilo Peçanha, constatava que “por esta escola do Paraná se pode avaliar quanto a instituição tem feito pela felicidade e pela prosperidade de nosso país. Quantos artífices vivem do que aqui aprenderam ? – Muitas centenas. Quantas pessoas, de suas famílias, vivem dos recursos dos ex-alunos desta casa ? – Alguns milhares.”³¹ Mas o trabalho dos próprios professores não pode ser esquecido neste contexto: “E o seu trabalho obscuro e ignorado dará frutos, pois com ele cooperará para a grandeza do seu País, frutos que o hão de envaidecer justamente e que serão a sua grande e melhor recompensa.”³² A instituição cumpre, portanto, um relevante serviço aos filhos dos trabalhadores, preparando-os para um futuro melhor: “A Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, benemérita instituição que, sem a menor duvida, representa um dos grandes fatores na formação do operário brasileiro, aparelhando-o eficientemente no conhecimento dos diversos ramos de trabalho profissional”.³³

Podemos concluir que o discurso messiânico da escola como instituição que age no sentido de resgatar da pobreza os filhos da classe trabalhadora, inclusive permitindo-lhes o acesso a uma formação com vistas a buscarem seu espaço na sociedade, e perfeitamente integrados no esforço de contribuírem com sua parte para o progresso do Brasil, está presente em todos os níveis da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná/Liceu Industrial

³¹ SCHUARTZ, Nice Lopes. As artes e os ofícios na construção da Pátria. **Labor**. Curitiba, ano 1, n. 1, abr. 1940.

³² BUZETTI, Avani A. A influência do professor na formação do caráter da criança. **Labor**. Curitiba, ano 1, n. 1, abr. 1940.

³³ HUEBEL, Clotilde. A Escola de Aprendizizes Artífices no Paraná numa fase de desenvolvimento e progresso. **Labor**. Curitiba, ano 1, n. 2, ago. 1940.

do Paraná, atingindo direção e corpos docente e discente. A seguir, analisaremos a instituição na perspectiva da Lei Orgânica do Ensino Industrial, a partir deste referencial teórico, não perdendo de vista o aspecto de formação de uma aristocracia do trabalho no âmbito da mesma.

2.3. LEI ORGÂNICA DO ENSINO INDUSTRIAL: MESSIANISMO PEDAGÓGICO E PROJETO DE FORMAÇÃO DE UMA ARISTOCRACIA DO TRABALHO

Os pais enviavam os filhos para essas escolas porque ela lhes facilitava o que julgavam essencial: forneciam as crianças a alimentação, o que para eles era um meio de evitar gastos com os filhos, ao mesmo tempo que os aprendizes adquiriam conhecimentos de algum ofício que lhes permitissem logo ganhar alguns níqueis, como ajudantes em qualquer fábrica. Esse conceito errôneo da finalidade desses Estabelecimentos perdurou durante muito tempo, trazendo consigo péssimas consequências. Mas a pouco e pouco, esse estado de cousas vai desaparecendo. Atualmente o povo brasileiro está em vias de compreender o quanto vale uma profissão, o que representam as indústrias para a economia individual e coletiva. E os Liceus Industriais do Brasil estão atingindo a sua finalidade.³⁴

Como já identificava o autor desconhecido do texto acima citado, algo estava mudando. Conforme já frisamos anteriormente, o processo de industrialização do país apresentava novas exigências no que concerne à força de trabalho. Portanto, nada mais “natural” que as escolas profissionais atuem no mesmo sentido, isto é, se o “produto” das escolas não está de acordo com o perfil pretendido pelos industriais, necessita-se “atualizá-lo” para atender aos seus interesses. Desta forma, podemos compreender melhor os porquês das reformas pelas quais passou o ensino profissional no Brasil, ao longo de sua existência.

³⁴ AS NOVAS instalações do refeitório do Liceu Industrial do Paraná e a sua influência na educação dos seus alunos. **Labor**. Curitiba, ano 2, n. 6, nov. 1941.

Veremos na seqüência como os discursos apontam nessa direção da necessidade de “ajustamento” desse ramo de ensino aos novos tempos trazidos pela indústria.

Quando da outorga da Constituição de 1937, o célebre artigo 129, que trata da ênfase a este tipo de ensino, praticamente sacramenta a situação de discriminação que já vinha desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909, pois o ensino profissional continua destinado aos filhos dos trabalhadores. Podemos considerar que, se havia pressões por parte dos industriais por uma mão-de-obra mais capacitada, também as pressões vinham do outro lado, dos próprios trabalhadores, embalados pelo discurso da “igualdade de oportunidades”,

ponto importante da ideologia capitalista, pois garantiria aos mais capazes, aos mais esforçados, aos que ‘trabalham duro’, o acesso às melhores posições. A educação tornaria permeáveis as classes sociais de modo que, quem não ‘subisse’, ou não se teria esforçado o suficiente, ou teria sido menos capaz. (ROSSI, 1978, p. 71).

Não cabia mais, nesta conjuntura, a antiga concepção assistencialista que havia permeado as escolas de ofícios mantidas pelo governo federal, desde a sua criação.

A questão agora passava a ser qual a nova concepção que direcionará o ensino profissional no Brasil, bem como quem vai arcar com a administração e com os recursos financeiros para o mesmo. Segundo Simon Schwartzman, Helena Bomeny e Vanda Costa (1984), verifica-se um conflito de bastidores sobre a questão, entre, por um lado, o Ministério da Educação e Saúde (MES), chefiado por Gustavo Capanema, e por outro lado o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC), apoiado pela então recém-criada Confederação Nacional da Indústria (CNI) e pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP).

Na visão do MES, o velho preconceito contra o trabalho manual era um dos principais fatores responsáveis pelo atraso do país, e deveria ser combatido através da extensão do ensino profissional em todos os níveis da estrutura educacional brasileira, com a criação de escolas técnicas de nível médio e até de universidades do trabalho, cabendo ao Estado arcar com todos os recursos, bem como com o controle e administração do mesmo. Portanto, caberia ao ensino profissional uma elevação da qualificação dos trabalhadores, através de disciplinas de cultura geral sendo ministradas conjuntamente com as chamadas disciplinas técnicas, e “não um ensino de mera transmissão de processos técnicos rotineiros e inidôneos”.³⁵ Essa concepção estava embasada na visão de Rodolpho Fuchs, assessor do MES para o ensino profissional, considerado “muito próximo do ministro Capanema” e “um guia intelectual que iluminava as discussões sobre formação profissional no governo Vargas.” (WEINSTEIN, 2000, p. 107). Inspirando-se no modelo alemão de formação profissional, Fuchs propunha que se tornasse obrigatória a formação industrial para todos os jovens trabalhadores da indústria, em seu próprio local de trabalho.³⁶ Em sua opinião,

os rapazes com idade entre catorze e dezoito anos deveriam entrar nas fábricas como aprendizes, reservando-se para eles oito horas por semana, remuneradas, para freqüentar uma escola profissional. Essa carga horária semanal seria dedicada a estudos teóricos e a “uma boa formação cívico-moral e física”, enquanto que o treinamento prático teria lugar na fábrica. Com esse sistema, as escolas existentes teriam a capacidade de receber seis vezes mais alunos. E essa educação mais restrita era perfeitamente compatível com sua visão estreita da formação escolar e também com sua preocupação em evitar “instrução excessiva”. Fuchs previa também que esse sistema iria estabelecer “uma hierarquia profissional para o operário” que o orientaria para a “competência profissional” e não para a política sindical (WEINSTEIN, 2000, p. 108).

³⁵ Ofício de Gustavo Capanema a Getúlio Vargas, de 19 de maio de 1941. Apud SCHWARTZMAN, BOMENY & COSTA, 1984, p. 238.

³⁶ Fuchs esteve na Alemanha em 1938, e ficou profundamente impressionado com o sistema de ensino profissional do país, recomendando-o para ser adotado no Brasil. Cf. WEINSTEIN, 2000, pp. 108-9.

Defendia também que o principal objetivo do ensino profissional era aproximar a aprendizagem da realidade do processo fabril, mas o que se verificava era um grande distanciamento entre ambos, inclusive porque os professores não mantinham qualquer ligação com a indústria. Por fim, Fuchs era um defensor do estabelecimento da obrigatoriedade do diploma para a atividade profissional em qualquer nível, situação que ia de encontro aos anseios do ministro Gustavo Capanema do “grande projeto corporativo nacional”.³⁷

A perspectiva do MTIC e dos empresários era mais imediatista, no sentido de estabelecer um sistema de aprendizagem industrial que atendesse mais rapidamente aos anseios da indústria, de acordo com as experiências de aplicação da chamada racionalização científica no Liceu de Artes e Ofícios e no Centro Ferroviário de Ensino de Seleção Profissional de São Paulo. O projeto de regulamentação do ensino profissional do MTIC era favorável a que as empresas mantivessem um sistema de formação de mão-de-obra, apoiado pelos empresários, que não queriam apenas arcar com os custos do sistema, mas também, e principalmente, deter o controle do mesmo.³⁸ Vale lembrar aqui a participação decisiva de importantes lideranças empresariais na comissão nomeada por

³⁷ Para maiores detalhes, ver SCHWARTZMANN, BOMENY & COSTA, 1984.

³⁸ Há uma divergência entre os autores quanto ao papel dos empresários na regulamentação do ensino profissional ocorrida no Estado Novo. SCHWARTZMAN, BOMENY & COSTA (1984) e WEINSTEIN (2000) consideram decisiva a participação dos empresários neste processo; WEINSTEIN reconhece que houve resistências dos industriais em assumirem o ônus de implantarem um sistema de aprendizagem, mas preferiram enfrentar tal responsabilidade a aceitar as propostas do MES, que preconizavam uma total intervenção do Estado, inclusive no mercado de trabalho, ao obrigá-los à contratação de recém-formados nas escolas profissionais. Já CUNHA, L. A. (2000b, p. 35) considerava que os empresários “não foram os elementos ativos na criação da aprendizagem sistemática e remunerada, (...) como, também, resistiram todo o tempo a sua instituição.” Além disso, afirma que os industriais não foram capazes de perceber o quanto este assunto era do seu interesse, tanto que o Estado praticamente lhes obrigou a aceitar o SENAI. Para maiores informações, ver SCHWARTZMANN, BOMENY & COSTA (1984, pp. 234-44); WEINSTEIN (2000, pp. 104-20); CUNHA, L. A., (2000b, pp. 24-35).

Vargas para a elaboração do programa de educação industrial³⁹, e que dentre os seus assessores estavam defensores da industrialização do ensino. Já na década de 1910, João Luderitz, então diretor do Instituto Técnico-Profissional de Porto Alegre, implantava nessa instituição uma reforma em que procuraria a adaptação dos alunos ao ambiente fabril, na busca de uma maior eficiência produtiva. Inspirando-se em trabalhos desenvolvidos em várias escolas da Europa e dos E.U.A. sobre o ensino técnico,⁴⁰ seu método de industrialização caracterizava-se por uma notória influência taylorista, enfatizando as disciplinas voltadas para a formação técnico-científica, tais como Matemática, Desenho Industrial e Tecnologia, em detrimento daquelas denominadas de Cultura Geral, cuja carga horária será diminuída. Também é destacada a importância da interligação entre ensino prático e teórico, pois ao mesmo tempo em que se apreende a prática, é ministrada a teoria, a tecnologia e o desenho técnico correspondente. Prevalecia a idéia da industrialização do ensino, com o objetivo de preparar o aluno para o mercado de trabalho, no menor período de tempo possível. O aprendiz devia aprender a elaborar peças completas, a partir da elaboração de projetos e orçamentos elaborados por ele mesmo. A escola deveria ter suas oficinas reorganizadas em seções, de forma a permitir uma maior especialização, facilitando a intensificação da produção. (QUELUZ, 2000, pp. 121-42). Certamente, a participação de Luderitz foi importantíssima para a definição do tipo de aprendizagem industrial objetivado pela referida comissão.

Em janeiro de 1942, o governo edita dois decretos para regulamentar a questão do ensino profissional: o 4.048, do dia 22, que criava o SENAI, e o 4.073, do dia 30, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial (L.O.E.I.). Desta forma, ambos os

³⁹ Ver página 65.

⁴⁰ Para maiores detalhes sobre as fontes inspiradoras de Luderitz, ver QUELUZ, 2000, pp. 103-121.

projetos são contemplados, com o SENAI atuando de acordo com os interesses empresariais, sendo mantido através de uma contribuição compulsória de um por cento da folha de pagamento das empresas (WEINSTEIN, 2000, p. 120), visando uma formação de curta duração e desenvolvimento de habilidades específicas dos trabalhadores, sendo seus cursos orientados por uma aprendizagem metódica, enquanto os Liceus Industriais, agora rebatizados como Escolas Industriais ou Escolas Técnicas, dependendo do grau de ensino que passem a ministrar, seriam responsáveis pela qualificação de prazo mais longo e formação mais completa de seus alunos. Estas, de acordo com Capanema, devem se preocupar não apenas com a formação técnica do trabalhador, mas também precisam levar em conta “o seu lado humano, isto é, o seu lado espiritual, o seu lado moral, o seu lado cívico e patriótico, o que quer dizer que o principal critério da formação do trabalhador nacional tem que ser precisamente este – o de atingir, a um tempo, a sua preparação técnica e a sua formação humana.”⁴¹ L. A. Cunha destaca a diferença entre os cursos de aprendizagem do SENAI e os cursos industriais básicos de 1º Ciclo das escolas industriais e técnicas, citando A L.O.E.I.:

“Os cursos industriais [básicos] são destinados ao ensino, *de modo completo*, de um ofício cujo exercício requeira a mais longa formação profissional”. Por outro lado, “os cursos de aprendizagem são destinados a ensinar, metodicamente, aos aprendizes dos estabelecimentos industriais, em período variável, e sob regime de horário reduzido, o seu ofício”. (CUNHA, L. A., 2000b, p. 37).

Nessa definição podemos perceber, de maneira bem definida, a influência de João Luderitz, Roberto Mange e outros defensores da Racionalização Científica, no que tange à chamada formação rápida para atender aos interesses mais prementes do capital.

⁴¹ Conferência de Gustavo Capanema quando da solenidade de abertura do SENAI. Apud SCHWARTZMAN, BOMENY & COSTA, 1984, p. 240.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-lei nº 4073, de 30 de janeiro de 1942) tinha como finalidade básica a organização do ensino industrial no Brasil. De acordo com Célio da Cunha,

seus objetivos podem ser distribuídos em três dimensões: a) dimensão individual, com vistas à preparação profissional do trabalhador e sua formação humana; b) dimensão empresarial, para prover de mão-de-obra as crescentes necessidades das empresas; e c) dimensão nacional, “promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura”. (CUNHA, C., 1981, p. 122).

Sua principal inovação consistia no fato de que o ensino profissional passa a ser de grau médio, e não mais primário. Neste caso, parece-nos evidente que a nova legislação emitia inequívocos sinais na direção da formação de uma aristocracia do trabalho a partir do ensino industrial. Luiz Antônio Cunha afirma a respeito:

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 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. (CUNHA, L. A., 2000b, p. 36).

Logo, a simples alteração do grau de ensino já pressupõe uma “elitização”, ao mesmo tempo em que supera definitivamente a antiga concepção assistencialista das escolas de artífices. Obviamente tais instituições não davam conta de atender aos “desvalidos”, mas agora estes estão praticamente largados à própria sorte, enquanto o ensino industrial passa a preocupar-se com a formação de um contingente reduzido de alunos, que teria como função ocupar os novos postos de trabalho surgidos com a industrialização, com uma exigência maior de qualificação. O ensino profissional

permanece destinado, portanto, aos filhos dos trabalhadores. A respeito, L. A. Cunha conclui que,

ao contrário das modalidades de recrutamento das escolas de aprendizes artífices, de forte conteúdo ideológico ligado ao assistencialismo, as novas escolas industriais previam a realização de ‘exames vestibulares’ e de testes de aptidão física e mental. A pobreza deixava de ser, então, critério suficiente para o aprendizado de um ofício, embora não perdesse seu caráter necessário. A aptidão para um ofício, incluindo aí as atitudes consideradas adequadas para o desempenho de uma atividade industrial qualquer, passava a ser um fator prioritário na admissão. (CUNHA, 2000b, p. 36).

Uma influência do taylorismo pode ser encontrada no art. 4º, item 2, que define como uma das finalidades do ensino industrial “dar a trabalhadores jovens e adultos na indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade” (FONSECA, C. S., 1961, v.1, p. 320).

Ao tratar dos princípios fundamentais do ensino industrial (art. 5º), podem ser notadas as diferenças em relação à situação anterior do ensino profissional, bem como em relação ao ensino que passaria a ser ministrado no SENAI. São reforçadas as vinculações entre teoria e prática, além da importância das disciplinas de cultura geral como importantes “para acentuar e elevar o valor humano do trabalhador”.⁴² Nessa esteira, recomenda-se que seja evitada a “especialização prematura ou excessiva”, a fim de garantir “a adaptabilidade profissional futura dos trabalhadores”. É assegurado às mulheres o acesso ao ensino industrial, desde que o trabalho a ser efetuado por elas seja “adequado” às condições físicas próprias do sexo feminino.

⁴² Decreto-lei nº4073, de 30 de janeiro de 1942. Art. 5º, itens 1 e 3. In: FONSECA, Celso Suckow da, 1961, v.1, p. 320.

O ensino industrial passa a ser dividido em dois ciclos: o primeiro ciclo, composto pelos cursos industrial básico, artesanal, de mestria e de aprendizagem. Destes, apenas os de aprendizagem e o industrial básico funcionaram efetivamente⁴³, sendo os primeiros mantidos pelas empresas junto a oficinas durante o horário de trabalho, com duração variável de um a quatro anos, cursados em escolas de aprendizagem, enquanto o industrial básico tinha duração de quatro anos em regime seriado, sendo ministrado em escolas industriais e destinado aos menores que não trabalhavam. Nestas escolas, os alunos praticavam um ofício nas oficinas e laboratórios e tinham aulas de cultura geral. Ao concluírem o curso, recebiam o diploma de artífice. Era vedada aos concluintes do industrial básico sua admissão ao segundo ciclo do curso secundário. Se o estudante desejasse prosseguir na escola, a única possibilidade seria o segundo ciclo do ensino profissional.

O segundo ciclo seria composto pelos cursos técnicos e cursos pedagógicos. A criação destes justificava-se porque

aumentou a procura por técnicos industriais em virtude da expansão da produção em certos setores da economia; cresceu a necessidade de racionalização do uso dos recursos energéticos e das matérias-primas; procedeu-se à substituição de pessoal estrangeiro de alta qualificação; impôs-se a necessidade de formação de docentes para os cursos de aprendizagem; e, finalmente, mas não secundariamente, alunos e ex-alunos pressionaram pelo reconhecimento dos cursos existentes de modo a terem assegurados privilégios ocupacionais. (CUNHA, L. A., 2000b, p.39).

Os cursos técnicos teriam três anos de duração, mais um ano de estágio na indústria.

A admissão para esses cursos se dava após a conclusão do industrial básico ou do primeiro

⁴³ De acordo com CUNHA, L. A., 2000b, p. 37, os cursos artesanal e de mestria não funcionaram. Os primeiros porque a atividade artesanal era pouco rentável, portanto os custos sociais eram muito altos, enquanto que os de mestria tinham formando muito jovens e inexperientes, não sendo respeitados pelos operários mais velhos. Por isto, ambos apresentavam baixa procura, sendo desativados com o tempo.

ciclo do ensino médio e aprovação em exame vestibular. Após a conclusão deste curso, aquele que quisesse chegar a um curso superior só poderia fazê-lo ao prestar vestibular para cursos vinculados ao seu curso técnico. Neste caso, a possibilidade de curso superior praticamente reduzia-se às engenharias.

Os cursos pedagógicos tinham um ano de duração, após conclusão do curso técnico, com disciplinas de cunho didático, destinados a formar docentes e pessoal administrativo para o ensino profissional.

As escolas do sistema de ensino profissional recém-constituído que ofereciam apenas cursos de primeiro ciclo denominavam-se **escolas industriais**, enquanto as instituições que ofereciam cursos de primeiro e segundo ciclos denominavam-se **escolas técnicas**.

O exame do referido Decreto-lei permite-nos observar a ênfase dada à questão do ensino ministrado nas escolas industriais e técnicas estar de acordo com a realidade do mundo da fábrica. O art. 41 destaca que “os exercícios escolares práticos, nas disciplinas de cultura técnica, revestir-se-ão, sempre que possível, da forma do trabalho industrial, realizado manualmente, com aparelho, instrumento ou máquina, em oficina ou outro terreno de trabalho.” O capítulo X trata da obrigatoriedade de estágios em estabelecimentos industriais, bem como de excursões aos mesmos durante o período letivo, desde que sua atividade fosse relacionada com os respectivos cursos. E o parágrafo 1º do art. 56 estabelecia que a própria organização da instituição escolar deveria procurar manter-se em contato com as atividades econômicas do meio que estivessem diretamente relacionadas com o seu tipo de ensino, sendo sugerida a constituição de um conselho consultivo de representantes da indústria como órgão responsável pelos referidos contatos. Por fim, o inciso I do art. 69 definia que cabia ao MES, articulado com os setores industriais

interessados, elaborar um programa para o desenvolvimento do ensino industrial “mediante a instituição de um sistema geral de estabelecimentos de ensino dos diferentes tipos.”

A orientação educacional aparece como novidade, sendo obrigatória nas escolas industriais. Pela própria letra da lei, ela está voltada à adaptação do aluno, não somente em relação à escola, mas também à sua futura profissão. De acordo com Selma G. Pimenta (1981),

a Orientação Educacional aqui instituída: A) é corretiva (ou terapêutica) e preventiva; identificam-se os problemas e tomam-se atitudes para saná-los. (Entenda-se por “problemas” tudo aquilo que atrapalha o equilíbrio da escola); B) procura criar um clima agradável, para evitar que os “problemas” apareçam; C) trabalha as áreas de lazer e recreação; D) é totalmente desvinculada das finalidades do Ensino Industrial. A não ser que concorra para elevar o valor humano do trabalhador (art. 5º item 3.); E) sugere ser apoio do ensino para que este decorra tranqüilo. (PIMENTA, 1981, p. 67).

A orientação teria, portanto, a finalidade de tornar o aluno e futuro trabalhador mais dócil, a fim de colaborar para a sua sujeição ao mundo da fábrica. Neste sentido,

o novo Ensino contribuirá para consolidar a estrutura de classe capitalista. Apresentado às classes subalternas, até então excluídas do acesso ao sistema educacional, como possibilidade de ascensão social, o ensino industrial conferirá maior estabilidade na formação de classes sociais. (PIMENTA, 1981, p. 77).

Assim, o papel da orientação educacional será o de reforçar as relações econômicas e sociais, no interior da instituição escolar, trabalhando na perspectiva de formação do “bom cidadão” através do ensino de uma profissão, pois só assim o indivíduo encontrará o seu “lugar”, tornando-se apto a colaborar para a edificação do “bem comum”.

Quanto às propostas apresentadas por Fernando de Azevedo em sua conferência de 1931, muitas delas acabam por ser adotadas na Lei Orgânica do Ensino Industrial, quando esta destaca em seu art. 3 que o ensino industrial deve atender aos interesses das empresas,

ao fornecer-lhes a mão-de-obra adequada, e aos da nação, mobilizando os edificadores do seu progresso econômico; a sugestão de Azevedo, de articulação do ensino técnico com outros níveis e tipos de ensino, é contemplada no Capítulo IV da Lei Orgânica; a articulação com a indústria, outra proposição de Azevedo, pode ser notada no Capítulo X, que trata dos estágios e excursões, além de estar implícita no espírito da lei como um todo; a criação de um serviço de Orientação Profissional é considerada no item II do art. 69 do Decreto-lei nº 4073/42, enquanto que a formação do magistério para o ensino industrial está prevista no parágrafo único do art. 4, e o ensino industrial voltado para o sexo feminino está presente no art. 71 da referida legislação.

Podemos concluir que há uma intervenção direta do governo na organização e sistematização do ensino industrial, mas que tal intervenção não prescinde da colaboração da indústria, que deve ter atendidas “as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão-de-obra”, conforme estabelece o item 2 do art. 3.

2.3.1. O Técnico: a nova “exigência para o desenvolvimento das nossas indústrias”

A Lei Orgânica do Ensino Industrial estabeleceu a organização do ensino industrial como um sistema, isto é,

o conjunto de estabelecimentos que ministram ensino de um determinado tipo, seguindo uma mesma legislação que lhe dá os objetivos e os traços fundamentais da organização dos recursos educacionais para atingi-los; são coordenados, supervisionados ou fiscalizados por um mesmo órgão administrativo. (CUNHA, L. A., 2000b, pp. 120-1).

Sem sombra de dúvida, a principal motivação para a organização deste sistema foi a necessidade de suprir a crescente demanda por trabalhadores mais qualificados no âmbito do setor secundário da economia. Célio da Cunha destaca que “a conjuntura econômica decorrente da segunda guerra mundial criou condições para a organização do ensino técnico industrial, através do aumento provável da demanda de técnicos” (CUNHA, C., 1977, p. 55), enumerando a seguir, as razões para este crescimento: o aumento da produção industrial, acompanhado pelo crescimento da oferta de empregos; o uso racional da mão-de-obra qualificada; e a necessidade de substituição de técnicos importados. Assim, o processo de desenvolvimento industrial pelo qual passava o país, onde se verifica uma segmentação do mercado de trabalho, leva à hierarquização do trabalho, e à necessidade de um pessoal com uma formação baseada na Racionalização Científica, com o objetivo de aumentar a produtividade.

Como já visto acima, este sistema compunha-se de quatro cursos de primeiro ciclo (industrial básico, mestria, aprendizagem e artesanato) e dois cursos de segundo ciclo (técnico e pedagógico). Para todo esse sistema, destaca-se a importância das chamadas disciplinas teóricas como parte importante na formação do futuro artífice e técnico, tanto no aspecto profissional quanto no aspecto humano, até para ressaltar as diferenças em relação às antigas escolas de aprendizes artífices, bem como em relação ao SENAI. (Decreto-lei nº 4073/42, art. 5, itens 1 e 3). A recomendação era a de que

oriente-se o ensino de ofícios e das técnicas num sentido prático e inteligente, reduzindo ao imprescindível as noções teóricas. Proporcione-se de cultura geral o que aproveita a todos. Evite-se a exagerada especialização, ministrando o **quatum satis**, para facilitar prováveis acomodações na vida prática. E tem-se o caminho certo que deve palmilhar um ensino industrial verdadeiramente

eficiente, em condições de nos dar profissionais aptos e professores à altura de sua missão.⁴⁴

O que salta aos olhos, porém, é a insistência na necessidade do **técnico**, neste caso definido como trabalhador com uma “função específica na empresa ou entidade em que trabalha” (CUNHA, L. A., 2000b, p. 112), deixando para segundo plano os demais cursos industriais. Para um maior esclarecimento destas funções, vamos tomar como referência a Resolução nº 51, de 25 de julho de 1946, do Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CFEA), que regulamentava a profissão de técnico industrial, estabelecendo suas atribuições:

[...] 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, independentemente de prova de habilitação. (CUNHA, L. A., 2000b, p. 116).

L. A. Cunha conclui que os técnicos não passariam de meros auxiliares de engenheiros. (CUNHA, L. A., 2000b, pp. 111-20). Seja como for, a indústria brasileira era carente desse pessoal mais especializado, e tratava-se de envidar esforços para formá-lo de acordo com os parâmetros enumerados acima. Infelizmente, não conseguimos fontes que definissem claramente a função dos técnicos nas indústrias da época, restringindo-nos ao que estabelecia a legislação.

⁴⁴ ZANELLO, Hypérides. O ensino de mecânica aplicada nos cursos técnicos. **Labor**. Curitiba, ano 6, n. 13, jul. 1945.

Alguns artigos da revista *Labor* contribuem para definir o tipo de formação que o técnico industrial deve receber nas escolas técnicas. Inicialmente, como não poderia deixar de ser, ressalta-se a importância fundamental dos cursos técnicos para o desenvolvimento do país. Ao celebrar a criação dos referidos cursos na Escola Técnica de Curitiba, o editorial do nº 10 justifica:

Tendo por escopo principal preparar e orientar, de maneira prática e segura, a mocidade brasileira, no sentido de fornecer-lhe os conhecimentos profissionais, a fim de que em futuro próximo tenhamos técnicos em número suficiente às necessidades oriundas do nosso desenvolvimento industrial, nada falta à Escola Técnica, para realizar tão alto e patriótico **desideratum**.

Bastaria esse fato, eloqüente por si mesmo, para se ter uma idéia do programa sabiamente confeccionado para o funcionamento regular e metódico dos Cursos Técnicos, destinados ao preparo intelectual e profissional dos que terão de prestar os seus serviços à industrialização do nosso País.(...)

Construir as máquinas, pô-las em movimento, saber manejá-las com eficiência, tirar o melhor resultado das mesmas, eis o que o Brasil espera de seus filhos, eis o que ensina a Escola Técnica de Curitiba, colmeia formadora de hábeis profissionais, assegurando a estes o trabalho compensador e ao País os recursos de que precisa para o seu progresso industrial, capaz de determinar a nossa independência econômica.⁴⁵

Nota-se o caráter de urgência na preparação desses técnicos, pois deles depende o progresso industrial do Brasil, além de os mesmos tornarem-se, graças à formação recebida e ao papel importante que desempenharão para o desenvolvimento do país, profissionais de reconhecido valor. Portanto, a educação técnica vista como detentora de um papel messiânico neste contexto da vida brasileira.

A partir desse pressuposto inicial, tomaremos como base o programa do curso técnico de Eletrotécnica para analisarmos como se verificava a transmissão do conhecimento em tais cursos, levando a diferenciar esta aristocracia do trabalho dos demais

⁴⁵ NOSSA Página. **Labor**. Curitiba, ano 4, n. 10, mai. 1943.

trabalhadores.⁴⁶ Tal programa foi elaborado pelo professor Frederico Mattmüller, da Escola Técnica Nacional, em 1943, e estendido a todas as escolas técnicas de âmbito federal.⁴⁷ Em princípio, o programa definia que

A finalidade de formar estes profissionais aptos ao exercício dos ofícios mencionados será atingida pelo ENSINO TEÓRICO, das Aplicações de Eletricidade, do DESENHO ELETROTÉCNICO e da PRÁTICA de oficina. [...] As Disciplinas de CULTURA GERAL (Português, Inglês ou Francês, Matemática, Física, Química, História e Geografia) deverão concorrer para elevar o valor humano do Técnico. A educação Física completa a formação da personalidade.

Eis um programa vasto e importante considerando bem todas as faculdades do jovem Técnico, a ser desenvolvidas vantajosamente para seu trabalho, como para seu aspecto social.

O problema principal, que abrange todos os assuntos desta formação técnica, consiste na soma dos conhecimentos técnicos a obter do aluno.⁴⁸

Chama a atenção o fato de que a formação profissional do técnico só ser considerada a partir da chamada *parte técnica*, cujas disciplinas específicas teriam por finalidade capacitar o aluno a “projetar, desenhar, calcular, sobreviar, e examinar os trabalhos de sua especialidade, que o Técnico escolheu depois de terminado o Curso”.⁴⁹ A *cultura geral* seria apenas uma acumulação de conhecimentos nas disciplinas acima citadas. Ambas as partes somadas capacitariam o aluno a se tornar um profissional qualificado, pois assim se obtém uma força de trabalho mais eficiente e produtiva, capaz de colaborar para o desenvolvimento do país. O Estado passa a intervir na educação a fim de atender as necessidades dos diferentes setores da indústria. Logo, não basta a pura e simples expansão

⁴⁶ A escolha deste programa de curso deve-se ao fato de ser o único documento que encontramos a respeito do processo ensino-aprendizagem dos cursos técnicos instituídos com a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Não se encontrou documentação similar referente aos cursos industriais básicos.

⁴⁷ O programa encontra-se em: MATTMÜLLER, Frederico. Eletco-técnica (sic): a formação do eletrotécnico. **Labor**. Curitiba, ano 5, n. 11, ago. 1944.

⁴⁸ Id., Ibid.

⁴⁹ Id., Ibid.

dos sistemas educacionais, mas “tornar-se-ia necessário dar determinados tipos de educação a quantidades definidas de componentes atuais e futuros das forças de trabalho”. (MACHADO, 1989, p. 106).

No que concerne à parte didático-pedagógica, podemos depreender que havia uma fusão de diferentes metodologias de ensino visando à formação do técnico. Em primeiro lugar, evidencia-se a influência do **método intuitivo**, praticado na Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná desde a sua instalação até o final da gestão de seu primeiro diretor, Paulo Ildefonso D’Assumpção.⁵⁰ Dentre os elementos que nos permitem tal constatação, encontramos a defesa da interação entre a teoria e a prática, quando se especifica a organização do curso: “O Ensino teórico e o ensino prático apoiar-se-ão sempre um no outro”.⁵¹ O gráfico anexo, que acompanha o programa, deixa isso bem claro.⁵² Ao tratar da parte teórica, é bem colocada a importância de sua vinculação com a prática:

[...] Iniciar-se-á com o ENSAIO. Lembramo-nos das nossas aulas de Física, nas quais o Professor ficou nos entusiasmando de prazer e de descobertas notáveis! Matéria sublime dos eletrônios invisíveis! Procurar, experimentar, ilustrar, explicar, calcular, elaborar... atividades das mais elevadas! Feliz o aluno que pode seguir tal série de estudos teóricos!

A experiência (sic) junta-se a EXPLICAÇÃO TEÓRICA e o desenvolvimento da fórmula básica, apoiada pelo diagrama e pelo esquema. O senso didático do professor, o giz no quadro negro, obterão máximos triunfos!⁵³

Um outro ponto a ser destacado é o ensino partindo dos conteúdos mais simples para os mais complexos. A descrição da parte prática do programa é reveladora:

⁵⁰ Para maiores detalhes, consultar QUELUZ, 2000, pp. 58-74.

⁵¹ MATTMÜLLER, Frederico, op. cit.

⁵² Ver Anexo I.

⁵³ MATTMÜLLER, Frederico, op. cit.

A PARTE PRÁTICA consiste em trabalhos fundamentais de bancada; além disso, de manufatura de ferramentas simples. Seguem então trabalhos nas máquinas operatrizes (Furador, torno e politriz). As especialidades elétricas de Acumuladores, Eletro-Química, Instalações e Ajustagem (Consertos e enrolamentos). Construções simples e sobressalentes concluem a seriação da prática.⁵⁴

Mesmo a parte de aplicações elétricas não deve, em nenhum momento, desvincular-se da parte teórica:

Em paralelo com a teoria tratam-se as Aplicações elétricas. Nos livros usuais esta parte é geralmente tratada como matéria anexa, quando devia constituir o ponto principal. A maneira de empregar um princípio elétrico num aparelho ou numa máquina será esclarecida dentro da diversidade das várias e numerosas construções habituais.⁵⁵

Chama a atenção aqui outra característica do método intuitivo, que é a crítica aos livros didáticos, exatamente por tratar a prática separadamente da teoria. Também não é gratuita a citação, por parte do professor Mattmüller, do educador suíço Pestalozzi, ao enfatizar a necessidade do professor aproximar-se do objeto de análise, mesmo tendo que recorrer a fotografias e filmes para tanto, além de excursões à fábricas, para que ficasse evidenciado o ponto de partida da aprendizagem através da observação, caracterizando-se um tipo de ensino de natureza demonstrativa.

Salta aos olhos também a influência das idéias de **Victor Della Voss**, diretor da Escola Imperial Técnica de Moscou, apresentadas na Exposição Internacional de Viena em 1873.⁵⁶ Aqui já apareciam a associação das práticas de oficinas com as disciplinas teóricas, bem como o início do aprendizado pelas partes mais simples, para gradativamente se chegar às etapas mais complexas, objetivando-se que o aluno conhecesse todas as fases do

⁵⁴ Id., Ibid.

⁵⁵ Id., Ibid.

⁵⁶ Ver MORAES, 2003, p. 383; e QUELUZ, 2000, p. 137.

processo de elaboração das peças. Destacamos ainda a sugestão de se trabalhar com coleções de instrumentos e modelos:

A ESCOLA é o lugar do TRABALHO TÉCNICO, onde o aluno, rodeado de todos os meios de instrução, respirando a atmosfera técnica, deve especialmente aprender. (...)No lado construtivo temos uma coleção de MODELOS ELETRO-TÉCNICOS, desde peças simples até conjuntos completos. O aluno pode instruir-se vantajosamente com as construções práticas, já experimentadas e em uso. (...)Conjuntos esquemáticos para ligações especiais, aproveitavelmente montados em tábuas de tamanho normal, e TÁBUAS DE MATERIAIS, compostas sistematicamente, servirão igualmente ao Ensino eficaz.⁵⁷

Tais modelos serviriam tanto para facilitar a aprendizagem quanto para impor padrões a serem utilizados para a elaboração das instalações elétricas. Assim,

com esse método de ensino, Della Voss visava, portanto, satisfazer às seguintes condições: diminuir o tempo de aprendizagem; controlar, mediante procedimentos simples e rápidos, o avanço dos alunos nos estudos práticos e, finalmente, dar ao ensino técnico um caráter sistemático, capaz de fazer dele um novo meio de adquirir conhecimentos úteis. (MORAES, 2003, p. 383).

Ao lado das características do método intuitivo e da ascendência das concepções de Della Voss, encontramos ainda elementos do **método de industrialização**, elaborado e implementado por João Luderitz para o Instituto Técnico-Profissional de Porto Alegre. Aqui destacamos a importância da interligação entre ensino prático e teórico, conforme o já citado gráfico em anexo, procedimento evidenciado também pelo método intuitivo. Concomitantemente, Roberto Mange iniciava a aplicação das **séries metódicas** na Escola Profissional de Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. A série metódica consiste em usar o material adequado para a produção

⁵⁷ MATTMÜLLER, Frederico, op. cit.

dentro de uma seqüência de operações bem planejadas, capaz de produzir o melhor trabalho, no menor espaço de tempo e com o menor desperdício de material. Ensinar é a mesma coisa. Os materiais ou os elementos obtidos por intermédio da análise do ofício devem ser cuidadosamente organizados e dispostos a fim de que a aprendizagem possa ser feita no menor prazo possível, com o mínimo de confusão e com o menor esforço por parte do aluno. A disposição da matéria a ser ensinada, dentro de um plano exequível, é o que se chama uma série metódica. (BOLLINGER & WEAVER, 1950, p. 18).

No programa do curso de Eletrotécnica que está sendo analisado, observamos a presença de um dos seus elementos principais, as folhas de instrução. Estas deveriam servir de auxílio para “os trabalhos a serem feitos em casa, [que] com ajuda das folhas de ensino, servirão para repetição ou recordação”.⁵⁸ Da mesma forma, o professor se utilizará de “FOLHAS DE ENSINO, contendo apenas os resultados dos processos, as Fórmulas e os cálculos aplicados, servindo estas folhas para elaborar os exercícios, e substituir o grande livro técnico [...]”.⁵⁹ A inspiração dessa metodologia é a Organização Racional do Trabalho, que postulava a necessidade das “FOLHAS DIÁRIAS DE TRABALHO, que indicam claramente as operações e a seqüência de fabricação com que devem ser executadas”. (PAGANO, 1942, p. 165). Logo,

tanto nas oficinas escolares como nas das indústrias seguem-se os mesmos métodos: ordens gerais de trabalho, ordens individuais de trabalho, esquemas, cópias-azuis, traçados, etc. As folhas de tarefa, como qualquer outra forma conveniente de fornecer informações e dados para o trabalho, devem ser usadas nas oficinas escolares.

Um professor, por exemplo, pode preparar uma descrição para cada tarefa da série. Estas instruções por escrito indicariam o trabalho a ser executado, os passos a serem dados, as ferramentas e outras informações básicas para a realização da dita tarefa. Estas folhas de instrução, cujo propósito é descrever a tarefa a ser feita, incluem ainda, esquemas e desenhos dos processos de trabalho. Para as classes mais adiantadas a folha de instrução é semelhante à cópia-azul ou ao desenho usado nas oficinas mecânicas; pode ser semelhante às ordens individuais de trabalho que se usam nas oficinas de consertos de automóveis. Na

⁵⁸ MATTMÜLLER, Frederico, op. cit.

⁵⁹ Id., Ibid.

maioria dos ofícios, as instruções para o trabalho devem ser pouco mais do que uma simples informação oral ou por escrito. (BOLLINGER & WEAVER, 1950, pp. 138-40).

A preocupação com o **alfabetismo técnico**,⁶⁰ isto é, com a necessidade que o aluno dominasse “quatro sistemas notacionais, seus vocabulários correlatos e suas gramáticas: expressão alfabética, notação científica, notação matemática e representação gráfico-espacial” (STEVENS, apud QUELUZ, 2000, p. 12), aparecia no processo metódico do professor Mattmüller quando ele enfatiza que “CÁLCULOS DESENVOLVIDOS na forma puramente numérica ou com texto explicativo completam o ensino teórico na parte quantitativa. Esta arte de expressar representa uma linguagem mundial, a que o aluno se deve habituar e precisa ser cultivada.”⁶¹ O Desenho Técnico tem um papel fundamental na estrutura do curso, pois este

faz uso das capacidades de imaginação e de construção. Aí mais uma vez tem o técnico uma linguagem universal para fixar, elaborar e comunicar a sua idéia técnica! Bem cultivado, chegar-se-á pelo desenho preparativo-projetivo-construtivo às PLANTAS DE DISPOSIÇÃO E DE INSTALAÇÃO. Os ESQUEMAS DE LIGAÇÃO devem apresentar claramente às ligações internas dos circuitos. Procedendo assim, o aluno desenvolverá rapidamente esta faculdade elevada, do desenho técnico.⁶²

Tal concepção vem de encontro à idealização de João Luderitz sobre a importância da matéria, que

“sob o ponto de vista do Artífice, é a forma convencional de representar graficamente as idéias, que se tem sobre um objeto a fabricar, de maneira clara, compreensível a todos é a grafia do técnico e tem, sob essa acepção, tanta importância quanto à escrita para a representação dos pensamentos.”

⁶⁰ O conceito de alfabetismo técnico aqui usado é o de Edward Stevens, apud QUELUZ, 2000, pp. 11-3.

⁶¹ MATTMÜLLER, Frederico, op. cit.

⁶² Id., Ibid.

(LUDERITZ, apud QUELUZ, 2000) Assim seria fundamental que o aluno tivesse acesso a esse alfabeto elementar desde o início do curso profissional e que aprendesse a desenhar com prazer, senão jamais poderia ser um “bom contra-mestre”. (QUELUZ, 2000, p. 166).

De acordo com Carmen S. V. Moraes,

a ênfase no ensino do desenho sugere o seu avanço como exteriorização e sistematização dos conhecimentos práticos, processo que ocorre simultaneamente ao parcelamento das tarefas e à desapropriação do saber do trabalhador. Cada vez mais o desenho, enquanto saber convencional, representa uma ordem codificada, simbologia da violência expressa no trabalho dividido e hierarquizado, isto é, no trabalhador alienado. Por isso, seu uso como instrumento disciplinar instituidor da ordem no pensamento e nas mãos do trabalhador. (MORAES, 2003, pp. 384-5).

A avaliação seria o momento final desse processo metódico. Somente

a seriação: Ensino-Teoria-Cálculo-Laboratório-Exercício vai aprofundar a noção, vai formar a concepção, associando-se com as concepções já existentes até a idéia final. As provas de exame sem esta formação metódica têm um valor reduzido; só podem demonstrar mais ou menos boa memória ou vivacidade intelectual. [...] Reunindo assim todos os esforços, procede a Escola à Prova Final. Não somente os conhecimentos e capacidades técnicas decidem, pois; está em jogo a própria personalidade do homem: Boa concepção, disposição, construção, cálculo, desenho, aplicação e adaptação às exigências práticas devem ser incentivadas. O método antigo de questionar não pode dar um resultado razoável. Assim devem resultar a Nota Final e o DIPLOMA.⁶³

Portanto, somente se esse modelo prévio fosse rigorosamente seguido, o aluno teria condições de passar sem susto pela avaliação final e obter a formação de técnico. Tal procedimento objetivava a disciplinarização do trabalhador, que operaria sempre na mesma seqüência, introjetando uma rotina no sentido de tornar-se uma mão-de-obra rápida e eficaz: “um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente.” (FOUCAULT, 1983, p. 139). Tais características seriam o diferencial da aristocracia do trabalho em relação aos

⁶³ MATTMÜLLER, Frederico, op. cit.

demais trabalhadores, isto é, uma força de trabalho perfeitamente adequada à modernidade representada pelo processo de industrialização, e por ser detentora de conhecimentos específicos desse processo, estaria capacitada para desempenhar um papel fundamental no progresso do país.

Em suma, podemos concluir, pela análise do texto do professor Mattmüller, que a metodologia de ensino dos cursos técnicos tinha influências as mais variadas, tanto dos procedimentos utilizados desde a fundação da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, baseados no método intuitivo e nas suas conjugações com o **sloyd**,⁶⁴ no caso do destaque dado ao caráter demonstrativo do ensino, implementado por seu primeiro diretor, até as diretrizes do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, chefiado por João Luderitz na década de 1920, que empreendeu uma série de reformas baseadas em suas experiências quando diretor do Instituto Parobé de Porto Alegre, onde se instaurou um método de industrialização fundamentado em idéias desenvolvidas na Europa e nos E.U.A., principalmente as de Victor Della Voss. Não podemos deixar de mencionar também a presença das concepções desenvolvidas no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo desde o início do século XX, na defesa da proposta das **oficinas escolas**, cuja ênfase

significava priorizar a transmissão do conhecimento durante a prática profissional, de maneira a instruir fazendo. O aluno, admitido como simples aprendiz, se instruía observando o trabalho dos mestres ou realizando parte deles. Ao participar do conjunto da produção, podia conhecer todas as etapas de realização do objeto, o que lhe permitiria, no final do treinamento, situar-se em uma delas e transformar-se em um especialista, ou seja, em “um operário efetivo ou artífice”. (MORAES, 2003, p. 363).

⁶⁴ Para maiores detalhes, consultar QUELUZ, 2000, pp. 74-9.

Presentes também elementos das séries metódicas, que inspiraram até a denominação do processo desenvolvido pelo professor Mattmüller. As séries são resultado dos trabalhos de Roberto Mange à frente da escola de Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo e depois do CFESP (Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional de São Paulo) e do próprio SENAI.

Em suma, todo o processo descrito seria responsável pela formação da personalidade do aluno futuro trabalhador. Mais uma vez, a concepção de que somente com a instrução adequada o indivíduo estaria preparado para a vida, neste caso pela sua inclusão na construção do progresso do país. O caminho para se chegar a tal meta é árduo, mas o estudante

trabalhando arduosamente, obterá capacidade técnica e êxito. [...] Não tem limite para cima; só o valor da PERSONALIDADE está em jogo; a competição da vida julgará! [...] Procedendo assim, as Escolas Técnicas do País nos darão um corpo técnico para a nossa Indústria em alto valor.⁶⁵

Tal maneira de pensar era compartilhada pelos alunos, destacando que

na opinião geral, o curso técnico em “DECORAÇÕES DE INTERIORES”, assim como os outros cursos técnicos, é de grande futuro porque o Brasil até então fora um país agrícola, atravessando agora uma fase de grande industrialização que depende da existência de técnicos.⁶⁶

As disciplinas de Cultura Geral tinham, como já mencionado anteriormente, a função de “elevação do valor humano”. Algumas delas, porém, eram consideradas como mais importantes pela sua aplicação ao trabalho dos técnicos, conforme o exemplo abaixo:

⁶⁵ Id., Ibid.

⁶⁶ CAPRILHONE, Percy. Impressões de um aluno sobre a evolução do curso de Decorações de Interiores. **Labor**. Curitiba, ano 5, n. 12, nov. 1944.

A Matemática faculta ao técnico, consciente do seu papel de obreiro inteligente e, portanto, capaz de realizar, de criar algo novo, uma atividade harmoniosa do cérebro e das mãos, em nada parecida com o cego automatismo ou com o deprimente servilismo à estagnante rotina, impotente para motivar e incrementar o mais leve progresso e semelhante ao instinto dos animais [...]. A Matemática, insistamos, põe nas mãos do técnico os mais poderosos recursos, de investigação e verificação, ao mesmo tempo que, de modo surpreendente, aguça-lhe a capacidade intelectual e previsora.[...].

O ensino da Matemática para técnicos deve ser sistemático e lógico, visando decisivamente o desenvolvimento da inteligência e do raciocínio matemático; ao contrário, não deve ser ocasional nem empírico, com o mero caráter de um receituário ou de um formulário, para a resolução de casos concretos.⁶⁷

Da mesma forma, com relação à Física, “na listagem das disciplinas de cultura técnica desses cursos, é freqüente a indicação daquelas que envolvem aplicações de conhecimentos básicos de Física” (GARCIA, 1995, p. 43). Logo, podemos supor, embora não haja nenhum texto específico em *Labor*, que disciplinas das chamadas “ciências exatas” tivessem tal direcionamento, uma vez que se tratavam de cursos onde o conhecimento dos conteúdos de tais disciplinas era importante para a formação específica do técnico, sendo por isso mais privilegiadas que as demais matérias de ensino da parte de Cultura Geral. A exceção que encontramos refere-se à Educação Física, mas a argumentação explicitada a seguir não deixa dúvidas quanto aos seus objetivos:

Nas escolas profissionais, merece a educação física especial atenção. Daí sairão os futuros operários técnicos especializados, que irão dar maior impulso às indústrias do país. Para isso é preciso que eles estejam técnica e fisicamente preparados, a fim de dar o máximo de rendimento com o mínimo possível de dispêndio e energia.

Nas escolas industriais, a educação física tem por fim, assegurar e melhorar a saúde do futuro profissional, desenvolvendo e aprimorando as qualidades físicas, e estimulando o funcionamento dos órgãos.

⁶⁷ FREITAS, Valdemiro Teixeira de. Ensino da Matemática nos Cursos Técnicos. **Labor**. Curitiba, ano 6, n. 14, set. 1945.

Visa ainda desenvolver, de maneira toda especial, certas qualidades físicas inerentes à profissão escolhida, para um maior rendimento do seu trabalho.⁶⁸

De acordo com a ocupação futura exercida pelo técnico, este receberia determinado tipo de carga de exercícios físicos, para as profissões que exigissem mais força e resistência muscular, e para as que requeressem maior precisão e delicadeza de movimentos, além dos critérios de idade e sexo; dessa forma, os alunos eram agrupados em relação aos critérios aqui expostos.

Em suma, de todos os cursos definidos pela Lei Orgânica do Ensino Industrial, o técnico, sem sombra de dúvida, foi o mais destacado como sendo aquele que mais contribuiria para o rápido progresso e industrialização do Brasil. Neste caso, poderíamos considerar que era o curso planejado para a formação da aristocracia do trabalho por excelência, levando-se em conta também as funções que desempenharia no meio fabril. Mas cabe aqui a seguinte indagação: e o curso industrial básico? Também ele não estaria destinado a cumprir esta função, mesmo que seus egressos não tivessem a mesma qualificação dos técnicos?

L. A. Cunha afirma que “é duvidoso que essas escolas industriais tivessem contribuído, de modo significativo, para a formação da força de trabalho necessária à indústria”. (CUNHA, L. A., 2000b, p. 153). Para tanto, justifica com a falta de autonomia das escolas em relação à Lei Orgânica do Ensino Industrial que lhes impedia de tomar as decisões as mais simples independentemente da burocracia do MES, a elevada evasão escolar que tornava os cursos básicos muito dispendiosos para sua manutenção, e a não-organização de cursos que estivessem sintonizados com as demandas da indústria local.

⁶⁸ BASSOI, Mário. A Educação Física nas Escolas Profissionais. **Labor**. Curitiba, ano 5, n. 12, nov. 1944.

Tais problemas levariam à elaboração das chamadas “leis de equivalência”, ao longo da década de 1950, para finalmente desaguar na Lei nº 3.552, de 1959, que reestruturava os cursos industriais, conforme veremos adiante.

No caso específico da Escola Técnica de Curitiba, não temos dados que possam comprovar tal afirmação, a não ser algumas indicações insinuadas na revista *Labor*, que apontariam em sentido contrário. Mas se a ETC não conseguiu contribuir de forma mais intensa, no âmbito dos cursos de 1º Ciclo, para a preparação de mão-de-obra para a indústria local, ela teve um papel significativo na conformação dos seus jovens alunos, conforme veremos no item 2.6.

2.4. O MITO DA “DOAÇÃO” DA LEI ORGÂNICA DO ENSINO INDUSTRIAL

Se nos depararmos com o número sete da revista *Labor*, de abril de 1942, encontraremos um grande número de artigos tecendo loas ao Decreto-lei nº 4.073 e ao seu principal responsável, o presidente Getúlio Vargas. Em números posteriores, também encontraremos textos com a mesma característica, pelo menos até o fim do Estado Novo, isto é, a elaboração da Lei Orgânica do Ensino Industrial como resultante do gênio e da preocupação do ditador com os desfavorecidos. Neste item, analisaremos como se dá a construção do mito da generosa concessão de tal legislação pelo presidente, que contou com a valorosa contribuição de seu ministro da Educação, Gustavo Capanema.

Para tanto, nos basearemos no trabalho de Adalberto Paranhos (1999), embora focalizando outro objeto. Este autor elabora a idéia de que a legislação trabalhista do governo Vargas seria uma “fala roubada” aos trabalhadores e apropriada pelo governo, que

se erigia como diretamente responsável pela doação das leis do trabalho, construindo-se assim a figura do “pai dos pobres” para o ditador. Paranhos afirma que “é inegável que a ‘concessão’ dos direitos sociais, propagandeada como obra da ‘generosidade’ e da ‘capacidade de antevisão’ de Vargas, cumpriu, entre outras, a função de amortecedor do impacto das lutas de classe”. (PARANHOS, 1999, p. 25). É como se todas as reivindicações e lutas dos trabalhadores no período anterior a 1930 simplesmente não houvessem existido, e que todos os benefícios deviam-se à bondade do presidente. O que nos propomos a fazer é um paralelo dessa forma de análise com a legislação educacional decretada no Estado Novo, no nosso caso específico com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, a partir de uma série de artigos e textos publicados na revista *Labor*.

Paranhos usa como referencial teórico de análise um trabalho de Roland Barthes (1999) sobre a construção dos mitos. Estes teriam a função de deformar as coisas, e a fala daí decorrente é uma fala *roubada*, sendo restituída em outro lugar. Além disso, esta fala roubada é uma fala despolitizada, pois seu objetivo é *deformar* a história, no sentido de retirar da explicação das coisas seu componente histórico e real, substituindo-o por um componente *natural*, em que a compreensão das coisas é mais simples e de maior aceitação, uma vez que não é necessário o entendimento das complexas contradições que compõem uma determinada realidade. Teríamos, portanto, a substituição do componente humano por um componente mítico, caracterizando-se um processo de des-historização da explicação das coisas, sendo este “o próprio processo da ideologia burguesa”. Assim,

o mito é constituído pela eliminação da qualidade histórica das coisas: nele, as coisas perdem a lembrança da sua produção. [...] Uma prestidigitação inverteu o real, esvaziou-o de história e encheu-o de natureza, retirou às coisas o seu sentido humano [...]. A função do mito é evacuar o real. (BARTHES, 1999, p. 163).

No nosso caso específico, o que nos compete analisar é como o Estado Novo faz esta operação mitológica em relação ao ensino industrial. Ora, a busca de uma melhor formação educacional dos trabalhadores, para tentar ocupar melhores espaços no mundo do trabalho, bem como para sua elevação “moral”, já vinha de muito tempo. Mesmo que parte dos movimentos operários se opusessem à forma como esta educação seria organizada pelas classes dominantes, como as correntes anarquistas e socialistas, no geral todas elas destacavam a importância da educação para os trabalhadores. Maria Elizabete Xavier ressalta que “a Reforma Capanema organizou nacionalmente, pela primeira vez no país e em resposta a reivindicações sociais e pressões políticas de já há duas décadas, o ensino técnico-profissional nas três áreas da economia”. (XAVIER, 1990, p. 111). Aqui, podemos considerar a expectativa, por parte da maioria da população, de que a educação escolar possa ser capaz de melhorar seu nível social, atestada pelo grande aumento no número de matrículas e de unidades escolares também no ensino industrial (MACHADO, 1989, pp. 37-8), não esquecendo que este ramo de ensino deveria ser o responsável por “formar mão-de-obra qualificada para as necessidades do sistema produtivo”. (MACHADO, 1989, p. 39). Aliadas a este fator, não podemos esquecer de todas as reformas e propostas de reformas que tinham por objetivo a conformação de uma força de trabalho que atendesse, sob todos os aspectos, aos anseios dos industriais e do Estado, elaboradas nas décadas de 1920 e 1930, tais como o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, o decreto 5.241/27 (conhecido como Lei Fidélis Reis), o projeto Graco Cardoso⁶⁹, e a reforma de Fernando de Azevedo no então Distrito Federal, apenas para ficar nos exemplos mais notórios. E ainda mais,

⁶⁹ Para maiores detalhes a respeito desta legislação e projetos, ver FONSECA, C. S., 1961, v. 1, cap. VII.

antes da ‘lei’ orgânica do ensino industrial, funcionavam, [...] vários cursos técnicos que, entretanto, não conferiam diplomas reconhecidos pelas autoridades educacionais. A pressão exercida pelos alunos e egressos, bem como pelos estabelecimentos, para que se reconhecessem esses cursos foi um fator que conduziu à organização do ensino técnico industrial. (CUNHA, L. A., 2000b, p. 124).

Assim, existia uma demanda por uma reforma de grandes proporções, em todos os diversos ramos da educação brasileira, que será explicitada pelas Leis Orgânicas decretadas a partir de 1942. E todo esse anseio reformista será apropriado pelo Estado Novo como uma generosa concessão de Getúlio Vargas. Em nosso caso específico, veremos como isso se deu com Lei Orgânica do Ensino Industrial.

Ao considerar esta legislação como uma doação, encontramos o seu componente mítico omitindo as reivindicações dos trabalhadores e também as tentativas reformistas anteriores não originárias da classe trabalhadora por uma educação ampliada para os diversos segmentos sociais. O mito da doação procura convencer a população da conveniência em se adotar determinado procedimento, que estaria de acordo com os “interesses nacionais”, na verdade interesses oriundos da classe burguesa. A este respeito, Barthes afirma que

a burguesia apagou o seu nome passando do real à sua representação, do homem econômico ao homem mental: ela acomoda-se com os fatos, mas não ‘entra em acordos’ com os valores, submete o seu estatuto a uma verdadeira operação de **eliminação da denominação**; a burguesia define-se como **a classe social que não quer ser denominada**.[...] Politicamente, a hemorragia do nome burguês produz-se através da idéia de **nação**. (BARTHES, 1999, pp. 158-9).

No caso do ensino industrial, tais interesses “nacionais” residiam na formação de uma aristocracia do trabalho, disciplinada, com uma dupla finalidade: ocupar postos-chave na indústria, e servir de exemplo à classe trabalhadora, pois ao sair da escola consegue

arrumar emprego facilmente, podendo ganhar a vida pelo seu trabalho, e tudo isso graças ao seu esforço individual, primeiro como estudante e depois como trabalhador dedicado e disciplinado.

A revista *Labor* é pródiga em exemplos da construção do mito da doação da legislação educacional, por parte do Estado Novo. Anteriormente à Lei Orgânica do Ensino Industrial, já havia referências ao empenho que o governo devotava ao ensino industrial.⁷⁰ Tal esforço, porém, só podia ser compreendido no contexto maior da preocupação do presidente com o progresso e com o bem do país:

A obra de assistência ao trabalhador brasileiro, no governo do Presidente Getúlio Vargas, é realmente grandiosa e se afirma por uma longa série de empreendimentos de vulto.

No campo educacional a sua ação eficiente se revela através do desenvolvimento crescente que se imprime nesta hora ao ensino técnico profissional, em seus diversos ramos. (...).⁷¹

E prossegue o artigo destacando a construção de novos prédios ou a reforma dos antigos para as diversas Escolas de Aprendizes Artífices do país, bem como a enorme quantidade de recursos públicos para estas edificações, demonstrando a efetiva preocupação do governo com o ensino profissional. Mas o que chama a atenção neste artigo é o fato de que o apoio ao ensino profissional, juntamente com a legislação trabalhista, sindical e previdenciária, teria sido obra da benevolência e da iniciativa de Vargas. Sobre esta questão, Paranhos afirma que

⁷⁰ Ver citação 7 das páginas 75-76 desse capítulo.

⁷¹ O ENSINO industrial no governo do Presidente Getúlio Vargas. **Labor**, Curitiba, ano 1, n. 3, nov. 1940.

a fala governamental guarda, então, em seu início, a lembrança da sua produção, ainda que deformada; contudo em seu fim ela se naturaliza. Vargas, meio-homem, meio-deus, estaria, afinal, cumprindo a “missão” de promover o encontro da nação com o seu grande “destino”, ao pôr o Brasil sobre os eixos. Dotado de “senso de realidade”, como realçavam os ideólogos do “Estado Autoritário”, ele, como ninguém, atuava com vistas a imprimir novos rumos ao país, sintonizando-o, finalmente, com as realidades objetivas, com a essência da “brasilidade”. (PARANHOS, 1999, p. 34)

Para a construção do mito da doação da legislação do ensino industrial, é muito importante destacar como era trabalhado o papel do criador das escolas de artífices, o ex-presidente Nilo Peçanha. Considerando que “o mito é uma fala escolhida pela história: não poderia de modo algum surgir da ‘natureza’ das coisas” (BARTHES, 1999, p. 132), verificamos que Nilo Peçanha não é ocultado ou apenas citado como criador de tais instituições. Pelo contrário, é tido como “um brasileiro que era um grande patriota”, que “transformou em realidade uma idéia que, com o intuito de beneficiar o seu País e o seu povo, vinha desenvolvendo há muito tempo”.⁷² Nilo Peçanha é considerado “administrador inteligente”, que “possuía um espírito notável de dinamismo criador cujos testemunhos ainda hoje perduram na sua obra que não há de desaparecer”.⁷³ Mas o grande problema é que, após Nilo Peçanha, as escolas de artífices foram praticamente abandonadas, até que “o Brasil em 1930, como embarcação que por largo tempo navegasse ao léu, castigada pela fúria dos elementos, atingiu finalmente, guiado pelo pulso férreo de um homem de fibra, o porto seguro da Paz, da Ordem e do Progresso”.⁷⁴ Assim, fica claro que

o exame dos acontecimentos passados não deveria ser feito com o propósito de imitá-los, mas de revê-los, levando-se em consideração os novos elementos e as mutações contínuas da realidade.[...] A história recuperava os exemplos heróicos

⁷² A NOSSA página. **Labor**, Curitiba, ano 2, n. 5, ago. 1941.

⁷³ DE NILO Peçanha a Getúlio Vargas – um hiato de 20 anos no ensino profissional brasileiro. **Labor**, Curitiba, ano 2, n. 5, ago. 1941.

⁷⁴ Id., Ibid.

dos grandes nomes da nacionalidade, mas também apontava os erros, as causas do atraso do país e a incapacidade de alguns homens públicos na luta para superá-las. O apelo ao passado traz consigo, dessa forma, o enaltecimento do próprio Chefe da Nação: **herói do presente**, ele sintetizava, concomitantemente, a tradição e a modernidade, representando o elo entre a história da nação e seu destino [...]. (FONSECA, P. C. D., 1989, p. 290).

Portanto, Vargas resgata o legado de Nilo Peçanha, esquecido por mais de vinte anos, aperfeiçoando-o para o tempo presente e apontando os caminhos para o progresso do país. E o progresso reside no desenvolvimento econômico pela via da industrialização: “construir uma nação desenvolvida tornou-se o ponto principal da retórica governista, capaz de aglutinar em torno de si a expressiva maioria da nação. Iniciava-se a crença de que, com o desenvolvimento econômico, os grandes problemas do país desapareceriam”. (FONSECA, P. C. D., 1989, p. 257).

Logo, podemos constatar que as intenções assistencialistas e disciplinadoras contidas no Decreto nº 7566/09 são deixadas de lado, sendo levadas em consideração apenas as intenções progressistas de Nilo Peçanha; também as grandes dificuldades encontradas pelas escolas de aprendizes artífices são resultado da incúria dos administradores da República Velha, situação esta superada apenas com Vargas. “*O mito não esconde nada*: tem como função deformar, não fazer desaparecer”. (BARTHES, 1999, p. 143).

Mas é com a decretação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 30 de janeiro de 1942, que as páginas de *Labor* vão celebrar entusiasticamente o “criador do Brasil Novo”. Em seu número sete, datado de abril de 1942, há toda uma série de artigos sobre a referida legislação, tida como obra do clarividente presidente da República. Tais artigos foram elaborados, em sua maioria, por professoras da agora Escola Técnica de Curitiba. Em *Getúlio Vargas – o criador do Brasil Novo*, a professora Lenora Amaral Silva afirma que

Vargas assumiu o governo em um momento difícil para o país, mas que “conseguiu vencer todos os óbices, mantendo uma conduta enérgica, mas sem deixar-se dominar pelo ódio, pelo espírito de vingança, resolvendo os problemas mais vitais da nossa nacionalidade de maneira a não provocar distúrbios na economia nacional”.⁷⁵ Assim, os problemas do país são resolvidos graças ao temperamento ao mesmo tempo enérgico e benfazejo. Fica explícita aqui a deformação da história, ocultando-se seu componente real e enfatizando-se a ação de Vargas devido à sua boa índole.

Reforçando essa última característica e a idéia de doação, escreve a citada professora: “[Vargas] deu ao povo brasileiro a Constituição de 1937, deixando evidente, de maneira positiva e insofismável o seu desejo de paz e tranqüilidade e o seu profundo respeito aos princípios jurídicos que servem de sólido fundamento a toda sociedade organizada”.⁷⁶

Em outro texto, este não assinado, denominado *A organização do ensino industrial*, o autor queixa-se do fato de não estar sendo dada a devida importância ao Decreto-lei nº 4.073/42 devido ao destaque maior dado ao noticiário sobre a Segunda Guerra Mundial, ressaltando “a ação do atual governo no sentido de proporcionar as soluções que do país de há muito reclama e que só estão sendo realizadas após o advento do Estado Nacional.”⁷⁷ Trata-se aqui de ocultar os verdadeiros interesses que estão por trás da decretação de tal legislação pelas “soluções que o país reclama”, de acordo com o que Barthes denomina *substrato notório*. (BARTHES, 1999, p. 89). Tal ocultação, porém, é traída no parágrafo seguinte, quando o autor afirma que a nova lei “estabelece as bases respectivas, visando dar

⁷⁵ SILVA, Lenora Amaral. Getúlio Vargas – o criador do Brasil novo. **Labor**, Curitiba, ano 3, n. 7, abr. 1942.

⁷⁶ Id., Ibid.

⁷⁷ A ORGANIZAÇÃO do ensino industrial. **Labor**, Curitiba, ano 3, n. 7, abr. 1942.

o máximo de eficiência à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, assim como de outras atividades”.⁷⁸ E para não fugir à regra, o autor conclui que a ausência de uma legislação específica sobre o ensino industrial “era uma grande e sensível lacuna, que o decreto-lei promulgado pelo presidente Getúlio Vargas corrigiu definitivamente, e em condições capazes de abrir as mais largas possibilidades ao desenvolvimento do ensino industrial”.⁷⁹ Assim, o progresso do país só será possível graças ao gênio do ditador.

A formação de mão-de-obra qualificada, certamente uma das necessidades da burguesia brasileira, é encampada pelo Estado através da legislação do ensino profissional, e aparece em *Labor* como uma exigência da Pátria:

S. Excia. o Snr. Getúlio Vargas, tem pela juventude brasileira um especial carinho.

Reunindo-a em torno de um belo ideal, o ideal da Pátria, leva-a para fora do mundo imaginário, que, muitas vezes a inépcia de pais e mestres a fizeram conceber e, leva-a para a vida real não responsabilizando a ciência pela brutalidade dos homens. Todo o bem estar do nosso Brasil, que repousa nas indústrias, no aperfeiçoamento das condições higiênicas e econômicas da vida, no combate aos males de toda a ordem que nos afligem, desenrola S. Excia. Ante os olhos da juventude, mostrando a perspectiva magnífica de uma Pátria unida e forte, cada dia mais ampliada numa progressão crescente, que vai do infinitamente pequeno ao infinitamente grande.⁸⁰

Mais uma vez, os verdadeiros interesses e interessados são escondidos, através de uma “*eliminação da denominação*”. (BARTHES, 1999, p. 158). A atuação de Vargas, o “iluminado”, tem como norte tão somente a grandeza da Pátria...

⁷⁸ Id., Ibid.

⁷⁹ Id., Ibid.

⁸⁰ BLEY, Hilda. Getúlio Vargas e a juventude brasileira. *Labor*, ano 3, n. 7, abr. 1942.

Já a professora Myrian Guzel Weigert, em seu artigo denominado *Escola Técnica de Curitiba*, reforça que “pela primeira vez lançaram-se com bases sólidas o ensino industrial por todo o país, deixando de ser um simples campo de experiência”, graças ao “nosso eminente presidente, Dr. Getúlio Vargas, espírito compreendedor das necessidades de uma nação forte”.⁸¹ Ou seja, a partir de então, o ensino profissional passa a ser “coisa séria”. A história é transformada em natureza através da intervenção “esclarecida” do chefe do Estado Novo, colocando os “interesses da nação” acima dos demais; caracteriza-se assim, mais uma vez, a dissimulação dos autênticos interesses em torno da decretação da Lei Orgânica do Ensino Industrial.

Em *O problema da educação profissional*, artigo não-assinado, somente

com as medidas que vem tomando o governo do presidente Getúlio Vargas, o problema da educação profissional se encaminha para a solução mais consentânea com as nossas realidades. Até há bem pouco tempo, as escolas que ministravam esse ensino, por força de instalações deficientes e inadequadas, não podiam cumprir o seu programa.⁸²

E em *O ensino industrial*, também artigo não-assinado, igualmente faz-se referência a esta modalidade de ensino antes do Decreto-lei 4073/42, mas como experiência

senão insuficiente, pelo menos isolada, à parte da estrutura geral dessa educação e, no seu próprio campo, não constituindo um organismo perfeitamente reajustado. Escolas isoladas, com programas quase distintos para cada uma delas – existindo aqui e ali, disseminadas pelo país e com um desenvolvimento e progresso pouco uniforme.⁸³

⁸¹ WEIGERT, Myrian Guzel. *Escola Técnica de Curitiba*. **Labor**, ano 3, n. 7, abr. 1942.

⁸² O PROBLEMA da educação profissional. **Labor**, ano 3, n. 7, abr. 1942.

⁸³ O ENSINO industrial. **Labor**, Curitiba, ano 3, n. 7, abr. 1942.

Para solucionar o problema, somente

A iniciativa do governo além de desenvolver esse ensino, incorporando-o ao grau de progresso técnico a que tem atingido, nos países mais avançados no assunto, corrige aquele inconveniente, pois dá-lhe unidade, organizando-o com um sólido espírito de conjunto, o que quer dizer converte-o num organismo perfeitamente harmônico, como era necessário.

A sua necessidade no conjunto das atividades que caracterizam a educação nacional, não há necessidade de destacar. Trata-se de uma verdadeira exigência de um problema que está impondo solução a qual corresponde ao nosso desenvolvimento econômico.⁸⁴

É importante destacar aqui a função mítica da naturalização da história, quando se considera a importância da intervenção do governo no sentido de transformar o ensino industrial num “organismo harmônico”, como forma de cumprir seu papel no desenvolvimento econômico, este tido como a grande meta a ser alcançada pela nação brasileira. O progresso pela via da industrialização a tudo justifica, e no nosso caso a necessidade de organização do citado ramo de ensino é parte integrante deste processo. A ordem como imperativo para o progresso... Onde já vimos isso?

Nos exemplares de *Labor* posteriores ao número sete, as menções feitas à Lei Orgânica do Ensino Industrial são voltadas mais para a sua aplicação prática no dia-a-dia escolar, como por exemplo, na organização dos cursos técnicos. As referências à citada legislação e seus efeitos como decorrência da obra do “preclaro” presidente da República diminuem, mas estão subjacentes. Em alguns artigos elas voltam à tona, tendo sempre como pano de fundo a imperiosa necessidade da industrialização como o caminho para o desenvolvimento do país:

⁸⁴ Id., Ibid.

O gesto do governo demonstra profundo conhecimento das mais palpitantes necessidades brasileiras, pois ninguém ignora que uma nação somente pode tornar-se poderosa e forte pela educação de seus filhos, em todos os ramos de ensino.

Daí a sua preocupação máxima, todo o esforço que vem empregando, para dotar a nossa terra de número suficiente de escolas, nas quais figure o ensino técnico, como alicerce sólido do preparo dos homens do futuro.

A reforma operada no ensino não podia ser mais retardada, sob pena de ser entorpecido o desenvolvimento da nossa Terra, que todos desejamos forte e disposto de todos os elementos primordiais à sua defesa, quer na guerra, quer na paz.⁸⁵

Quando o Estado Novo encontrava-se em seus estertores, as manobras de Vargas para permanecer no poder tornam-se evidentes (ALMEIDA JR., In: FAUSTO, 1996, pp. 225-39; ARAÚJO, 2000). Em *Labor* nº 14, de setembro de 1945, há um artigo do professor Fanôr Medeiros, intitulado *O presidente Getúlio Vargas e o Estado Novo*, que vem ao encontro das aspirações continuístas do ditador, ao fazer um levantamento de todas as realizações do governo desde o golpe de 1937. No que concerne ao ensino profissional, este

adormecia no esquecimento pelos que até então dirigiam os destinos do País. Vemos hoje, um outro Ensino Profissional mais perfeito, mais amplo, cuidado com mais carinho, graças a Constituição de 10 de novembro de 1937. Procurou sua Excia. o sr. Presidente da República ampliar as Escolas Técnicas e Industriais do País, aumentando o número de professores, bem como melhorando suas oficinas com maquinaria mais moderna, satisfazendo assim as exigências necessárias ao ensino. São verdadeiramente notáveis os melhoramentos realizados de 1930 para cá, relativa a esta parte.⁸⁶

Mesmo com a posterior queda de Vargas, encontramos os ecos do mito do doador do novo ensino profissional em citações em *Labor*, como uma frase sua destacada ao final do editorial do número 16, de junho de 1946: “A instrução que precisamos desenvolver, até o limite extremo das nossas possibilidades, é a profissional e técnica. Sem ela, sobretudo na

⁸⁵ PEIXOTO, Joaquim A. Getúlio Vargas e a alfabetização brasileira. **Labor**, Curitiba, ano 4, n. 10, mai. 1943.

⁸⁶ MEDEIROS, Fanôr. O presidente Getúlio Vargas e o Estado Novo. **Labor**, Curitiba, ano 6, n. 14, set. 1945.

época caracterizada pelo predomínio da máquina, é impossível trabalho organizado”. Na transcrição do *DISCURSO proferido pelo professor Hipérides Zanello ao paraninfar a turma de técnicos de 1946*, no número 18, de setembro de 1947, o indigitado docente afirma que “auspiciosa para a cultura nacional é, sem dúvida, a ‘Lei Orgânica do Ensino Industrial’, promulgada em 30 de janeiro de 1942 e pela qual ficou sabiamente regulada a formação profissional”.⁸⁷

Portanto, concluímos que *Labor* foi um veículo da 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, que considera apenas a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909 como o início de tudo, ocultando o que de relevante ocorreu até a outorga da Constituição de 1937 (Não por acaso, um artigo de *Labor* nº 5, de agosto de 1941, denomina-se *De Nilo Peçanha a Getúlio Vargas – um hiato de 20 anos no ensino profissional brasileiro*). A partir de então, assoma a figura de Getúlio Vargas, “ampliador e reformador da primitiva idéia, adaptada as exigências do Brasil atual”,⁸⁸ o grande responsável pelo renascimento do ensino profissional, direcionado agora para a formação de mão-de-obra qualificada para a indústria brasileira, único caminho seguro para a prosperidade do Brasil. Graças à sua clarividência e à sua vontade, “ele transformou o Brasil numa imensa oficina”,⁸⁹ e redefiniu a importância deste ramo de ensino para o desenvolvimento do país. Esse discurso caracteriza-se como uma fala

⁸⁷ ZANELLO, Hipérides. DISCURSO proferido pelo professor Hipérides Zanello ao paraninfar a turma de técnicos de 1946. **Labor**, Curitiba, ano 8, n. 18, set. 1947

⁸⁸ REFORMA do ensino industrial. **Labor**. Curitiba, ano 3, n. 7, abr. 1942.

⁸⁹ DE NILO Peçanha a Getúlio Vargas – um hiato de 20 anos no ensino profissional brasileiro. **Labor**. Curitiba, ano 2, n. 5, ago. 1941.

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. Apesar das dificuldades enfrentadas para o avanço da educação técnica, assim “como Nilo Peçanha venceu, Getúlio Vargas também vencerá porque ele assim o deseja”.⁹⁰

2.5. A ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA NO CONTEXTO DA LEI ORGÂNICA DO ENSINO INDUSTRIAL

Como mencionado na Introdução deste trabalho, pela ausência da documentação oficial da escola ao longo do período de vigência da Lei Orgânica do Ensino Industrial, utilizamo-nos da revista *Labor* e da História Oral como fontes primárias principais, na tentativa de reconstruir o universo da Escola Técnica de Curitiba. No caso específico da História Oral, procuramos estabelecer como referencial da direção da escola o depoimento de Lauro Wilhelm; o referencial do aluno fica por conta do depoimento de Ricardo Luís Knesebeck, que mais tarde tornou-se docente e também chegou a diretor da instituição entre os anos de 1966 e 1972; por fim, um pouco sobre a visão docente ficou por conta do depoimento de Zacarias Liteka, professor de Desenho e ex-aluno da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná na década de 1930.

⁹⁰ Id., Ibid.

A Escola Técnica de Curitiba, a partir de 1942, oferecia onze cursos industriais básicos, a saber: alfaiataria, corte e costura, tipografia e encadernação, mecânica de máquinas, marcenaria, artes de couro, mecânica de automóveis, carpintaria, pintura, serralheria e alvenarias e revestimentos⁹¹. Aquele que quisesse ingressar em um desses cursos deveria ter o primário completo, possuir capacidade física e mental para os trabalhos escolares, ser vacinado e comprovar não ser portador de doença infecto-contagiosa, e ser aprovado nos exames vestibulares. Estes eram compostos de duas provas escritas: a de língua portuguesa, onde o candidato deveria descrever uma figura sorteada no momento da prova; e a de aritmética, composta por vinte questões sobre sistema de numeração decimal, operações fundamentais, divisibilidade, números primos, máximo divisor comum, mínimo múltiplo comum, frações ordinárias e decimais e sistema métrico decimal. Ambas as provas não poderiam exigir conhecimento superior ao quinto ano primário.⁹²

Todos os cursos eram masculinos, à exceção do de corte e costura, destinado ao sexo feminino. A grade curricular dividia-se em duas partes, a de Cultura Geral e a de Cultura Técnica. As disciplinas de Cultura Geral eram as mesmas para todos os cursos nas duas séries iniciais, compondo-se a grade de Português, Matemática, Geografia do Brasil e Ciências Físicas e Naturais; para a terceira e quarta séries, a única alteração era a substituição de Geografia do Brasil por História do Brasil. Quanto às disciplinas de Cultura Técnica, nos cursos masculinos a grade da primeira série compunha-se de Desenho Técnico e Práticas de Oficina, sendo que nesta última todos os alunos faziam um rodízio de aproximadamente dois meses em cada oficina, no intuito de decidirem-se por qual curso

⁹¹ Destes, apenas os primeiros seis cursos tiveram matrículas em número suficiente para serem iniciados.

⁹² CONDIÇÕES de matrícula na Escola Técnica de Curitiba. **Labor**. Curitiba, ano 5, n. 12, nov. 1944.

prosseguiriam seus estudos⁹³. Na segunda série, acrescentava-se a disciplina de Tecnologia, que juntamente com a Prática de Oficina passa a ser direcionada de acordo com a opção de curso feita pelo aluno, repetindo-se essa orientação na terceira e quarta séries.

Em relação ao curso de Corte e Costura, o único voltado para uma clientela feminina, a opção de escolha acima citada não existia. Já na primeira série, ao lado das disciplinas de Desenho Técnico e Prática de Oficina (Bordado), aparecia a disciplina de Tecnologia (Costura). Na segunda série apareciam as Práticas de Ensino de Costura e a de Corte, mantendo-se esta grade nas séries seguintes. Há que se mencionar aqui a existência da disciplina de Economia Doméstica, definida por uma professora como “a menor despesa atendendo as necessidades de um lar sem o prejudicar em sua administração”.⁹⁴ Há uma ênfase em conteúdos de higiene, artes culinárias e administração do lar que permitam “o conforto e o bem estar sem nos obrigar dispendir de recursos exagerados”.⁹⁵ Fica evidente qual é o papel definido para as jovens alunas: a da administração racional do lar. Ao tratar da educação doméstica na reforma do ensino no Distrito Federal, de 1928, Fernando de Azevedo cita S. Barnich:

[...] não basta ganhar para viver, é preciso saber gastar. O papel da mulher, tornada dona de casa, esposa e mãe, tem, pois, utilidade econômica incontestável. Não somente se justapõe ao do homem, chefe da comunidade, mas o completa. A economia familiar não será integralmente estabelecida sobre as bases normais senão quando, de uma parte, o pai ou a esposa se tornarem aptos a praticar sua profissão e a desempenhar as suas funções, e, por outra parte, a mãe de família se iniciar no conhecimento perfeito de seu papel de mãe e dona de casa. Não é senão nestas condições que os salários e as rendas da comunidade poderão ser considerados como tendo sido utilizados com plena eficiência ou rendimento, assegurando a esta por acréscimo o máximo de bem-estar. (Apud AZEVEDO, 1958, P. 167).

⁹³ KNESEBECK, Ricardo Luís. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz - NUDHI/CEFET-PR**. Curitiba, 16 mai. 1995. Este rodízio estava previsto na Lei Orgânica do Ensino Industrial, em seu art. 33.

⁹⁴ PINTO, Ivete Aimone. Economia doméstica. **Labor**. Curitiba, ano 8, n. 18, set. 1947.

⁹⁵ Id., Ibid.

Portanto, as meninas aprendem na própria escola a se tornarem donas de casa cuja função essencial é a de gerir os poucos recursos advindos dos ganhos de seu marido trabalhador. Até mesmo o único curso a elas destinado tinha por objetivo ensiná-las a produzirem seu próprio vestuário, visando reduzir os gastos com essa despesa. Logo,

inventa-se a mãe educadora, a dona de casa racional e taylorizada, figura de proa da nova economia doméstica. Abrem-se mais escolas e cursos para intensificar a educação doméstica [...] Para as classes laboriosas, ela deve ser um meio de luta contra o esbanjamento e um método para fazer maravilhas “com o que se tem”, quer dizer, com um salário modesto. Se, por um lado, os operários lutam por um salário decente, por outro lado as suas esposas devem aprender a acomodar-se racionalizando ao máximo o orçamento. (LAGRAVE, In: DUBY & PERROT [dir.], 1991, p. 509. v. 5)

Tal visão era corroborada pela professora de Desenho da ETC Alilat Muricy Borges dos Reis, ao considerar o curso de Corte e Costura como o que tem “a mais útil e a mais delicada das funções para a mulher”, além de poder “dar armas preciosas para a luta pela vida nestes tempos tão rudes para todos – homens e mulheres”.⁹⁶ O curso feminino também é uma forma de aperfeiçoamento visando a melhoria das condições de vida da classe trabalhadora, mas deve estar obrigatoriamente subordinado aos “interesses maiores” das necessidades do lar e da família.

As novidades no ensino profissional refletiram-se no número de matrículas da Escola Técnica de Curitiba. Em 1941, antes da Lei Orgânica do Ensino Industrial, registram-se 330 alunos matriculados; no ano seguinte, o ano da reforma, esse número caiu para 270, e em 1943 caiu ainda mais, para 169, um dos mais baixos desde a fundação da escola. Só a partir de 1944 teremos crescimento no número de matriculados (230, sendo 213 nos cursos industriais), chegando a 261 matriculados em 1945. As incertezas quanto ao

⁹⁶ ENTREVISTANDO professores. **Labor**. Curitiba, ano 7, n. 17, out. 1946.

novo ensino industrial parecem ter afetado a quantidade de matrículas, situação esta que parece ter sido superada com a promessa do ministro da Educação, Gustavo Capanema, de ampliação e melhoramento das instalações da escola, durante visita que realizou à mesma em outubro de 1943. A visita do ministro foi bastante divulgada e explorada pela Escola, demonstrando o quanto se preocupava o governo com o ensino industrial.⁹⁷

Outro ponto que chama a atenção é a grande evasão escolar verificada na Escola Técnica. Em 1945, iniciaram os cursos industriais masculinos 72 alunos; até o final desse ano letivo, 10 alunos abandonaram a escola, seis trancaram matrícula, um aluno faleceu e outro foi excluído. Em relação ao curso feminino de Corte e Costura, a situação era ainda pior: das 56 alunas que iniciaram em 1945, até o final do ano 11 alunas haviam abandonado o curso, e 10 haviam trancado. O número de alunos diminuía gradativamente nas séries seguintes: no mesmo ano de 1945, os cursos industriais masculinos, em sua 2ª série, registraram a matrícula de 46 alunos, 16 alunos na 3ª série, e também 16 alunos na 4ª série. O curso feminino apresentava 21 alunas matriculadas na 2ª série, e 19 alunas na 3ª série.⁹⁸ Este quadro pode ser justificado tanto no âmbito do cotidiano escolar, quanto no das dificuldades enfrentadas pelos alunos referentes à sua situação social. Na primeira situação, pode-se constatar o rigor utilizado nas avaliações escolares. Utilizando os dados de 1945, na 1ª série dos cursos masculinos, verificaram-se 14 reprovações em 54 alunos que conseguiram chegar no final do ano; na 1ª série do curso feminino, houve 10 reprovações em 35 alunas que chegaram ao final do ano letivo. Mas, sem sombra de dúvida, o grande problema residia nas necessidades dos alunos em buscarem recursos para sua sobrevivência

⁹⁷ ECOS de uma visita – o Ministro Gustavo Capanema no Paraná. **Labor**. Curitiba, ano 5, n. 11, ago. 1944.

⁹⁸ Todos estes dados encontram-se no Livro de Notas e Médias Finais de 1945. O curso feminino de Corte e Costura iniciou-se em 1943, por isso não há registros de 4ª série.

e a de seus familiares, o que os levava a abandonarem seus respectivos cursos pelo caminho. Esta situação não passava despercebida pela Escola Técnica de Curitiba, conforme podemos depreender do texto abaixo:

A ignorância dos pais ou sua condição de pobreza perturbam a marcha do ensino profissional, roubando ao educador a maior parte dos louros de sua vitória. Matriculado o aprendiz no 3º Ano ou 1º Profissional, logo se tornam os pais interessados pelo progresso do filho no ofício. **Nada mais justo – dirão os que desconhecem a intenção oculta e vil desse interesse. Visitam a escola, indagam dos mestres a respeito do ensino, exigem artefatos, observam o progresso, até o dia em que, sem motivo justificado o aprendiz desaparece da escola.**

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, além das tentadoras promessas de aumento de salário, e esse pai ou essa mãe, cortando o futuro do filho, resolveu sugar aqueles miseráveis mil réis, para satisfação, por vezes, de vícios e degradações.[...]

Há, porém, um co-autor nesses crimes contra a juventude: é o parasita do ensino profissional, o médio, proprietário de uma pequena ou falida oficina, às vezes de uma só porta, 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, oferecendo dinheiro, sugestionando o aprendiz já adiantado, 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 o adulto e ganha a metade do salário. [...].

E os parasitas do ensino profissional continuam na triste pescaria de aprendizes... à caça de novas vítimas de sua ambição e crueldade.⁹⁹

Guardados os exageros, identificam-se as dificuldades de ordem econômica enfrentadas pelos alunos como o principal fator responsável pela evasão escolar verificada na Escola Técnica de Curitiba.

Já quanto aos cursos técnicos, estes foram solenemente instalados na instituição no dia 01 de março de 1943, em cerimônia que contou com autoridades tais como o interventor

⁹⁹ SARMENTO, Paulo. Ambição paterna. **Labor**. Curitiba, ano 3, n. 7, abr. 1942.

Manoel Ribas, acompanhado do secretário do Interior, Justiça e Segurança Pública e do diretor geral de Educação; também estiveram presentes o prefeito de Curitiba e o comandante da 5ª Região Militar. A referida solenidade contou com uma aula inaugural do professor Joaquim de Almeida Peixoto sobre a evolução do ensino profissional no Brasil desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909. Foram destacados na ocasião os discursos do general José Agostinho dos Santos, citado comandante da 5ª RM, ressaltando que “somente é respeitado e temido o país cuja indústria pesada estiver plenamente desenvolvida”, numa clara alusão ao conflito mundial que então se desdobrava, reforçando a “a importância dos técnicos, visto que os segredos relativos a segurança nacional não podem permanecer à discrição de estrangeiros”; e o pronunciamento do interventor, enfatizando que o Paraná passa por uma “fase de invejável prosperidade, ombreando-se com as mais progressistas parcelas da Federação.” Neste sentido, “os cursos técnicos, ora inaugurados, constituem valiosa contribuição, no aproveitamento das nossas imensas riquezas, ainda em potencial resultará o bem-estar do nosso Estado, e isto só poderá ser conseguido por meio de técnicos.” Os cursos inaugurados foram os de Máquinas e Motores (Mecânica), Edificações, Desenho Técnico e Decoração de Interiores.¹⁰⁰

Para o ingresso em um dos cursos técnicos oferecidos, as condições a serem satisfeitas eram a conclusão do primeiro ciclo, seja do curso industrial relacionado com o curso técnico com pretensões a ser cursado, seja do ensino secundário; capacitação física e aptidão mental; e a aprovação no exame vestibular. Este se compunha das seguintes provas:

A) Português, constituída por redação e gramática, sendo esta última com vinte questões;

¹⁰⁰ Todas essas informações encontram-se em: **INSTALADOS os Cursos Técnicos na Escola Técnica de Curitiba. Labor.** Curitiba, ano 4, n. 10, mai. 1943.

- B) Matemática, também constituída de duas partes, uma com cinco questões práticas e outra com vinte questões teóricas, com conteúdos de aritmética, geometria e álgebra.
- C) Desenho, da mesma forma constituída de duas partes, uma de desenho livre, e a outra, a solução de um problema de desenho, geométrico ou projetivo.

A grade curricular variava de acordo com o curso em questão. Mesmo as disciplinas de Cultura Geral eram diferentes. Para o curso de Máquinas e Motores, a 1ª série apresentava Português, Matemática, Inglês, Química, Física e Geografia Geral; esta grade alterava-se na 2ª série, com a inclusão de História Natural e a exclusão de Química, Física e Geografia Geral; por fim, na 3ª série a História Natural saía de cena, entrando em seu lugar História Geral, Higiene do Trabalho e Organização das Relações do Trabalho. Já as disciplinas de Cultura Técnica da 1ª série eram Desenho Técnico, Tecnologia, Eletrotécnica, Mecânica Aplicada e Prática de Oficina; na 2ª série mantinha-se a grade da 1ª série, acrescentando-se a disciplina de Contabilidade Industrial; na 3ª série reduzia-se a grade com a exclusão da cadeira de Tecnologia.

Os dados que temos a respeito da grade curricular do curso técnico de Edificações referem-se apenas à 1ª e 2ª séries, enquanto que os do curso de Decoração de Interiores referem-se somente à 1ª série. No primeiro caso, na 1ª série a Cultura Geral compunha-se das mesmas disciplinas do curso de Máquinas e Motores, com a substituição da Geografia Geral pela Geografia do Brasil; na 2ª série mantinha-se a grade, com o acréscimo da cadeira de Contabilidade. A grade de Cultura Geral era a mesma para o curso de Decoração de Interiores, enquanto a Cultura Técnica compunha-se de Desenho Técnico Especial, Revestimentos, Decorações Internas e Geometria.

No caso dos cursos técnicos na Escola Técnica de Curitiba, o que chama a atenção é o pequeno número de alunos, pelo menos em seus primeiros anos de funcionamento. Os

dados do curso de Máquinas e Motores para 1945 indicavam que apenas 05 alunos iniciaram a 1ª série, com 03 concluintes; a 2ª série foi iniciada por 10 alunos, sendo concluída por 09; em 1946, somente 03 alunos iniciaram a 2ª série, e 08 alunos iniciaram a 3ª série. O curso de Edificações teve apenas 06 alunos que iniciaram a 1ª série em 1946. O curso de Decoração de Interiores tinha como característica marcante o fato de que o número de alunas matriculadas era superior ao de alunos. (QUELUZ & MACHADO, 2002, p. 5). Tal situação decorre do fato de tratar-se de um curso onde estão muito presentes as representações referentes a papéis definidos como femininos, como a própria idéia acerca de decoração, ligada à ornamentação estética, característica tida como tipicamente feminina.

Infelizmente, a escassez quase total de informações nos impediu que entrássemos em maiores detalhes a respeito dos cursos oferecidos pela ETC, tanto os básicos como os técnicos. Pelo pouco que obtivemos, podemos afirmar que há uma maioria masculina dentre os alunos da instituição, ressaltadas as exceções mencionadas. Não temos condições de precisar a respeito da origem dos alunos, embora os sobrenomes dos mesmos indiquem para um contingente muito expressivo de descendentes de imigrantes, principalmente de origem italiana, alemã e polonesa. A esse respeito, cabe frisar que nos primórdios da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, pelo menos 1/3 dos alunos matriculados eram descendentes de imigrantes. (QUELUZ, 2000, pp. 52-3).

Estes dados que levantamos a respeito dos primeiros anos do funcionamento da instituição sob a égide da Lei Orgânica do Ensino Industrial nos levam a algumas conclusões. Inicialmente, a baixa quantidade de alunos matriculados, tanto nos cursos industriais básicos como nos cursos técnicos, mas principalmente nestes últimos. Em relação aos primeiros, CUNHA (2000b, pp. 153-5) observa que não conseguiram cumprir

sua função de formadores da força de trabalho para a indústria,¹⁰¹ além de mostrarem-se inviáveis, quando comparados ao SENAI. Destaca também que a ineficácia dos cursos industriais levou à sua reestruturação em 1959, a partir da Lei 3.552 (CUNHA, 2000b, p. 161). Há um outro ponto que também não pode deixar de ser mencionado: a conjuntura econômica da região de Curitiba. Nesse momento, a capital do Paraná passa por um processo de expansão industrial e urbana: a população do município, que era de 140.656 habitantes em 1940, salta para 180.575 em 1950; no mesmo período, a população economicamente ativa (PEA) industrial passa de 11.633 trabalhadores para 21.062. Em 1939 são registrados 484 estabelecimentos industriais, com pessoal ocupado de 9.286 trabalhadores, sendo o valor da produção industrial de Cr\$ 142.656.000,00; em 1949, estes valores alteram-se para 548 estabelecimentos, com um pessoal ocupado de 12.652 trabalhadores, e o valor da produção industrial saltando para Cr\$ 925.447.000,00.¹⁰² Os setores industriais de maior destaque eram os de madeira e mobiliário, beneficiamento de mate, cerâmica e oleira, metalúrgica, mecânica, alimentícia, gráfica, química e de construção civil.¹⁰³ Se o crescimento de Curitiba ainda estava muito distante de atingir o dos principais centros econômicos do país, não se pode negar que havia uma tendência expansionista, conforme os dados expressam. Dessa forma, podemos afirmar que havia mercado de trabalho para os egressos da Escola Técnica de Curitiba. A própria instituição se encarregava de procurar adequar seus cursos à realidade do desenvolvimento da capital, como bem expressa o então diretor da escola:

¹⁰¹ Os motivos para isso seriam a extrema centralização e falta de autonomia das escolas, e as elevadas taxas de reprovação e evasão escolar.

¹⁰² Fontes: censos demográficos e industriais do IBGE e do IPARDES (Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social). Apud IPARDES – Fundação Edison Vieira, 1988.

¹⁰³ Dados extraídos da publicação: O PARANÁ e suas indústrias. **Revista Paulista de Indústria – edição especial**. SP, ano 3, n. 17, 6º bim. 1953.

[...] em contato com as indústrias daqui de Curitiba, da Federação, de tudo isso, então fizemos os cursos mais convenientes para a área daqui do Paraná, e ampliando aqueles que nós já tínhamos, desenvolvendo um pouco mais, e já tinha desde lá, por exemplo, nós tivemos alfaiataria, depois vimos que não precisava, porque não era tão industrial, era mais artesanato, [...] marceneiro também, aí sim a marcenaria, o Paraná era um centro madeireiro e tal, moveleiro, então fizeram aqui alguns cursos de móveis, e depois já estavam a mecânica, e depois veio já a parte elétrica, veio a mecânica de automóvel, veio a mecânica já essa mais sofisticada ultimamente, que era justamente eletrônica quase, e precisava mais justamente disso, dos técnicos preparados pra isso.¹⁰⁴

As demandas do setor fabril eram motivo, inclusive, de maior ou menor ênfase em determinados conteúdos trabalhados na escola, conforme explica o ex-aluno Zacarias Liteka, que após a conclusão de seu curso foi trabalhar como técnico numa indústria moveleira, retornando à escola como professor do curso técnico de Decorações:

Entrevistador: - Como a sua experiência de fora, trabalhando na indústria, influía na organização dos curriculum aqui ?

Z. Liteka: - Influía, a gente fora, dava a aplicação que precisa lá fora, instruía os alunos, tem certas coisas que a gente faz na escola e na indústria a gente não vai fazer, então a gente orientava nessa parte, dizia o que era bom, isso, aquilo...

Entrevistador: - Na orientação do curriculum ?

Z. Liteka: - A gente citava, citava no curriculum certos exemplos importantes que não podem fugir por causa de certas empresas, indústrias.¹⁰⁵

A preocupação com a adequação do que se ensinava na escola com a realidade da indústria, no decorrer dos cursos, era destacada pelas denominadas visitas técnicas, em que os alunos, acompanhados por docentes, visitavam determinadas fábricas de Curitiba e proximidades¹⁰⁶. Em *Labor* encontramos alguns relatos sobre tais atividades. Um artigo faz um apanhado geral da indústria de madeira compensada na região sul do Brasil, desde a quantidade de fábricas, passando por seu processo de elaboração, vantagens de seu uso e

¹⁰⁴ WILHELM, Lauro. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz – NUDHI/CEFET-PR**. Curitiba, 10 mai. 1995.

¹⁰⁵ LITEKA, Zacarias. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz - NUDHI/ CEFET-PR**. Curitiba, 02 jun. 1995.

¹⁰⁶ Conforme estabelecido no art. 48 do Decreto-Lei nº 4073, de 30 jan. 1942.

perspectivas de exportação.¹⁰⁷ Mas a maior parte dos textos refere-se a visitas a indústrias específicas, como a excursão a Ponta Grossa, em junho de 1945, onde foram visitadas as oficinas da Rede Viação Paraná-Santa Catarina (RVPSC), além do Curtume Pontagrossense, fábrica de vidros Ponta Grossa, Cervejaria Adriática, fábrica de balas Regina e Cigarros Solano.¹⁰⁸

A indústria de beneficiamento da erva-mate, um dos esteios da economia paranaense da época, também foi premiada com visita dos alunos da 3ª e 4ª séries do curso Industrial da Escola Técnica de Curitiba; a empresa escolhida foi a Indústrias Leão Júnior & Cia. Ltda., de Curitiba, e a atividade se deu “em clima de convergência de esforços e de boa vontade”, permitindo “realizar o programa a que nos propusemos de proporcionar aos futuros técnicos das nossas indústrias, um ensino objetivo, simples, eficiente”.¹⁰⁹

As visitas eram efetivadas principalmente com os alunos da 4ª série do curso Industrial. Não escapou nem a fábrica da Coca-Cola, onde um dos técnicos da empresa “nos explicou claramente o maquinário com a qual a fábrica é composta”.¹¹⁰ Quando os artigos eram elaborados por alunos, fica claro o deslumbramento com o maquinário. É o caso da visita a uma fundição e indústria mecânica, a Müller Irmãos & Cia. Ltda., em sua seção de máquinas operatrizes: “encontravam-se ali, dois tornos mecânicos italianos, que faziam apenas dois meses que estavam sendo usados; eram magníficos!”¹¹¹

Quanto à clientela de alunos, era assim definida pelo diretor Lauro Wilhelm:

¹⁰⁷ MADEIRA compensada. **Labor**, Curitiba, ano 6, n. 13, jul. 1945.

¹⁰⁸ EXCURSÃO à Ponta Grossa. **Labor**, ano 6, n. 14, set. 1945.

¹⁰⁹ MONTE SERRAT, Paulo de Tarso. Visita às Indústrias Leão Júnior & Cia. Ltda. **Labor**, ano 6, n. 15, dez. 1945.

¹¹⁰ VICENTINI, Wilma Geraldí. Uma visita a “Coca-Cola”. **Labor**, ano 8, n. 18, set. 1947.

¹¹¹ LEONE, Horácio. Visitando as Indústria Curitibanas Müller Irmãos & Companhia Limitada. **Labor**, ano 8, n. 18, set. 1947.

Eram todos muito humildes, porque vinha um bom contingente do interior, e mesmo aqui da capital, [...] os pais tinham o interesse de pôr os alunos, a escola era gratuita, até ainda dava alimentação, e ainda havia internato, davam internato para os [alunos] do interior, então havia um interesse enorme pela escola, e nós tínhamos até que limitar o número de alunos muitas vezes, porque nós não podíamos receber todos os alunos, todos os rapazes, todos os jovens que quisessem estudar, e aí então é que ficou a coisa restrita.¹¹²

Tal passagem esclarece o número limitado de matrículas, que, como já foi mencionado anteriormente, se havia se reduzido com a implantação da Reforma, passa a conhecer um aumento a partir de 1944.¹¹³

Se os cursos técnicos eram considerados como essenciais para a formação de pessoal qualificado para a indústria, o industrial básico foi considerado como ineficiente para a preparação de operários qualificados (CUNHA, 2000b, pp. 152-5). Porém, o que verificamos na Escola Técnica de Curitiba é uma situação diversa. No caso, parece evidente como a instituição desempenhou um papel relevante para a constituição de uma aristocracia do trabalho, conforme podemos depreender a partir do seguinte depoimento de um ex-aluno:

Quando eu entrei na escola [em 1945], a escola formava principalmente alfaiates, sapateiros, marceneiros, mecânicos e tipógrafos. Mas já havia uma anomalia que era a seguinte: todos os meus colegas que entraram comigo neste curso inicial básico para serem alfaiates, para serem marceneiros, para serem tipógrafo, eu também, talvez não devesse dizer todos, mas 95% deles não ficaram na profissão. Eles, para os termos culturais, para os termos de formação escolar, de escolaridade da época, eles tinham um nível de proficiência tal que eles não ficavam mais num emprego apenas de onde era qualificado, que na época era relativamente de baixa qualificação. Aquele rapaz que tinha quatro anos de primário e mais quatro anos de industrial básico, ele não precisava ser alfaiate, ele podia ser vendedor de uma loja de casimiras, ou podia ser gerente de uma alfaiataria ou de uma loja de qualquer coisa. O número era muito pequeno, mas praticamente todos os meus colegas tiveram uma ascensão social e econômica, encontraram empregos muito melhores do que aqueles que eles iriam ocupar se ficassem na profissão, muitos deles se tornaram micro-empresários, em muitas das empresas que apareceram em Curitiba de 1950 para cá [...]. Porque eles foram

¹¹² WILHELM, Lauro. **Entrevista....** Curitiba, 10 mai. 1995.

¹¹³ Ver página 138.

formados para serem profissionais, operadores, artífices, mas eles tinham um nível cultural, um nível de escolaridade muito alto em relação à média que existia na época, porque naquele tempo pouca gente ia até o ginásio, pouquíssima gente ia até o colégio, o número de colégios em Curitiba eram dois ou três. Quando eu fiz a Escola Técnica, tinha três lugares em Curitiba que podia fazer um curso colegial. Então era um, digamos assim, os alunos quando se formavam eram preciosidade, um pessoal que precisava de gente com tirocínio, com bom senso para fazer coisas em termos empresariais, usavam eles, ofereciam oportunidades. Muitos de meus colegas acabaram sendo gerentes, mestres, donos, coisa desse tipo.¹¹⁴

Se os egressos dos cursos industriais básicos não estavam conseguindo formar força de trabalho para a indústria, nem por isso deixavam de contribuir para a constituição de uma aristocracia do trabalho. Eric J. Hobsbawn assinala que “o simples fato de pagar o salário de um trabalhador tornava o artesão um tipo superior de trabalhador, não simplesmente um trabalhador mais bem pago”. (HOBSBAWN, 1981, p. 304). A origem social desses egressos era evidente, mas o fato de terem conseguido adquirir um determinado grau de instrução levou-os a tornarem-se diferenciados no âmbito da classe trabalhadora, a comporem a classe trabalhadora "respeitável", com uma distinção “moral”, juntamente com os lojistas, pequenos empregadores e funcionários de escritório. Este conjunto pode ser considerado como uma espécie de “classe média baixa” (HOBSBAWN, 1987, p. 317).

Dessa forma, numa cidade onde se observa um desenvolvimento industrial incipiente, mas com as características urbanas próprias deste processo, podemos considerar que não faltavam empregos para aqueles que tivessem os mínimos requisitos de escolaridade, ainda mais para aqueles detentores de determinada especialização, considerando-se a escassez de ofertas educacionais. E quanto ao nível salarial dos artífices formados, apesar de reconhecermos a preponderância da oferta e da procura para a sua

¹¹⁴ KNESEBECK, Ricardo Luiz. **Entrevista....** Curitiba, 16 mai. 1995.

definição, pelas próprias peculiaridades da conjuntura econômica da cidade concordamos com Hobsbawn que “a destreza implicava um grau de escassez real que podia ser enfatizada artificialmente”, concluindo que “a dificuldade na aquisição de peritos protege (os mais altamente especializados)”. (HOBSBAWN, 1987, p. 323).

Quanto aos cursos técnicos, com um número de matriculados bem mais restrito em relação aos cursos industriais e propiciando a formação de nível secundário, portanto ainda mais especializados, a procura por estes profissionais parece ter extrapolado as fronteiras do próprio estado do Paraná:

[...] quando terminávamos o curso [neste caso, em 1951], havia a maior tranqüilidade 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. [...] Em São Paulo fui convidado para trabalhar numa firma, mas como eu ia entrar no lugar de um outro desenhista que tinha aviso prévio, eu tinha que esperar mais ou menos vinte dias até ele sair para eu entrar; nesses vinte dias eu fiz um teste numa outra firma em São Paulo, chamada Laminação Cotinga, na época, e abafei, como se diz, [...] o meu engenheiro, que estava me selecionando me perguntou: ‘onde 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. Se bem que eu já tinha aquele outro emprego, e eu acabei não indo para a Laminação Cotinga porque eu já tinha feito a outra negociação, já estava tudo certo com a outra, que era a Fábrica de Ferramentas Rawlf [?].¹¹⁵

Também a possibilidade de abrir seu próprio negócio era reconhecida aos egressos dos cursos técnicos: “[...] mais ou menos 1944, daí passou o curso técnico, daí começou a crescer e tem muitos industriais que foram alunos aqui [...]”.¹¹⁶

Portanto, podemos concluir que, as necessidades da indústria, aliadas ao pequeno número de concluintes dos cursos técnicos de 2º ciclo, foram fatores essenciais para uma garantia de emprego após a conclusão do curso. É visão corrente entre os egressos que “o

¹¹⁵ KNESEBECK, Ricardo Luiz. **Entrevista....** Curitiba, 16 mai. 1995.

¹¹⁶ LITEKA, Zacarias. **Entrevista....** Curitiba, 02 jun. 1995.

peçoal se formava, depois ia e a indústria pegava”.¹¹⁷ Uma outra forma de chegarmos a tal conclusão está nos relatórios das Comissões da XI Mesa Redonda das Associações Comerciais do Brasil, realizada em Porto Alegre, entre os dias 05 e 08 de abril de 1956, onde, após um considerando de que o desenvolvimento econômico do país vem sendo limitado pela escassez de mão-de-obra técnica, recomenda-se que o governo federal facilite a imigração de técnicos estrangeiros no país, após o devido processo de recrutamento dos mesmos.¹¹⁸

Neste ponto, não podemos prescindir da análise de Harry Braverman sobre o que ele chama de “camadas médias” do emprego, no âmbito do capitalismo monopolista (BRAVERMAN, 1977, pp. 341-6), em que estuda uma parte da classe trabalhadora com características semelhantes às da aristocracia do trabalho, aqui já esboçadas. Braverman afirma tratar-se de um grupo da classe trabalhadora, pois sem independência econômica ou funcional, e considera que os técnicos e empregados especializados estão em sua composição. São trabalhadores mais bem remunerados que o proletariado de forma geral, mas pertencentes a esta classe, embora mais bem situados, inclusive hierarquicamente, nas empresas. O autor considera também que no seu papel “agem ‘profissionalmente’ para o capital e constituem-se parte da classe que personifica o capital e emprega o trabalho”. (BRAVERMAN, 1977, p. 342). Portanto, devem ser “subordinados dignos e ‘leais’, agentes de transmissão para controle e obtenção de dados, de modo que a administração não tenha que enfrentar desajudada uma multidão hostil ou indiferente”. (BRAVERMAN,

¹¹⁷ Id., Ibid.

¹¹⁸ RELATÓRIOS das Comissões aprovados no Plenário da XI Mesa Redonda das Associações Comerciais do Brasil. **Boletim da Associação Comercial do Paraná**, Curitiba, ano 1, n. 3, p. 9, mai/jun 1956.

1977, p. 344). Essa posição privilegiada advém da condição de seu trabalho, tecnicamente mais especializado.

Como se pode observar, Braverman trabalha praticamente no mesmo sentido de Hobsbawn, apenas diferenciando-se a conjuntura de análise considerada pelos dois estudiosos. Esse último fator, porém, é fundamental, pois afinal o papel e a existência da aristocracia operária são verificáveis de acordo com o período histórico em questão. E na conjuntura aqui analisada, os técnicos são citados como parte de uma “nova classe média”¹¹⁹ que “ocupa sua posição intermediária não porque esteja *fora* do processo de aumento do capital, mas porque, como parte desse processo, ela assume as características de *ambos os lados*.” (BRAVERMAN, 1977, p. 344). Apesar disso, não há dúvidas que “do ponto de vista puramente formal ela se assemelha àquela população da classe trabalhadora claramente proletarizada”. (BRAVERMAN, 1977, p. 342). No dizer de Hobsbawn, “eles pertenciam nitidamente ao mundo do trabalho.” (HOBSEBAWN, 1987, p. 315).

A partir desse entendimento, surge um outro questionamento: como os técnicos se transformarão nos “subordinados dignos e leais e agentes de transmissão para controle e obtenção de dados”, logo, representantes do próprio capital? Sua formação escolar terá sido importante para esse processo? É o que veremos no próximo item.

¹¹⁹ Braverman ressalta que o termo “nova classe média” é aqui usado com muitas reservas.

2.6. “ORGULHEMO-NOS DE POSSUIR UMA ESCOLA TÉCNICA E NÃO DE UMA QUITANDINHA OU DE UM CASSINO DA URCA”¹²⁰: AS PRÁTICAS DE DISCIPLINARIZAÇÃO E *LABOR* COMO INSTRUMENTO DE MODELAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO FORMADA NA ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA

Para responder à questão formulada logo acima, analisaremos como a publicação oficial da Escola Técnica de Curitiba procurou, através de seus editoriais e textos de docentes e de discentes, “o forjamento do trabalhador despolitizado, disciplinado e produtivo” (LENHARO, 1986, p. 15), com o objetivo de neutralização dos conflitos sociais. Neste sentido, devemos atentar para algumas características básicas dos artigos de *Labor*, tais como a consideração do ensino técnico como um dos fatores para o desenvolvimento e a modernização do Brasil, e por isso mesmo justificando-se a sua reforma propugnada no Decreto-lei nº 4.073/42; a busca de uma instrumentalização do corpo, com a finalidade de torná-lo apto para o trabalho; e a utilização de uma grande carga emocional em muitos dos textos que serão analisados a seguir.

Com relação ao primeiro ponto, sem dúvida alguma é o mote pelo qual a revista se encaminhou ao longo de toda a sua existência. Essa exigência para o progresso do país vai ao encontro da idéia de que “a concepção da educação como ‘problema nacional’ servirá para justificar uma intervenção cada vez mais intensa do Governo Federal nos diferentes níveis de ensino e uma crescente centralização do aparelho educativo.” (HORTA, 1994, p. 2). Levando-se em conta tratar-se de um objetivo a ser atingido em busca da formação de

¹²⁰ Frase atribuída ao professor Henrique Bettes. In: HOROKOSKI, Belmahyr. Discurso proferido em Secção Cultural do Colégio Sagrado Coração de Jesus por uma das alunas daquele conceituado estabelecimento. *Labor*, Curitiba, ano 7, n. 17, out. 1946.

uma mão-de-obra moldada de acordo com os interesses burgueses, “de problema nacional a educação passará a ser considerada como ‘problema de segurança nacional’.” (HORTA, 1994, p. 2). Portanto, uma formação voltada apenas e tão somente para a qualificação técnica não era suficiente. Era preciso também “difundir a imagem da Pátria, explicar a estrutura do Estado, difundir os princípios da preservação da família, inculcar o amor ao trabalho, ensinar o uso lícito da propriedade, pregar a tolerância religiosa, educar para a sociabilidade.” (LOURENÇO FILHO, 1940, p. 117).

No caso da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, *Labor* teve um papel fundamental na divulgação desses ideais. “O amor da pátria é um dos primeiros sentimentos que a educação deve desenvolver no homem desde os seus *mais* tenros anos. [...] é necessário fazer deles bons cidadãos, apresentando-lhes exemplos das virtudes patrióticas, e acendendo neles a chama sagrada do amor pátrio”.¹²¹ Para se chegar a tanto, deve-se ter bem clara a identificação entre a pátria e o seu chefe supremo: “sendo o amor da pátria o amor das leis que nos regem; e sendo o chefe o representante, o homem da lei, a imagem sensível e viva da lei, segue-se naturalmente que não se pode amar a lei sem amar verdadeiramente o seu magistrado, sem nos interessarmos pela sua pessoa”.¹²² Ou seja, para ser um autêntico patriota, deve-se adorar o Estado Novo e, por extensão, o presidente da República, sem discussões. A pátria não existe sem Getúlio Vargas, ambos estão ligados como se fossem um único ser. O bom patriota,

deixando de existir para si mesmo, só vive para a sua pátria e o seu governo, cujos interesses tem de defender, e cuja glória tem de sustentar. [...] Em todas as profissões, um bom patriota, é um cidadão fiel, que se sujeita de boa mente aos

¹²¹ O AMOR da Pátria – o patriota. **Labor**, Curitiba, ano 1, n. 1, abr. 1940.

¹²² Id., Ibid.

encargos do Estado, dá o exemplo de obediência e zelo, e concilia ao Chefe do Estado o concurso de todos os cidadãos.¹²³

E por fim, faz-se um chamamento aos professores,

mais desejosos de formar bons cristãos e bons cidadãos, vigiando com meticoloso cuidado seus queridos discípulos afim de não caírem nos vícios em que a mocidade tão facilmente se pode despenhar. Bons patriotas são esses professores, que, pelo seu exemplo, mais eficazmente ainda do que pelas suas lições, preparam para a sociedade uma geração cheia de honra e probidade, pronta a sacrificar tudo por Deus, pelas leis e pela pátria.¹²⁴

A esse respeito, citando Roberto Romano, Alcir Lenharo atesta que

a imagem religiosa aponta para intenções políticas, ainda que camufladas, e se desdobra em aplicações mais complexas em relação a um primeiro enunciado. Em outras palavras, dirige-se politicamente ao que interessa, sem a necessidade de precisá-lo, de demonstrá-lo; o convencimento é alcançado por outras vias, à margem das tensões ideológicas e das contradições que uma definição comporta. (LENHARO, 1986, p. 16).

A importância de uma escola de ofícios, neste contexto, é ajudar a “constituir uma Pátria com bases sólidas e racionais no trabalho. [...] Educa, instrui, põe nas mãos de cada um o instrumento de trabalho. Isso se repete todos os anos, e assim quanta gente ela salva para a Família, para a Sociedade, para a Pátria”.¹²⁵ O papel do professor é fundamental, “pois está mais que provado que dele é que dependem em grande parte a grandeza e progresso de uma nação”.¹²⁶

¹²³ Id., Ibid.

¹²⁴ Id., Ibid.

¹²⁵ SCHUARTZ, Nice Lopes. As artes e os ofícios na construção da Pátria. **Labor**, Curitiba, ano 1, n. 1, abr. 1940.

¹²⁶ MEDEIROS, Fanôr. Valorizemos a profissão. **Labor**, Curitiba, ano 6, n. 13, jul. 1945. Este artigo defende a valorização dos professores de oficinas, vistos como menos qualificados e importantes no sistema educacional brasileiro de um modo geral, por tratarem-se de profissionais que não tinham nível de formação superior, além do fato de fazerem parte do quadro de escolas voltadas para os menos favorecidos.

A contribuição docente em *Labor* para a difusão da imagem de pátria associada à imagem de Getúlio Vargas está muito ligada à idéia de **gratidão**: não apenas os alunos da escola, mas todos os brasileiros têm praticamente a obrigação de reconhecer o quanto o presidente Vargas tem feito em benefício do Brasil e do seu povo, “e a forma concreta de exprimir agradecimento pelas benesses recebidas passava pela manutenção da atmosfera de ordem e disciplina no mundo do trabalho” (PARANHOS, 1999, p. 170). Nessa toada, a professora Lenora Amaral Silva, após fazer um resumo da obra do presidente no plano econômico, social e educacional, organizada “para atender as necessidades imperiosas do momento histórico em que vivemos”, conclui que “devemos todos cerrar fileiras em torno da figura inconfundível de Getúlio Vargas, trabalhando para construirmos o Brasil que idealizamos, um Brasil forte e cada vez mais brasileiro”.¹²⁷ No mesmo número de *Labor*, em outro artigo, a professora Hilda Bley descreve o quanto o chefe do Estado Novo já fez pelos jovens do país, “todo o bem estar do nosso Brasil, que repousa nas indústrias, no aperfeiçoamento das condições higiênicas e econômicas da vida, no combate aos males de toda a ordem que nos afligem”, para chegar à conclusão de que “uma das primeiras impressões da criança brasileira, impressão que jamais se apagará é a de alguém que sobre ela velou fora do aconchego do seu lar, da sua escola, despertando em sua alma emoções que se conservarão latentes. E o Snr. Getulio Vargas viverá para sempre no coração da criança do Brasil”.¹²⁸ E no apagar das luzes do Estado Novo a questão da gratidão reaparece, até mesmo numa tentativa de convencimento das vantagens para o país que a permanência de Vargas no poder poderia trazer. Após um levantamento das realizações do

¹²⁷ SILVA, Lenora Amaral. Getulio Vargas – o creador do Brasil novo. **Labor**, Curitiba, ano 3, n. 7, abr. 1942.

¹²⁸ BLEY, Hilda. Getulio Vargas e a juventude brasileira. **Labor**, Curitiba, ano 3, n. 7, abr. 1942.

Estado Novo em benefício do funcionalismo público, ensino profissional, forças armadas e industrialização, não esquecendo de enfatizar a legislação trabalhista, o professor Fanôr Medeiros destaca que “só temos que agradecer ao preclaro Presidente da República Dr. Getúlio Vargas, o maior estadista que o Brasil, até hoje, teve a honra de possuir. Seu nome jamais será esquecido por todos aqueles que forem brasileiros de fato, reconhecidos e honestos”.¹²⁹

Assim, a temática da gratidão, reforçada por todo um arcabouço propagandístico encontrado não apenas na imprensa escolar, mas nos meios de comunicação como um todo, acaba por ser muito cara aos propósitos do Estado Novo, pois

ao atuar dessa maneira, o poder dissemina-se pelo social para obter um controle de caráter muito mais persuasivo do que diretamente repressivo. As instâncias moleculares atingidas não ficam circunscritas a determinados espaços sociais; por isso mesmo, dão acabamento à obra da máquina da propaganda, podendo os condutores dos micropoderes ir do mundo do trabalho ao âmbito do cotidiano de cada um para intervir em suas expectativas e sonhos, reorientar seus projetos de vida, docilizar seus corpos e mentes, o que pode implicar, reversivamente, numa nova relação política com o trabalho e imprimir um novo sentido até mesmo nas relações interpessoais. (LENHARO, 1986, p. 43).

Neste sentido, podemos compreender a insistência na valorização do ensino profissional verificada em *Labor*. A professora Nice Schuartz ressalta que

uma escola de Artes e Ofícios [...] vai buscar o futuro artífice nas camadas pobres da sociedade, e esse fato significa que tais escolas contribuem para erguer o nível de muitos dos habitantes do meio em que elas agem.[...] Por esta escola do Paraná se pode avaliar quanto a instituição tem feito pela felicidade e pela prosperidade de nosso país. Quantos artífices vivem do que aqui aprenderam? - Muitas centenas.¹³⁰

¹²⁹ MEDEIROS, Fanôr. O presidente Getulio Vargas e o Estado Novo. **Labor**, Curitiba, ano 6, n. 14, set. 1945.

¹³⁰ SCHUARTZ, Nice Lopes. As artes e os ofícios na construção da Pátria. **Labor**, Curitiba, ano 1, n. 1, abr. 1940.

Em depoimentos e em textos escritos para *Labor* por alunos, também encontramos tal apreciação. O aluno Fausto Lacerda não deixa dúvidas: “Para mim o meu ofício é tudo e melhor que pode haver. Penso que ele vai me proporcionar um bom futuro e, por causa disso não quero ser outra coisa”.¹³¹ Mesmo os depoimentos de ex-alunos, ex-professores e ex-diretores da instituição, já citados anteriormente, não deixam dúvidas a respeito da sua convicção de que a conclusão de um curso na Escola Técnica de Curitiba significa garantia de emprego melhor remunerado pela sua qualificação, e conseqüentemente uma condição de vida melhor. Logo, concordamos com Alcir Lenharo, ao afirmar que

o poder manuseia dispositivos diversos tanto para o controle dos desejos dos indivíduos quanto para os desejos manifestos no campo social mais amplo. Os dispositivos bifurcam dessa maneira: “seja uma micropolítica que vise tanto os problemas individuais quanto os problemas sociais, seja uma macropolítica que vise os mesmos campos (indivíduo, família, problema de partido, de Estado)” [...].

O cruzamento de dispositivos da macro e micropolíticas é que permitem explicar como uma “química totalitária” envolve as estruturas do Estado, as estruturas institucionais político-partidárias e sindicais, as familiares e até mesmo as estruturas individuais. (LENHARO, 1986, pp. 43-4)

Destarte, o que mais pode aspirar um filho da classe trabalhadora matriculado numa escola técnica do que o aprendizado de um ofício para a garantia de um futuro melhor para si através do emprego garantido e de melhor qualificação que o espera ali na esquina, e ao mesmo tempo contribuir para o progresso econômico do seu querido Brasil? Ora, se é assim, que se faça como lhe recomenda o velho chavão repetido pela revista *Labor*: “O Brasil espera que cada um cumpra o seu dever”.¹³²

¹³¹ MINHA preferência. *Labor*, Curitiba, ano 1, n. 2, ago. 1940.

¹³² In: *Labor*, Curitiba, ano 3, n. 7, abr. 1942.

A produção docente e discente em *Labor* nos oferece bons exemplos daquilo que Lenharo chama de “culto de veneração à pátria” (LENHARO, 1986, p. 49). Cabia aos professores a responsabilidade pelo desenvolvimento de tal culto:

Instrução Cívica

Formemos o coração da criança para a Pátria.

Ao professor compete essa elevada missão.

A escola deve ser a caserna onde a infância, a par da instrução recebida, eduque seu coração para amar, servir e defender o solo pátrio. [...]

À semelhança do solo que, bem preparado e convenientemente adubado, produz com viço o que lhe for semeado, o espírito da criança receberá eficientemente tudo que se lhe incutir. A semente sabiamente lançada germinará e a árvore do patriotismo que dela brotou, não fenecerá jamais.

A educação cívica como disciplina indispensável no programa escolar, contribuirá poderosamente à formação de uma juventude patriótica.

Concretizamos nossas lições, apresentando exemplos de bravura, valor e inteligência de nossos patrícios, desde o início até o momento de nossa História.

Constituirá também dever cívico salientar nas escolas o valor de nossos dirigentes.

A exemplo de outros países que fazem de seu chefe supremo uma quase semi-divindade, nós, brasileiros, formemos fileiras cerradas em torno do poder constituído, aplaudindo seus atos, que só têm visado o engrandecimento e prosperidade da Pátria.

Ensinemos às crianças o respeito ao Governo. Arranquemos-lhes do espírito a maledicência e a indisciplina.

É dever citar o que tem feito o Chefe da Nação, Dr. Getúlio Vargas, o brasileiro que se tem lembrado da sorte do povo, isto é, dos humildes cujos direitos, graças ao Estado Novo, foram cuidadosamente garantidos.

É justo, igualmente, que mencionemos em aula os relevantes serviços prestados ao Estado por nosso Interventor Manoel Ribas, principalmente na parte concernente à Instrução Pública, que lhe tem merecido particular atenção. [...]¹³³

Chama a atenção a convocação feita pela autora do texto para que os brasileiros sigam o exemplo das ditaduras nazi-fascistas européias, a fim de que o país conheça um futuro venturoso. Afinal, “se uma ‘nova ordem’ tinha sido estabelecida, impunha-se o dever de acreditar nela, da mesma forma que criada a autoridade, cabia obedecer-lhe sem restrições” (LENHARO, 1986, p. 204).

¹³³ HUEBEL, Clotilde Moreira. Instrução cívica. *Labor*, Curitiba, ano 1, n. 1, abr. 1940.

A maioria dos textos é voltada às “grandes personalidades” e datas comemorativas. Tais manifestações de patriotismo recrudescem com o envolvimento cada vez maior do Brasil na Segunda Grande Guerra. É com grande destaque que se noticia o envio de um telegrama de solidariedade dos corpos docente e discente ao governo federal quando da declaração de guerra aos países do Eixo, bem como as respostas de agradecimento do Secretário da Presidência da República e do chanceler Oswaldo Aranha.¹³⁴ O conflito torna-se mais um motivo para que se dê uma ênfase ainda maior ao ensino industrial:

O momento que atravessa o mundo em guerra e a qual fomos obrigados a aceitar, como desafronta a nossa soberania, impõem a todos os povos e a nós também sacrifícios enormes e a necessidade cada vez maior de profissionais e técnicos que, com os conhecimentos adquiridos, possam coadjuvar a obra extraordinária da nossa industrialização.

Hoje mais do que em qualquer outra época, mister se faz o esforço de todos os brasileiros, a sua coesão, o seu espírito de desprendimento, a fim de que, formando um só bloco, possamos, de frente erguida, sair vitoriosos da hecatombe mundial.¹³⁵

Pouco após a declaração de guerra, na comemoração da Semana da Pátria, em setembro de 1942, realiza-se um grande evento no Salão Nobre da escola. Na ocasião, descreve-se uma “significativa expressão cívica”, com um discurso da professora Míriam Weigert Gomes, cujo trecho destacado pela revista reforça que “não é apenas morrer pela pátria que um cidadão pode defendê-la, mas, também, como trabalhador silencioso e eficiente, cooperando assim pela vitória do Brasil”.¹³⁶ Na seqüência, até para demonstrar a uniformidade de pensamento com os professores, e assim procurando evidenciar uma

¹³⁴ SOLIDÁRIOS os corpos docente e discente da Escola Técnica de Curitiba com o Governo da União. **Labor**, Curitiba, ano 3, n. 9, nov. 1942.

¹³⁵ PEIXOTO, Joaquim A. Getúlio Vargas e a alfabetização brasileira. **Labor**, Curitiba, ano 4, n. 10, mai. 1943.

¹³⁶ SEMANA da pátria. **Labor**, Curitiba, ano 3, n. 9, nov. 1942.

pretensa ausência de conflitos, reproduz-se na íntegra outro discurso, agora da autoria do aluno do 4º ano Leodel Barbosa da Silva, intitulado “União. Sacrifício. Vitória”, ressaltando que “nenhum brasileiro deverá negar-se a sacrificar a vida pela Pátria! Porque a vida é um benefício de Deus, sacrificá-la pela Pátria é uma glória, um dever.”¹³⁷

Uma outra forma de se desenvolver o “culto de veneração da pátria” era a participação de professores, funcionários e alunos em festividades alusivas às datas comemorativas. Tais eventos traduziam-se em desfiles dos corpos docente/funcional/discente de várias escolas de Curitiba, convocadas pelo Departamento de Educação do Estado do Paraná, e em atendimento a este órgão, a direção da Escola Técnica de Curitiba determinava a obrigatoriedade da presença da comunidade escolar através de portarias, seguidas de assinaturas dos mestres e funcionários cientes do conteúdo de tais documentos. As datas celebradas pelas referidas festividades eram o aniversário de Getúlio Vargas e dia da Juventude Brasileira (19 de abril), a Semana da Pátria e o dia da Raça, e nestas celebrações era exigido que alunos e professoras comparecessem uniformizados, e que os demais funcionários trajassem terno preferencialmente escuro, ameaçando-se de punição os que não comparecessem, não importando os motivos para tal. Também se estabeleceu a cerimônia de hasteamento e arriamento diário da bandeira nacional, com a presença de alunos, professores e funcionários, a primeira solenidade realizando-se às 8 horas, e a segunda, às 18 horas.

Mas se ao longo do Estado Novo não se registraram desobediências a estas convocações, que se tornaram mais freqüentes com a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial, com o conflito definindo-se a favor dos chamados Aliados e os ventos da

¹³⁷ Id., Ibid.

redemocratização começando a soprar, as resistências começam a aparecer, mesmo com as ameaças de repressão. A Portaria nº 31, de 11 de setembro de 1944, estabelecia punição de noventa (90) dias para quinze alunos dos cursos técnicos que se recusaram a desfilar na comemoração do dia da Raça, sendo que anteriormente já haviam comparecido à escola sem o uniforme estabelecido e também se recusaram a participar de exercícios de marcha. Mas três dias depois, nova Portaria (nº 33), reduz a suspensão de oito dos quinze alunos para trinta (30) dias.

Com o final do Estado Novo e a redemocratização, as comemorações mudaram. As solenidades reduziram-se a meras palestras em sala de aula sem prejuízo dos trabalhos escolares, e as datas celebradas passaram a ser o dia das Nações Unidas e o dia Pan-Americano.¹³⁸ Mas o conteúdo da Portaria nº 26, de 24 de agosto de 1953, em pleno segundo governo Vargas, é significativo dos novos tempos, ao comunicar aos professores que, não havendo mais as comemorações da Semana da Pátria, as aulas funcionarão até o dia 03 de setembro, só sendo reiniciadas no dia 09 do mesmo.

Se o civismo era um componente importante para o desenvolvimento do controle disciplinar na instituição escolar, da mesma forma podem ser analisadas as questões morais, principalmente aquelas ligadas ao trabalho e à formação dos jovens no âmbito familiar. Neste último caso, verificamos a existência de artigos escritos principalmente por professores, preocupados em refrear os instintos da criança e em servirem de exemplo aos aprendizes. Neste sentido, o texto a seguir é revelador:

A educação moral tem por fim dar a criança uma boa norma de conduta, pela compreensão e conhecimento dos direitos e deveres para consigo, a família, a pátria e a humanidade. [...]

¹³⁸ Cf. a Portaria nº 23, de 21 de outubro de 1949, e a Portaria nº 3, de 14 de abril de 1953.

Educar a criança na senda que tem de trilhar, é, não só mandamento de Deus aos pais, mas a primeira imposição da sociedade a progenitores e mestres. [...]

Se pretendermos cultivar na criança a benignidade, devemos ser benignos em nossos atos; dar-lhes o exemplo do respeito, se a quisermos respeitosas; e, se tivermos em mente desenvolver-lhes ideais de justiça, honestidade, e fazê-las criaturas leais, não há outro meio senão, exemplificarmos essas virtudes pelo trato de todo o dia. [...]

Na escola, a responsabilidade do professor não se limita apenas no sentido de “ensinar”. Nele baseiam-se os pequenos escolares, que chegam muitas vezes a imita-lo. Sendo assim, é necessário que o professor saiba manter uma conduta exemplar, quer social quer moral. O professor é sem dúvida um compendio vivo. [...]

Um dos principais fins da educação moral, está pois, na formação de uma inquebrantável vontade de vencer. Inúteis são todos os conhecimentos, quando não se consegue educar a criança, para o domínio e a abnegação de si mesma. Basta um só vício que não tenha sido bem dominado, para comprometer todo o trabalho dos pais e educadores.

Devemos acostumar a criança a exata fidelidade nos pequenos deveres de cada dia. Censure-se-lhes toda a desordem nas suas obrigações. Dela se exijam o refreamento da raiva e teimosia; a reconciliação após discussões e brigas, procurando cultivar a generosidade, a nobreza ao lado da fidelidade ao dever, formando na criança, um coração ideal e largo, para que, no comum amor a Deus, ultrapasse fronteiras e divisões num amplexo cristão a todos os homens.¹³⁹

No mesmo número de *Labor*, o exemplo dos professores aos alunos é reforçado:

Toda a criança tem um sentimento de inferioridade em relação ao adulto e um afã de vencer ou superar essa inferioridade. E, uma das maneiras de isso conseguir, é realizar o que seus maiores praticam, imitar suas ações. Aí, justamente, aproveitando essa tendência que a criança tem de tomar como modelo das suas ações, a pessoa que ela respeita e em quem tem confiança, o professor tem uma ótima oportunidade de guiá-la, que suas ações encaminhem-se todas para o terreno de uma moralidade, iniciada sem que a criança perceba. [...]

Quem, portanto, mais indicado do que o professor para cultivar com carinho as qualidades morais da criança?

Quem melhor do que ele poderá levar a cabo tão árdua quão delicada tarefa?

É ele uma das pessoas mais que têm mais influência sobre o espírito da criança, estando portanto, talhado para essa difícil missão. [...]

E, com um pouco de amor a profissão, com paciência e gosto pelo seu mister, quanta cousa útil e boa poderá o professor fazer pela sua Pátria.

E o seu trabalho, obscuro e ignorado, dará frutos, pois com ele cooperará para a grandeza do seu País, frutos que o hão de envaidecer justamente e que serão a sua grande e melhor recompensa.”¹⁴⁰

¹³⁹ SANTOS, Jacira Alves dos. Educação moral da criança. *Labor*, Curitiba, ano 1, n. 1, abr. 1940.

¹⁴⁰ BUZETTI, Avani. A influência do professor na formação do caráter da criança. *Labor*, Curitiba, ano 1, n. 1, abr. 1940.

Como se pode perceber, a normatização dos procedimentos dos alunos está ligada à conduta dos professores. Sobre estes, é colocada a grande responsabilidade de servirem de modelo a seus alunos através do seu comportamento, tanto no ambiente escolar, com o requinte de se ouvir as recomendações do diretor através de uma rede de alto-falantes interligados a um microfone existente em seu gabinete¹⁴¹, no melhor estilo *Big Brother*, quanto no âmbito de sua vida particular, como forma de colaboração para a grandeza do Brasil. Por extensão, podemos inferir que tal procedimento se estenderia às autoridades escolares, de forma que a teia disciplinar se estenderia por todo o aparelho educacional. “As relações sociais, do lar à escola e, deles, para o genérico da Pátria, diluem-se gradativamente, sustentadas apenas pelo crivo da moralidade”. (LENHARO, 1986, p. 49).

E como se caracteriza esta normatização da conduta dos estudantes, futuros trabalhadores? Inicialmente pela disciplina, e aí é fundamental a contribuição da família e da mulher, antes ainda que da escola:

Chega-se ao estrito cumprimento do dever pela disciplina e esta supõe ensino e educação. A melhor escola de disciplina é o lar e o lar é, em grande parte, o que as mulheres querem que ele seja. [...]. Muitas pessoas fazem sua infelicidade na vida só por falta de disciplina, quando nada de eficiente e duradouro é concebível sem ela como, também, todas as misérias e desgraças podem descer sobre uma família e sobre um povo sem disciplina.¹⁴²

Mas nem sempre os pais compreendem com exatidão a importância da disciplina para a formação e para a vida futura de seus filhos. Nesta circunstância, em 05 de outubro de 1941, o Liceu Industrial do Paraná promove uma reunião com os pais dos alunos, onde

¹⁴¹ Cf. HOROKOSKI, Belmahyr, Discurso proferido... **Labor**, Curitiba, ano 7, n. 17, out. 1946.

¹⁴² A DISCIPLINA. **Labor**, Curitiba, ano 2, n. 4, mai. 1941.

o Sr. Diretor fez uso da palavra e em linguagem simples porem enérgica, faz ver aos pais dos alunos a premente necessidade de um maior interesse de sua parte a respeito do preparo moral, intelectual e físico de seus filhos. Discorreu durante uma hora sobre o citado assunto, que alias, compôs o principal tema da reunião.¹⁴³

Neste mesmo evento, a professora Jacira Santos reforça o pedido da Direção:

Neste momento, minhas palavras são dirigidas aos senhores pais para pedir a estes que nos auxiliem na tarefa que ora se inicia, fazendo com que seus filhos compareçam assiduamente às aulas, observem e cumpram rigorosamente as instruções que recebem dos senhores mestres, e professores em relação aos trabalhos na oficina, aos estudos, ao bom comportamento e o necessário zelo que cada um deve demonstrar por tudo quanto pertence a este modelar estabelecimento de ensino.

Esperamos que os senhores pais atendam ao nosso pedido fazendo com que seus filhos se apresentem nas aulas trajados com decência e revestidos de todo o asseio.¹⁴⁴

Anteriormente, *Labor* já havia publicado o Código Escolar da instituição:

CÓDIGO ESCOLAR

- 1 - O bom aluno deve amar e respeitar a seus pais.
- 2 – Estimar e obedecer a seus professores.
- 3 – Ser amigo de seus irmãos e tratar bem os seus colegas.
- 4 – Nunca fugir da escola.
- 5 – Saber dizer a verdade e ser altruísta.
- 6 – Andar sempre limpo.
- 7 – Ser atencioso, cortês e aplicado.
- 8 – Tratar seus livros com carinho, não estragar as coisas, não maltratar os animais nem as plantas.
- 9 – Venerar a bandeira nacional.
- 10 – Ser puro em pensamentos, palavras e atos.¹⁴⁵

Uma outra forma de modelação do comportamento dos alunos é a apologia ao trabalho. Levando-se em conta tratar-se de um estabelecimento de ensino voltado para a

¹⁴³ A DIREÇÃO do Liceu Industrial do Paraná realiza uma reunião de pais dos alunos. **Labor**, Curitiba, ano 2, n. 6, nov. 1941.

¹⁴⁴ Id., Ibid.

¹⁴⁵ CÓDIGO escolar. **Labor**, Curitiba, ano 2, n. 5, ago. 1941.

aprendizagem profissional, desenvolve-se um trabalho com uma clientela de alunos oriundos das classes mais baixas, para “que se tornem disciplinados, produtivos e ambiciosos, bem como almejem escapar à sua condição de classe”. (LENHARO, 1986, p. 100). Em *Labor* os textos sobre trabalho são elaborados pelos alunos, e a atividade laboriosa adquire um caráter messiânico, no sentido de ser considerado como a própria salvação do homem:

O trabalho é uma lei divina, é a lei da humanidade.

O cérebro necessita atividade, como o corpo precisa de alimento. O aborrecimento, essa enfermidade moral, essa tísica da vontade, é a consequência e o castigo do ócio.

O trabalho é uma necessidade.

Nem leis sábias, nem enraizados costumes podem consagrar direitos à preguiça, que a sabedoria chamou de mão de todos os vícios. Ninguém deve fugir da condição imposta ao homem que o salva-lo de seus piores instintos e fortificar suas boas qualidades.

O trabalho é uma distração fecunda.

O trabalho é a oração laboriosa.

Sem o trabalho o homem gasta dinheiro dos outros e perde o seu caráter.

A vida mais ocupada é a menos infeliz.¹⁴⁶

Com o mesmo título, três anos depois, o trabalho é fonte de sabedoria e felicidade:

A Oficina meus amigos
É: - um jardim encantado
Onde colhemos as flores,
Que adornam seres honrados,

Triste de quem no jardim
Do trabalho nunca entrou
É inútil, tal solo estéril
Que planta alguma gerou.

Toda gente que ao trabalho
Se entrega com todo ardor
Por todos é bem querido
Como um jasmineiro em flor.

¹⁴⁶ ARCELO, Dirceu. O trabalho. *Labor*, Curitiba, ano 1, n. 1, abr. 1940.

Trabalhai meus bons amigos
Aprendeí vosso dever
Que a maior utilidade
Da vida, está no: Saber.

Cada qual a seu ofício,
Dedicaí-vos com vontade,
Pois sereis úteis a todos
E tereis Felicidade.¹⁴⁷

No dizer de Alcir Lenharo, “a positividade do ato de trabalhar mantém-se uma constante; ela se apóia no argumento da dimensão humanizante e regeneradora do trabalho”. (LENHARO, 1986, p. 87).

Nesse sentido, o discurso do papel de uma Escola Técnica é o de permitir aos filhos dos trabalhadores uma nova vida que somente o trabalho poderia proporcionar. A escola é

a nossa primeira oficina de trabalho, onde aprendemos tudo aquilo que for de real utilidade para os dias futuros, para que amanhã sejamos elementos úteis a nós mesmos e à sociedade. [...] E assim sendo nada temos a temer no futuro porque nele já entraremos com o pé firme e confiante no que aprendemos.¹⁴⁸

Portanto,

a Escola Técnica de Curitiba é uma escola que ensina os alunos a trabalhar com perfeição e tem a finalidade de formar operários especializados em diversos cursos. Todo aluno formado pela Escola Técnica de Curitiba tem um futuro brilhante e enfrenta o trabalho com técnica, com noção de sua profissão.¹⁴⁹

Como são “privilegiados” os alunos da Escola Técnica de Curitiba, que mesmo sendo filhos de trabalhadores são tão atenciosamente assistidos pelos poderes públicos, tendo garantido um próspero futuro graças ao que aí aprenderam...

¹⁴⁷ SILVA, Leodel Barbosa da. O trabalho. **Labor**, Curitiba, ano 4, n. 10, mai. 1943.

¹⁴⁸ BASTOS, Eloacy. A nossa escola. **Labor**, Curitiba, ano 5, n. 12, nov. 1944.

¹⁴⁹ AUGUSTO, Eurico. O trabalho. **Labor**, Curitiba, ano 8, n. 18, set. 1947.

Ironias à parte, o fato é que podemos entrever por esses discursos a concepção de formação de uma aristocracia do trabalho, “por forma a oferecer os técnicos exigidos pelo desenvolvimento das nossas indústrias”, nas palavras do presidente Getúlio Vargas.

Mas a formação dessa força de trabalho dentro dos padrões morais e sociais exigidos pelo “país” não podia se restringir apenas às salas de aula e às oficinas. Outras atividades desenvolvidas na instituição contribuiriam para que seus alunos se tornassem disciplinados e produtivos. Aqui podemos destacar as atividades de educação física e instrução militar, obrigatórias no currículo, bem como a orientação da alimentação e higiene dos alunos e a organização de grupos de escoteiros.

A educação física tornou-se disciplina obrigatória no ensino industrial com a Lei Orgânica de 1942 (art. 26º, item a), mas desde 1937 existia a Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Saúde. Apesar dessa subordinação ao MES, essa Divisão ficará sob encargo dos militares, com o apoio do ministro Gustavo Capanema. A justificativa para tal procedimento era a de que a educação física era encarada pelos militares como um “instrumento de ‘revigoramento físico da raça’ e de ‘preparação física do futuro soldado’, [...] no processo de ‘disciplinamento’ do povo”. (HORTA, 1994, p. 73). Mas mesmo antes do Decreto-lei nº 4.073/42, já havia uma preocupação com o assunto na Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, ao ser organizada a Secção de Esportes para que os alunos, “além de receberem instrução física, tivessem os seus momentos recreativos”.¹⁵⁰

O assunto volta à baila após a edição da Lei Orgânica, quando se procura sistematizar as atividades de educação física na Escola Técnica de Curitiba. Em um artigo de *Labor*, o professor Mário Bassoi, após fazer uma descrição do programa de ação da

¹⁵⁰ PÁGINA esportiva. *Labor*, Curitiba, ano 1, n. 2, ago. 1940.

Divisão de Educação Física do MES, onde os alunos eram separados por sexo, idade e de acordo com a profissão a ser exercida, e as atividades variavam conforme o tipo de trabalho a ser executado (se sentado ou em pé, se usando mais a força e a resistência muscular ou se exigindo mais precisão e delicadeza de movimentos), concluía: “Uma vez posto em prática e executado este programa, teremos – nós fisicultores – cumprido uma das mais nobres missões, que é a de dotar o futuro técnico especializado, de um preparo físico necessário e compatível com a sua profissão”.¹⁵¹ Podemos rematar com Alcir Lenharo: “Pontualmente, registrou-se a preocupação com o corpo enquanto instrumento de trabalho. [...] Particularmente, transformar o trabalhador em soldado do trabalho atendia aos objetivos de ampliação progressiva da produtividade”. (LENHARO, 1986, p. 83). Levando-se em conta as tão decantadas necessidades de mão-de-obra capacitada para a indústria brasileira em expansão, parecem-nos claros os motivos pelos quais aumentou o interesse pela atividade corporal na educação profissional brasileira, relacionada ao controle disciplinar do corpo.

A instrução pré-militar obrigatória, embora prevista em lei desde novembro de 1939, só vai ser efetivada pelo Decreto-lei nº 4642, de 02 de setembro de 1942. Esta legislação estabelecia

a obrigatoriedade da instrução pré-militar para os alunos de 12 a 16 anos matriculados no primeiro ciclo do ensino secundário. Qualquer escola pública ou particular que ministrasse esse ensino deveria manter um Centro de Instrução Pré-militar, sob pena de perder a equiparação ou o reconhecimento federal. A frequência a estes Centros seria obrigatória, e os alunos só receberiam certificado de conclusão de curso depois de obter o certificado de conclusão da instrução pré-militar. O Ministério da Guerra deveria fornecer os instrutores para os Centros, expedir as diretrizes pedagógicas para o seu funcionamento e fiscalizá-los. Ao Ministério da Educação competia promover a inclusão da instrução pré-militar no conjunto das atividades educativas dos estabelecimentos de ensino e fornecer ao Ministério da Guerra as informações necessárias para o exercício de sua função fiscalizadora. [...].

¹⁵¹ BASSOI, Mário. A educação física nas escolas profissionais. **Labor**, Curitiba, ano 5, n. 12, nov. 1944.

Mantendo para a instrução pré-militar os objetivos de “incutir no jovem brasileiro a consciência do dever militar” e “proporcionar-lhe os conhecimentos rudimentares necessários ao futuro soldado”, a Portaria do Ministério da Guerra estabelece um programa a ser executado nos Centros de Instrução pré-militar através de processos ativos, em uma ou duas sessões semanais, totalizando 30 horas anuais. Este programa, que procura fundir o ensino da cultura militar com a instrução pré-militar propriamente dita, inclui o estudo dos conhecimentos rudimentares relacionados com a organização e a vida militar, a instrução elementar de ordem unida sem armas e a instrução elementar relativa ao tiro. Ele seria desenvolvido nos Centros de Instrução Pré-militar por instrutores selecionados pelo Comandante de cada Região Militar entre oficiais do Exército ativo e reservistas. (HORTA, 1994, pp. 62-3).

Na Escola Técnica de Curitiba, o Centro de Instrução Pré-militar iniciou suas atividades em 1943. Nesta ocasião, foram submetidos ao exame de verificação do Centro vinte e um (21) alunos, a maioria com dezesseis anos de idade, sendo dezenove aprovados e dois reprovados por não comparecerem à avaliação. As provas eram em número de três, a saber: **Ordem Unida**, consistindo de movimentos em marcha e a pé; **Técnica do Atirador**, constituída de manejo do fuzil; e **Procedimentos de Instrução Geral**, compondo-se de descrição dos territórios abrangidos pelas regiões militares, unidades de infantaria e constituição do grupo de combate, além de distinção dos postos de hierarquia e de armas e deveres do reservista. De acordo com o militar encarregado da verificação, o aproveitamento dos alunos foi notável, levando-se em conta o fato de a Instrução ter sido iniciada apenas quarenta dias antes da data de avaliação e o descaso da Direção do estabelecimento quanto ao funcionamento do C.I.P., evidenciado pelo péssimo estado de conservação do armamento e pelo instrutor do Centro não receber qualquer remuneração.¹⁵² Em 1944 vinte alunos submeteram-se aos exames de verificação do C.I.P., sendo todos aprovados, apesar do pouco tempo (dois meses) que o instrutor teve para deixar sua turma

¹⁵² Cf. Ata do ano de 1943, de 22 de novembro do corrente, constante do Livro de Atas de Exame do Centro de Instrução Pré-militar, da Escola Técnica de Curitiba.

em condições de ser submetida a exame.¹⁵³ E em 1945 foram avaliados dezoito alunos, sendo todos aprovados, apesar das críticas do tenente-verificador ao tempo reduzido de instrução, consequência do desinteresse da Direção da escola.¹⁵⁴ Por certo o final da Segunda Grande Guerra contribuiu para a desconsideração da administração da instituição com a Instrução Pré-militar, que será extinta em 1946 através de decreto do presidente Gaspar Dutra. Mesmo enfrentando dificuldades para sua implementação da forma desejada pelos militares, não se pode negar que se tratava de mais um dispositivo visando disciplinar a futura força de trabalho.

Havia um interesse muito grande também pela alimentação e higiene dos futuros técnicos industriais, no mesmo sentido descrito acima referente à Educação Física. Desde a criação da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná havia a distribuição de merenda escolar, com o objetivo explícito de evitar que os alunos se afastassem da escola, não comparecendo às aulas após o almoço. Mas a alimentação dos alunos ganha uma nova motivação com a necessidade de formação de uma mão-de-obra mais qualificada nas escolas profissionais, e a partir de então passou para os poderes públicos a responsabilidade de “proporcionar aos alunos uma boa refeição, o que sem dúvida a maioria dos aprendizes não encontrava em sua casa, procurando assim alimentá-los convenientemente, para a formação de operários não só com capacidade técnica como também fortes e sadios”.¹⁵⁵ Para tanto, *Labor* propagandeava o conteúdo da merenda: **“café com leite e um pão pela manhã; ao almoço é servida uma refeição variada, abundante e nutritiva, com arroz,**

¹⁵³ Cf. Ata do ano de 1944, de 11 de novembro do corrente, constante do Livro de Atas de Exame do Centro de Instrução Pré-militar, da Escola Técnica de Curitiba.

¹⁵⁴ Cf. Ata do ano de 1945, de 13 de novembro do corrente, constante do Livro de Atas de Exame do Centro de Instrução Pré-militar, da Escola Técnica de Curitiba.

¹⁵⁵ MERENDA escolar. *Labor*, Curitiba, ano 2, n. 5, ago. 1941.

feijão, carne, verduras, etc, além de uma banana; à tarde, à hora do recreio, os aprendizes ainda voltam ao refeitório para tomarem uma xícara de chá de mate com pão. O que podemos desejar melhor como Merenda Escolar?”¹⁵⁶ Assim, a alimentação para o bom desenvolvimento físico dos alunos, preparando-os para suas ocupações futuras na indústria, torna-se uma das preocupações mais prementes da administração escolar, muito disso também devido à “clarividência” do diretor:

Compreendendo que em tudo deve haver perfeito equilíbrio, o Sr. Diretor proporciona aos alunos do Estabelecimento que dirige tudo o que necessitam para que aprimorem seus dons de inteligência e aptidão para as profissões, fortaleçam-se fisicamente e saibam viver com seus semelhantes.¹⁵⁷

O texto segue fazendo uma comparação e mostrando como era insuficiente e de má qualidade a alimentação dos alunos antes da administração Lauro Wilhelm,¹⁵⁸ e como ela havia melhorado desde então, inclusive com uma total reforma no refeitório, onde “o Senhor Diretor fez substituir as longas mesas por quantidade de mesinhas e cadeiras em lugar dos anti-estéticos bancos”, contando ainda com o auxílio do corpo docente, “o qual em preleções e instruções no próprio refeitório deu aos alunos lições da maneira como devem se servir e se alimentar.”¹⁵⁹ Em um refeitório “amplo, bem arejado, limpo principalmente, [...] é admirável a sensação de euforia de que gozam os alunos nas horas de refeição.”¹⁶⁰ A dedicação à questão alimentar ajuda a escola a cumprir sua função de

¹⁵⁶ Id., Ibid., grifo no original.

¹⁵⁷ AS NOVAS instalações do refeitório do Liceu Industrial do Paraná e a sua influência na educação dos seus alunos. **Labor**, Curitiba, ano 2, n. 6, nov. 1941.

¹⁵⁸ Iniciada em 1939 e encerrada em 1965.

¹⁵⁹ AS NOVAS instalações do refeitório do Liceu Industrial do Paraná e a sua influência na educação dos seus alunos. **Labor**, Curitiba, ano 2, n. 6, nov. 1941.

¹⁶⁰ PAULA, Antonio Bittencourt de. Alimentação – seus aspectos na Escola Técnica de Curitiba. **Labor**, Curitiba, ano 3, n. 9, nov. 1942.

formar “homens fortes e sadios para o futuro, que pelas perspectivas atuais, sem a menor dúvida, será o tempo em que mais necessitaremos de cidadãos fortes, tanto no físico como na moral.”¹⁶¹

Mesmo sendo considerada como de fundamental importância, somente a alimentação não era suficiente para garantir uma força de trabalho apta para desempenhar seu papel. Cuidados com a higiene e com a saúde também são muito importantes. Em *Labor* é publicado o Código de Higiene para os alunos:

- 1- Tomar banho todos os dias.
- 2 – Lavar o rosto quando se levantar.
- 3 – Lavar bem as orelhas.
- 4 – Escovar os dentes de manhã e à noite.
- 5 – Trazer os cabelos sempre cortados, penteados e limpos.
- 6 – Ter sempre as mãos asseadas e as unhas aparadas.
- 7 – Evitar sujar a roupa, ainda mesmo nos brinquedos.
- 8 – Nunca esquecer de usar lenço.
- 9 – Ter seu copo ou caneca individual para beber água.
- 10 – Não levar à boca nem as mãos nem os lápis.¹⁶²

A preocupação com a manutenção da saúde orientou também a organização do Serviço Médico na Escola Técnica de Curitiba. Afinal,

atualmente não se admite mais que um moço deixe de cumprir a parte de sua tarefa no progresso de nossa Pátria, por ser doente, ou por ser um débil. [...] O aluno, presentemente, trabalha em sua oficina com mais firmeza e confiança, pois sabe que si a infelicidade o alcançar terá socorro pronto e eficiente.¹⁶³

Mas as atividades do Serviço Médico deveriam ser muito mais de acompanhamento do desenvolvimento físico do aluno do que de assistência aos doentes, articuladas com a

¹⁶¹ Id. Ibid.

¹⁶² CÓDIGO da higiene. **Labor**, Curitiba, ano 2, n. 5, ago. 1941.

¹⁶³ PAULA, Antonio Bittencourt de. Sobre a organização do serviço médico na Escola Técnica de Curitiba. **Labor**, Curitiba, ano 3, n. 8, jul. 1942.

Educação Física, principalmente no que se refere à parte biométrica dos estudantes: “É pela tomada das diversas medidas e índices somáticos, que vamos ajuizar do grau de aptidão física do aluno, indicando-lhe o exercício que mais convém, seja para conservar, melhorar, ou corrigir o seu físico”.¹⁶⁴

Portanto, é de se ressaltar a grande importância dada à constituição de hábitos para os futuros trabalhadores, concernentes à construção e preservação da sua saúde corporal para se garantir uma mão-de-obra vigorosa e produtiva, mas também equilibrada com a espiritual, no sentido de se compor um todo harmônico, que não deixasse dúvidas sobre a impossibilidade de tensões e conflitos na ordem social (LENHARO, 1986, p. 79). É neste contexto que se desenvolvem na instituição as atividades escoteiras. Em 08 de agosto de 1939, registra-se a fundação da Associação de Escoteiros da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná. De acordo com o relato sobre o evento, “imediatamente foram abertas as inscrições, que alcançaram várias dezenas em poucos instantes, tal o entusiasmo entre os nossos educandos”.¹⁶⁵ O escotismo é saudado pelo artigo da revista *Labor* como uma “completa escola de educação”, já que permite aos jovens aprendizes um desenvolvimento físico, moral e intelectual:

O escoteiro, assim como se robustece nos exercícios ao ar livre, apura os sentidos, desenvolve as faculdades e aprimora os sentidos; torna-se sociável, fraternizando com os companheiros no convívio que os liga intimamente pela cadeia da solidariedade... Acompanhado sempre da bandeira, cresce junto dela, cantando, como oração heróica o hino nacional e, fiel ao juramento que lhe prestou, não ousa cometer falta pela qual possa ser argüido diante do pendão venerável, que é tudo para ele, porque é o símbolo da Pátria.

De tal escola saem os infantes que serão os homens de amanhã: seres de têmpera viril, tão úteis na paz pelo que aprenderam brincando, como serão bravos na guerra pela resistência que adquiriram no corpo, com os exercícios, na alma, com a perseverança na disciplina, que é a cadência da ordem.

¹⁶⁴ Id., Ibid.

¹⁶⁵ ATIVIDADES escoteiras. **Labor**, Curitiba, ano 1, n. 1, abr. 1940.

Assim, essa instituição heróica e generosa é a escola primaria do civismo, na qual se devem matricular todos os meninos brasileiros que, amando o seu país, queiram aprender a bem servi-lo e a honrá-lo.¹⁶⁶

O escotismo também cumpriria a função de aperfeiçoar moralmente os seus integrantes, preparando-os para se fortalecerem fisicamente enquanto mão-de-obra, ao mesmo tempo em que lhes incutia os valores de obediência e dever para com os seus superiores, que vão desde os professores, passando por seus patrões, até o próprio chefe do Estado Novo.

Portanto, eis aí a contribuição da Escola Técnica de Curitiba para a construção da “trajetória de dominação para a qual confluem a política institucionalizada da contenção e desestruturação da classe trabalhadora e as micropolíticas de coerção e estímulos para a moldagem do corpo disciplinado do trabalhador desejável”. (LENHARO, 1986, p. 104). Não se podia esperar que apenas e tão somente as atividades nas salas de aula e nas oficinas pudessem concorrer para a consecução deste objetivo, por isso a preocupação com o bem-estar físico dos alunos, com a sua formação cívica e moral, para a qual a contribuição do corpo docente foi fundamental, utilizando-se da revista *Labor* como veículo de divulgação de artigos que buscassem tais finalidades. Há um evidente cuidado, por parte das autoridades do Estado Novo, com a questão educacional, pois esta teria um papel fundamental tanto na constituição das “elites condutoras”, através do ensino secundário, quanto da força de trabalho disciplinada e mais qualificada para a nova realidade industrial do país, pela via do ensino técnico industrial. Assim, “massas e elites sincronizadas. Estas,

¹⁶⁶ Id., Ibid. O trecho é uma citação de *Labor* do “Breviário Cívico”, de Coelho Neto.

dirigentes e criadoras; aquelas, aptas para produzir”, dariam o tom para um modelo de sociedade totalitária genuinamente brasileira. (LENHARO, 1986, p. 104).

2.7. EM BUSCA DO “ESTABELECIMENTO MODELO”: AS OBRAS DE AMPLIAÇÃO DA ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA

A década de 1940 foi de crescimento industrial e populacional tanto para o estado do Paraná quanto para sua capital. A economia da madeira e a da erva-mate impulsionam a economia paranaense. “As exigências afeitas ao trabalho nos engenhos criaram um expressivo contingente operário, engrossando ainda mais o processo de urbanização do período”. (OLIVEIRA, 2001, p. 30). É um período marcado também pela grande migração de pessoas do interior para Curitiba, em busca de melhores condições de vida. (TRINDADE & ANDREAZZA, 2001, p. 100). De acordo com essas autoras, a exploração do mate e da madeira havia dado origem a uma burguesia industrial paranaense, que investia em outros setores, inclusive na diversificação industrial. (TRINDADE & ANDREAZZA, 2001, p. 98). Esta classe será a responsável pela modernização da capital paranaense, que se traduzirá no incremento dos investimentos nos setores secundário e terciário da economia, nos transportes e na reforma urbana de Curitiba, de acordo com seus interesses econômicos e de controle social.

É importante ressaltar aqui o papel do Interventor do estado do Paraná, Manoel Ribas. Atuando no sentido de atender as demandas dos empresários do estado,

a prioridade de Ribas foi principalmente a seguinte: financiar a abertura de estradas para escoamento da produção, visando à ligação da capital e dos portos de mar aos principais centros produtores, aspiração antiga dos empresários paranaenses, uma vez que tal medida importava na arrecadação de impostos para o Paraná e não para São Paulo (quando o escoamento da produção era feito pelo Porto de Santos). Por parte do governo federal, tal integração atendia à prioridade de incorporar o interior, os chamados “sertões”, ao processo produtivo nacional pela expansão das fronteiras agrícolas. (MAGALHÃES, 2001, pp. 48-9).

Além disso, o Interventor incentiva o processo de colonização de grandes áreas do interior, visando a produção de alimentos para o abastecimento, principalmente da capital.

O fator de sustentação desse processo de modernização foi, sem dúvida nenhuma, o crescimento da economia cafeeira, que resulta num significativo aumento nas rendas públicas estaduais, além de provocar uma grande expansão demográfica na região norte do estado, e propiciar o surgimento de uma nova elite regional na configuração sócio-política paranaense.

Havia um grande interesse do Interventor na então Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, pois por várias vezes a instituição recebeu a sua visita. De acordo com o então diretor da escola, Manoel Ribas “gostava muito da parte de, ligada lá ao interior, de móveis, e parte de serralheiro, por causa da parte de carros [de tração animal], e a parte de correias, essas coisas de couro [...]”¹⁶⁷ Era idéia do Interventor que a Escola tivesse “filiais” espalhadas pelo interior do Paraná, a fim de desenvolver o ensino técnico para agilizar a produção agrícola e extrativa do interior, principalmente referente ao setor de transportes.¹⁶⁸ Em suma,

as orientações das políticas públicas do Interventor do Paraná, Manoel Ribas, apoiavam a política do Estado Novo: racionalização e modernização burocrática

¹⁶⁷ WILHELM, Lauro. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz - NUDHI/CEFET-PR**. Curitiba, 10 mai. 1995.

¹⁶⁸ Id., Ibid.

[...], infra-estrutura [...], educação (construção de escolas profissionalizantes em Curitiba), fomento à industrialização [...] e colonização [...]. (SILVA, 2000, pp. 51-2).

É nesse contexto que, no final de 1943, é apresentado o *Plano Agache*, elaborado pelo urbanista francês Donat Agache juntamente com engenheiros da Prefeitura Municipal de Curitiba, que traçava as diretrizes urbanísticas da capital do Paraná para o futuro. Dentre as características do mesmo, destacamos o estabelecimento da área industrial da cidade em um local onde já havia uma certa concentração fabril, e ainda próxima à estrada de ferro:

[...] naquela época, o tecido urbano próximo à estação da ferrovia e ao rio Belém e rio Água Verde que recebiam o lançamento das águas das fábricas, era praticamente livre de construções. [...] **Sua localização atende aos dois fatores mais importantes para esses centros que são o transporte, quer por estradas de ferro quer de rodagem, e mão-de-obra pela localização das residências das classes operárias, nas vizinhanças e em subúrbios servidos pela estrada de ferro.** (SILVA, 2000, p. 86)

A área acima descrita corresponde ao bairro conhecido atualmente como Rebouças, onde inclusive estava situada a Escola Técnica de Curitiba, portanto no mesmo arrabalde onde havia moinhos, usinas de mate e outras fábricas, além de encontrar-se entre vias de acesso que ligavam o centro da cidade aos bairros residenciais com grande concentração de trabalhadores. Sem dúvida, uma localização estratégica, de acordo com o estabelecido no Plano de Urbanização. Assim, pode-se afirmar que “uma elite de empresários intimamente associada ao poder público coordenou um processo de urbanização que visava a orientar a ocupação do espaço urbano de acordo com os imperativos da acumulação capitalista.” (CHALHOUB, 1986, p. 91).

E é exatamente neste momento que focalizamos as obras de ampliação da Escola Técnica de Curitiba. No início de outubro de 1943, o ministro da Educação, Gustavo Capanema, visitou a Escola Técnica de Curitiba. Na ocasião,

reconheceu desde logo a deficiência das instalações e edifícios da Escola, contrastando com as suas congêneres recentemente construídas, onde as oficinas, salas, gabinetes, etc., são amplos e em grande quantidade. Achou S. Ex.^a que o Paraná, pelo desenvolvimento das suas indústrias e pelo elevado grau de instrução do seu povo, já merecia uma Escola maior e mais bem aparelhada, onde a Lei Orgânica do Ensino Industrial pudesse ser aplicada em toda a sua plenitude, para a formação dos seus técnicos. Daí a sua promessa de determinar as providências necessárias para o imediato aparelhamento das oficinas existentes e futura ampliação dos seus edifícios.¹⁶⁹

Assim iniciava-se o processo de ampliação da Escola Técnica de Curitiba, com uma promessa de Capanema, que começará a ser concretizada com o Decreto nº 16.399, de 22 de agosto de 1944, que declarava de utilidade pública as áreas adjacentes à escola no quarteirão em que a mesma se localiza até hoje, entre as avenidas Silva Jardim e Sete de Setembro e as ruas Marechal Floriano Peixoto e Desembargador Westphalen, no centro de Curitiba. A área compreendia terrenos pertencentes ao Governo do Estado e a particulares, tendo cerca de 23.546 m², sendo que 4.439 m² eram propriedade particular. A ampliação da escola foi a saída encontrada para o problema da falta de espaço para todas as instalações necessárias ao funcionamento do estabelecimento educacional, pois havia uma legislação federal que proibia a construção de novos prédios públicos enquanto o Brasil estivesse em guerra.

¹⁶⁹ ÉCOS de uma visita – o Ministro Gustavo Capanema no Paraná. **Labor**, Curitiba, ano 5, n. 11, ago. 1944.

A área pertencente ao governo estadual acabou sendo cedida sem maiores problemas pelo interventor Manoel Ribas. Quanto às áreas de particulares, o diretor Lauro Wilhelm procurou seguir as determinações do MES:

[...] Então nós desapropriamos, me encarregou de fazer um levantamento, de ver a área toda aí e os proprietários e tudo, houve uma certa relutância, uma certa resistência de alguns que tinham lojas e residências por ali, mas concordaram depois no fim quando viram, porque nós pagamos tudo regamente e de acordo com as especificações e de acordo com os valores da época, então foi feita a desapropriação de toda a área aqui, aqui na esquina tinha uma fábrica de vidros, ali adiante tinha um depósito de madeira, embaixo tinha uma serralheria, na Marechal ali tinha um prediozinho que já estava com lojas e tinha umas duas ou três residências na Marechal Floriano, mas assim mesmo nós conseguimos desapropriar tudo, e aí então passou tudo para o patrimônio do Governo Federal para ampliação da escola. [...]¹⁷⁰

A “certa resistência” a que se refere o ex-diretor consistiu em toda uma movimentação dos então proprietários de terrenos na área contra a desapropriação e os despejos, que ganhou inclusive as páginas dos principais jornais de Curitiba no mês de agosto de 1946. Conforme nos referimos anteriormente, se a conjuntura aponta para uma fase de crescimento industrial, o aumento da capacidade da escola para formar uma quantidade maior de artífices e técnicos certamente era uma das demandas dos empresários paranaenses, ainda mais se levarmos em consideração o fato da instituição localizar-se estrategicamente em avenidas que ligam bairros da periferia bastante populosos ao centro da cidade. Mas as já citadas resistências surpreendem os defensores das reformas racionais e científicas.

Em agosto de 1946, os jornais *Gazeta do Povo*, *Diário da Tarde* e *Diário Popular* publicaram reportagens contrárias às obras de ampliação da escola, então prestes a se

¹⁷⁰ WILHELM, Lauro. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz - NUDHI/CEFET-PR**. Curitiba, 10 mai. 1995.

iniciarem. Usando de argumentos tais como o despejo de mais de quinhentas pessoas residentes no local, numa época de crise imobiliária, e a demolição de prédios considerados como importantes, o *Diário da Tarde* sugere que a escola se mude para uma região afastada do centro da cidade, tido como área não apropriada para escolas.¹⁷¹

A reação da Direção da Escola Técnica foi fulminante. No editorial de *Labor*, os argumentos utilizados pelos jornais são considerados pueris e de “dolorosa estreiteza de visão para com os modernos problemas sociais”, incapazes de compreender que o plano de ampliação “dará para todos os curitibanos cômicos, que sentem a importância básica da técnica no desenvolvimento do mundo moderno, o motivo do mais justo orgulho”. E por fim, faz uma admoestação aos

pretensos defensores da estética urbana, da economia popular e outros interesses do povo tenham sempre em mente que a construção de uma Escola técnica não diz respeito exclusivamente aos interesses de uma zona, mas, aos interesses locais, aos interesses do Estado, AOS MAIS SAGRADOS INTERESSES NACIONAIS.¹⁷²

Em outro artigo no mesmo número, reclama-se que

somente agora, alguns proprietários atingidos pelas desapropriações, protestam sobre a localização da escola, quando em outubro de 1943, em reunião realizada nesta mesma Escola, foram unânimes em julgar conveniente a ampliação neste local, prevendo bons negócios para os seus terrenos, conforme propostas fabulosas feitas naquela época.¹⁷³

Chega-se a afirmar que “quem se der ao prazer de dar um passeio por esta zona, verificará que a demolição dos prédios desapropriados será um benefício para a cidade,

¹⁷¹ SIMÃO, Calil. O caso dos despejados pela Escola Técnica. **Diário da Tarde**, Curitiba, 19 ago. 1946.

¹⁷² NOSSA página. **Labor**, Curitiba, ano 7, n. 16, jun. 1946.

¹⁷³ A LOCALIZAÇÃO da nossa escola. **Labor**, Curitiba, ano 7, n. 16, jun. 1946.

uma verdadeira medida de *saneamento*.”¹⁷⁴ E para reforçar, publicam-se fotos dos prédios que deveriam ser demolidos, acompanhadas de legendas cheias de ironia em relação ao estado de conservação dos mesmos.

A análise que se pode fazer aqui é análoga àquela realizada por Sidney Chalhoub.¹⁷⁵ Verifica-se uma oposição entre dois grupos, a já mencionada nova burguesia industrial ligada à expansão da indústria e do comércio, dos transportes e da construção civil, para quem a ampliação da Escola Técnica serviria para suprir suas demandas de mão-de-obra para o florescente setor fabril curitibano; e de outro lado uma pequena burguesia ligada à especulação imobiliária, ao aluguel de modestas residências, ao pequeno comércio e às fabriquetas de “fundo de quintal”. Contra estes últimos os novos empresários e seus porta-vozes assestam baterias ao verem seus interesses sendo obstados, como por exemplo ao proporem a demolição de prédios antigos como medida de saneamento, utilizando-se da retórica da necessidade de modernização do espaço urbano.

Mas a argumentação não fica apenas no aspecto da modernidade. Em artigo publicado no jornal *O Dia*, de 09 de agosto de 1946, o colunista Raul Gomes vem em socorro das obras da Escola Técnica, com o argumento da defesa dos interesses do proletariado:

Indispensável, absolutamente essencial à apreciação do mérito do pleito estateado na barra do tribunal da opinião pública se evidenciar ser esse estabelecimento de educação o único de caráter técnico profissional e secundário do povo e para o povo. [...]

Ela acolhe, principalmente, os pobres, os filhos do proletariado. E lhes abre, INTEIRAMENTE DE GRAÇA, as portas não apenas duma tecnicidade

¹⁷⁴ Id., Ibid.

¹⁷⁵ CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim – O cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque**. SP, Brasiliense, 1986. Pp. 90-4.

profissional magnífica, com perspectivas de salários elevadíssimos, como também as portas mesmo da Universidade!

É, portanto, uma instituição providencial, admirável, onde as massas sem exclusão de ninguém por mais miserável, topam uma vereda firme, segura, eficientíssima para a solução do tremendo problema da educação de seus filhos.

Suprimida ou dificultada a ação da Escola Técnica, obliteram-se as “chances” ou possibilidades para um cada vez maior número de crianças cuja vocação, cuja orientação profissional topam ali ensejo de se revelar, aperfeiçoar e encaminhar. E seu desenvolvimento resultante da crescente procura de seus cursos denota a preocupação do operariado em prover à preparação de seus filhos para a rude vida atual. [...]

Mas o aumento da Escola Técnica, não pode, não deve ser protelado. [...]

Não. O interesse que reclama, impõe, exige aquela providência é o do proletariado.

Para este aquela é a única escola técnica secundária aberta de par em par a sua descendência, onde meninos e meninas ingressam em caráter absolutamente gratuito e pode, a coberto de qualquer preocupação, construir um futuro esplêndido.

Se, portanto, para lhe melhorar as instalações houver o imperativo de sacrifícios, estes não podem, nem devem ser regateados.

E compete aos poderes públicos dum lado e aos próprios atingidos por certas medidas indispensáveis se convencer daquela imposição.¹⁷⁶

Compreendemos que há um evidente exagero, por parte do articulista, ao considerar o ensino técnico-profissional¹⁷⁷ como solução para a educação dos trabalhadores, bem como ao destacar que graças a este tipo de ensino seria possível aos seus egressos ingressarem na Universidade, até porque a própria legislação impunha restrições a esta possibilidade. Mas o que chama a atenção é que este artigo, aparentemente defensor intransigente dos interesses das classes trabalhadoras, atende aos interesses da nova burguesia industrial da cidade necessitada de mão-de-obra para suas fábricas. A ampliação da escola fazia parte de uma política de

elevação real dos níveis de vida que, aliada à melhoria das condições materiais, deveria induzir o fortalecimento da democracia, o desenvolvimento da cultura, e as oportunidades de segurança e bem-estar gerais. Estaria, assim, garantindo o padrão moral de vida dos paranaenses. (TRINDADE & ANDREAZZA, 2001, p. 104).

¹⁷⁶ GOMES, Raul. As demolições e a Escola Técnica. **O Dia**, Curitiba, 09 ago.1946.

¹⁷⁷ Entendemos ensino técnico-profissional, ou ensino técnico, como aquele que forma técnicos de nível secundário.

Apesar dos protestos, as obras não foram interrompidas; aliás, prosseguiram ainda por muito tempo, conforme o testemunho do Diretor na época:

[...] ficamos uns quinze anos fazendo obras, ampliando. Fizemos um refeitório, construímos mais umas dez oficinas, edifícios para ampliar as oficinas, construímos na Silva Jardim um prédio grande para a oficina de fundição, [...] construí o ginásio de esportes, (...)na Sete de Setembro nós construímos o auditório, [...] e construímos a casa do diretor e uma casa de almoxarifado [...].¹⁷⁸

Em suma, as obras de ampliação da Escola Técnica de Curitiba fazem parte de um processo maior, o estabelecimento de um espaço urbano organizado de acordo com os valores sociais da nova classe dirigente paranaense, valores esses baseadas na racionalização desse mesmo espaço no sentido de agilizar a acumulação capitalista na capital paranaense. Os ventos civilizadores e modernizantes começavam a soprar fortes em Curitiba e no estado do Paraná.

2.8. CONCLUSÃO

Durante os anos de 1940 a 1947, período de circulação da revista *Labor*, a Escola Técnica de Curitiba caracterizou-se por tentar colocar em prática a concepção de formação de uma aristocracia do trabalho, que pela sua capacitação teria um papel importante para o desenvolvimento industrial do país, transformado em uma das principais bandeiras levantadas pela ditadura do Estado Novo. Ao mesmo tempo, a instituição trabalharia na

¹⁷⁸ WILHELM, Lauro. **Entrevista....** Curitiba, 10 mai. 1995.

formação da força de trabalho exigida pela expansão industrial verificada no estado do Paraná, no mesmo período.

Podemos perceber como os valores que deveriam compor uma aristocracia do trabalho, tais como a internalização da disciplina, uma concepção de educação como o caminho da redenção do baixo padrão de vida da classe, o endeusamento do trabalho como valor dignificador do ser humano, a obediência aos superiores, a veneração das autoridades constituídas (principalmente o presidente Getúlio Vargas), a concepção de que “a disciplinarização do trabalho procederia, pois, através da mediatização de virtudes que o englobassem e estivessem perfeitamente sincronizadas com as virtudes nacionais” (LENHARO, 1986, pp. 97-8), enfim, tudo o que contribuía para desarmar ideologicamente os trabalhadores e promover a tranquilidade social, foram explorados para que se constituísse a partir da instituição escolar direcionada para os estratos mais pobres da população uma camada superior diferenciada pela instrução, “elevação moral” e remuneração maior em relação aos trabalhadores não-qualificados.

Este caminho, apontado por Fernando de Azevedo numa conjuntura em que “os educadores, que se esforçam por conduzir o sistema educacional brasileiro por caminhos novos, visando modernizá-lo e adequá-lo às exigências do desenvolvimento do capitalismo” (HORTA, 1994, p. 3), é partilhado em grande parte na Lei Orgânica do Ensino Industrial, que tinha por objetivo a organização da referida modalidade de ensino dentro de parâmetros racionais, com a mesma finalidade apontada pelo eminente educador.

Eis aí traçado o rumo a ser adotado a partir de então para o ensino industrial, que como veremos na seqüência deste trabalho será aperfeiçoado, porém sem abandonar a sua finalidade precípua anteriormente mencionada, mesmo após a queda de Getúlio Vargas.

CAPÍTULO 3 – A COMISSÃO BRASILEIRO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO INDUSTRIAL (CBAI) E AS TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO INDUSTRIAL NO PERÍODO 1946-1959

Em 03 de janeiro de 1946, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), um programa de cooperação firmado entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos, com o objetivo de formar professores para atuar no Ensino Industrial, numa conjuntura em que o Brasil vinha experimentando um processo de expansão industrial, que se esboçava desde a década de 1930, aliada à crescente preocupação dos Estados Unidos com a América Latina, já observada durante a Segunda Grande Guerra, e ampliada com a irrupção da Guerra Fria.

Este capítulo procura analisar a atuação da CBAI no ensino industrial no Brasil anteriormente à sua transferência para a Escola Técnica de Curitiba (ETC) a partir de 1957, quando foi criado na instituição o Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores (CPTP), embora a administração da Comissão permanecesse no Ministério da Educação e Cultura (MEC), no Rio de Janeiro. Mesmo assim, em algumas passagens vamos nos utilizar da produção contida nos Boletins da CBAI quando este passou a ser elaborado na Escola Técnica de Curitiba, a partir de 1959, principalmente ao tratarmos de assuntos envolvendo as concepções da CBAI no tocante à metodologia desenvolvida para o ensino industrial.

A idéia é compreender o papel da cooperação estadunidense na formação dos professores brasileiros de ensino industrial, preparando-os para atuar junto a seus alunos na perspectiva de prepará-los para a atividade industrial, pela aplicação de métodos específicos

para tal, que serão esmiuçados mais adiante, evidenciando seu caráter de racionalização produtiva. Desta forma, a disciplinarização pelo trabalho permanece na ordem do dia, ao lado da divulgação dos ideais do “*american way of life*” e da crescente influência estadunidense no Brasil, sob vários aspectos. Por fim, somando-se a isto o discurso, cada vez mais presente, da urgente necessidade da preparação de técnicos para atender as demandas do setor secundário da economia, cuja qualificação, além de permitir-lhes a garantia de emprego e de ascensão social, possibilitar-lhes-ia um papel fundamental na busca de superação da condição de país subdesenvolvido, até então ostentada pelo Brasil, o que acabaria levando a uma nova reforma no ensino industrial, concretizada com a promulgação da Lei nº 3.552/59.

3.1. A ORIGEM DA CBAI

Podemos situar a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial no contexto da chamada “Política da Boa Vizinhança”, empreendida pelo governo estadunidense com seus vizinhos latino-americanos, durante a Segunda Grande Guerra. Tal política seria o instrumento para o projeto de “americanização” para o continente, cujo objetivo seria a adoção do chamado *american way of life*, tanto na América Latina, como posteriormente por todo o planeta. Para tanto, era extremamente importante a divulgação das vantagens da ideologia do americanismo para o subcontinente. De acordo com Antonio Pedro Tota, tal ideologia baseava-se nos ideais de democracia, progressivismo e tradicionalismo. A democracia estaria ligada “às idéias de liberdade, de direitos individuais e de independência”. (TOTA, 2000, p. 19). O progressivismo seria o componente mais

importante, pelo fato de estar relacionado com o racionalismo e com a capacidade produtiva do ser humano. A idéia é que

o mercado podia oferecer em abundância vários produtos úteis e atraentes, criando uma nova forma de prazer: o prazer de consumir. Ora, como esses produtos estariam ao alcance de qualquer pessoa, independentemente da posição na sociedade de classes, a vida ficaria muito mais fácil, agradável e enriquecedora. [...] A via era o mercado. (TOTA, 2000, p. 20).

E quanto ao tradicionalismo, aqui podemos fazer referência ao “enaltecimento dos valores familiares, a coragem dos indivíduos, o temor a Deus”. (TOTA, 2000, p. 20). Estes seriam os parâmetros pelos quais a sociedade brasileira poderia basear-se para a sua modernização, destacando-se, como já mencionado acima, a idéia de progressivismo, que seria o principal fator capaz de promover o desenvolvimento. Graças a ele, estariam

eliminadas as dificuldades da vida no mundo moderno, [...] também removidas as fontes de insatisfação social. Paz social alcançada pela generalização do consumo. Algumas palavras adquiriram um significado mítico na ideologia do americanismo: *progresso, ciência, tecnologia, abundância, racionalidade, eficiência, gerenciamento científico e padrão americano de vida*. (TOTA, 2000, p. 20, grifos do autor).

Assim, no processo de americanização do Brasil estão presentes tanto o progressivismo quanto o tradicionalismo, e ambos esses componentes do americanismo estão muito presentes nos discursos dos integrantes da CBAI, sejam eles estadunidenses ou brasileiros, bem como nas falas produzidas sobre o ensino industrial ao longo do período em que a Comissão funcionou.¹ Já quanto à democracia, esta passa a ser tida como o regime político ideal, principalmente com a derrota do nazi-fascismo no conflito mundial e

¹ É certo que a maioria dessas palavras já apareciam nos discursos sobre o ensino industrial desde a década de 1930, conforme se nota nos capítulos anteriores deste trabalho.

a condenação do socialismo soviético. A convocação de Assembléia Constituinte em 1945, e a queda do Estado Novo reforçam essa situação, embora se trate de uma democracia que manterá muitos traços autoritários, característica que marca o governo Gaspar Dutra.

Portanto, podemos ressaltar o duplo objetivo do projeto de americanização: ao mesmo tempo visava a integração da América Latina ao mercado estadunidense, bem como o afastamento do subcontinente de influências socialistas e nacionalistas. Para tanto, fazia-se necessário combater a miséria e o subdesenvolvimento na região, com “a adoção de medidas que tornassem a economia latino-americana mais competitiva. A segurança da nação norte-americana dependia de uma estreita cooperação – econômica e cultural – com todos os governos das Américas”. (TOTA, 2000, p. 48).

É neste contexto que vão se multiplicando as iniciativas estadunidenses para a América Latina e para o Brasil. Em 1940, ainda durante a guerra, é criado o *Office for Coordination of Commercial and Cultural Relations between the Americas*, que no ano seguinte mudaria de denominação para *The Office of the Coordinator of Inter-American Affairs* (OCIAA), comandado por Nelson Rockefeller. Os objetivos dessa agência não deixam dúvidas:

[...] luta contra a expansão do nazismo, mas acima de tudo prevalecia a visão política do empresário que queria afastar da América Latina os produtos alemães que concorriam com os americanos. Ao mesmo tempo, as propostas socialistas – que salientavam o antagonismo capital-trabalho – poderiam ser combatidas com a propaganda do modelo americano: consumo de produtos maravilhosos, progresso material e bons salários. Por tudo isso, a industrialização no subcontinente deveria ser estimulada, interligada com a intensificação das relações comerciais. (TOTA, 2000, pp. 51-2).

Para tanto, a agência estadunidense trabalhou na divulgação do *american way of life* utilizando-se principalmente da imprensa e da propaganda. “Era necessário empregar todos

os meios para consolidar a imagem do modelo a ser seguido, isto é, os Estados Unidos deveriam ser um paradigma. Liberalismo e democracia”. (TOTA, 2000, p. 54). Assim, até o final da Segunda Grande Guerra, o Brasil sofrerá uma enxurrada de americanismo, basicamente através dos meios de comunicação² e pelas iniciativas de cooperação econômica, cultural e educacional.

O interesse estadunidense pela América Latina e especificamente pelo Brasil vem de encontro ao processo de substituição de importações vivido pela indústria brasileira. Como já frisado anteriormente, há todo um discurso, capitaneado pelo próprio governo Vargas, da necessidade da industrialização como caminho de superação da condição de subdesenvolvimento vivida pelo país. Nessa mesma direção seguiam os industriais, procurando caracterizar-se como a classe produtora por excelência, cujo discurso enfatizava “a necessidade de um Estado forte e promotor da integração do mercado interno, a necessidade de uma intervenção econômica por parte do Estado de modo a assegurar a proteção à produção nacional e o bem-estar social da Nação” (MENDONÇA, 1985, p. 20). De fato, tal discurso acaba tornando-se hegemônico, uma vez que é incorporado pelo próprio Estado como condição essencial para o desenvolvimento do país. O projeto da burguesia industrial para a industrialização compunha-se dos seguintes itens, na visão de Sonia Mendonça:

- a) a superação – via indústria – do grau de vulnerabilidade externa da economia brasileira face às oscilações e crises do mercado mundial; b) a condenação da exportação de bens primários como sustentáculo exclusivo da economia nacional; c) o estabelecimento da identidade entre industrialização e “grandeza nacional”; e d) a convocação do Estado para a tarefa de implantação da indústria pesada, não apenas ampliando suas funções de coordenação econômica, como também

² Para maiores detalhes a esse respeito, ver TOTA, Antonio Pedro. **O imperialismo sedutor**. SP: Cia. Das Letras, 2000.

aquelas de investidor nos setores de infra-estrutura básica. (MENDONÇA, 1985, p. 21).

A queda do Estado Novo não veio alterar tal situação. Se num primeiro momento o governo Gaspar Dutra rompia com a concepção varguista de nacionalismo econômico e intervencionismo, adotando o liberalismo econômico, logo tal política foi refutada, devido ao esgotamento das reservas e ao crescimento da dívida externa. Já a partir de 1947, adota-se um maior controle cambial e das importações, privilegiando-se alguns setores tais como a maquinaria, o que acabou beneficiando o setor industrial. Logo,

os interesses do setor industrial já tinham sido objeto de políticas específicas havia alguns anos e os pleitos a favor da modernização da infra-estrutura, recorrentes ao longo da administração Dutra, são sinais inequívocos da consolidação do setor secundário como motor do desenvolvimento da economia nacional. (SARETTA, 1995, p. 123).

Ao mesmo tempo, redefinem-se as condições da dependência brasileira em relação aos E.U.A. Com o final da Segunda Grande Guerra e o advento da Guerra Fria, verifica-se uma mudança no processo de construção da hegemonia estadunidense junto aos países latino-americanos. De acordo com Maria Ciavatta,

A preocupação dos Estados Unidos com a influência da União Soviética nos países europeus traduziu-se para a América Latina na Doutrina Truman, em 1947, a qual expressava a hostilidade americana face à expansão do socialismo. Entre outros aspectos, a Doutrina Truman indicava e justificava a interferência norte-americana em assuntos políticos internos das nações dependentes – orientação que será fortalecida nas décadas seguintes, com o estabelecimento dos regimes ditatoriais em vários países latino-americanos. A Doutrina Truman é particularizada em um programa de assistência e cooperação para com as “áreas subdesenvolvidas”, o Ponto IV, anunciado pelo Presidente Truman como um programa em favor da “paz e liberdade”. (CIAVATTA, s.n.t., s.p.)

O novo governo identificava-se com a defesa dos “valores ocidentais”, colocando-se claramente ao lado dos E.U.A. na polarização que se desenhava no mundo pós-guerra. Durante o conflito recém-findo, a colaboração brasileira para o esforço de guerra criou a idéia de uma relação “especial” entre os dois países, que se prolongaria mesmo após o final do conflito, garantindo a cooperação estadunidense aos projetos de superação das condições de subdesenvolvimento do país. De fato, mesmo com as preocupações dos E.U.A. com o Plano Marshall e com a situação no Extremo Oriente, não faltaram atenções para o Brasil.

Talvez em nenhum outro continente, a avassaladora presença dos Estados Unidos se fazia sentir tão amplamente quanto na América Latina do imediato pós-guerra. Pela primeira vez na história, adquiriam o virtual monopólio de influência na região, constituindo praticamente sua única fonte de capitais, da assistência técnica e militar e seu mais importante mercado. (MALAN, In: FAUSTO, 1984, p. 58).

É nesse contexto que se pode compreender o surgimento dos programas de cooperação entre E.U.A. e Brasil. No que concerne ao setor educacional, já em 1941 estabeleceu-se um programa de intercâmbio, onde jovens de países latino-americanos eram selecionados para estudarem nos Estados Unidos, inclusive na área da indústria. (TOTA, 2000, p. 81). Em 1943 realizou-se em Havana a I Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas, sendo aprovada no referido evento a Recomendação XV, intitulada “Escolas de Ensino Industrial e Técnico”. Tal Recomendação considerava a importância cada vez maior da formação de mão-de-obra especializada para as atividades de direção e execução do processo produtivo, o que demandará um número cada vez maior de escolas técnicas, desde que voltadas prioritariamente para as atividades práticas, com o objetivo de capacitação de trabalhadores capazes de contribuir para o desenvolvimento econômico de seus países; para que isso se concretizasse, recomendava-se que fossem

multiplicados as escolas técnicas, incluídas aí as industriais, articuladas com a educação primária e secundária, e que visassem a preparação para o trabalho para uma melhor capacitação do trabalhador, sem prejudicar sua formação cultural, e ao mesmo tempo se estimulassem os serviços de orientação profissional para auxiliar no melhor aproveitamento dos indivíduos para o progresso social. (Apud FONSECA, C. S., 1961, pp. 562-3, v. 1). A mesma Conferência

recomendava que os governos individualmente, ou **por meio de convênios**, tomassem providências destinadas a elevar o nível educacional, a estender facilidades educacionais e a melhorar, em geral, o papel da educação, como uma contribuição importante para o entendimento e a solidariedade interamericana. (FONSECA, C. S., 1961, p. 563, v. 1, grifo nosso).

Com base nesta Resolução, firmou-se um acordo entre o Ministério da Educação e Saúde e o *Inter-American Educational Foundation Inc.*, órgão subordinado a *The Office of the Coordinator of Inter-American Affairs* (OCIAA), cuja cláusula IV estabelecia a criação de uma comissão especial que teria como função a aplicação do programa de cooperação educacional entre os E.U.A. e o Brasil: nascia a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI). Tal acordo foi firmado em 03 de janeiro de 1946. O programa seria dirigido por um superintendente brasileiro e um representante estadunidense. O brasileiro seria o titular da Diretoria do Ensino Industrial do Ministério da Educação, no caso Francisco Montojos, substituído em 1949 por Italo Bologna; em 1951, assumia o cargo Solon Guimarães; este, por sua vez, foi substituído, a partir de 1953, por Flávio B. Sampaio, sucedido em 1955 por Carlos Pasquale. Em dezembro do mesmo ano, retorna ao cargo Francisco Montojos, que permaneceu até fevereiro de 1961, quando foi substituído por Armando Hildebrand, coincidindo com a transição para o governo Jânio Quadros. No

caso do representante estadunidense, vários engenheiros sucederam-se no cargo, sendo que o primeiro titular foi John B. Griffing.

De acordo com Celso Suckow da Fonseca, o programa de ação da CBAI compunha-se de doze pontos:

- 1) Desenvolvimento de um programa de treinamento e aperfeiçoamento de professores, instrutores e administradores;
- 2) Estudo e revisão do programa de ensino industrial;
- 3) Preparo e aquisição de material didático;
- 4) Ampliação dos serviços de bibliotecas; verificar a literatura técnica existente em espanhol e português; examinar a literatura técnica existente em inglês e providenciar sobre a aquisição e tradução das obras que interessarem ao nosso ensino industrial;
- 5) Determinar as necessidades do ensino industrial;
- 6) Aperfeiçoamento dos processos de organização e direção de oficinas;
- 7) Desenvolvimento de um programa de educação para prevenção de acidentes;
- 8) Aperfeiçoamento dos processos de administração e supervisão dos serviços centrais de administração escolar;
- 9) Aperfeiçoamento dos métodos de administração e supervisão das escolas;
- 10) Estudo dos critérios de registros de administradores e professores;
- 11) Seleção e orientação profissional e educacional dos alunos do ensino industrial;
- 12) Estudo das possibilidades do entrosamento das atividades de outros órgãos de educação industrial que não sejam administrados pelo Ministério da Educação, bem como a possibilidade de estabelecer outros programas de treinamento, tais como ensino para adultos, etc. (FONSECA, C.S., 1961, p. 565. v. 1).

Para a concretização do acordo de cooperação educacional, a *Inter-American Educational Foundation Inc.* empenharia-se em enviar especialistas para o desenvolvimento do ensino industrial no Brasil. Também professores e técnicos brasileiros iriam aos E.U.A. para realizarem treinamento na área. Comprometia-se ainda a entidade estadunidense com a preparação de material didático e recursos auxiliares para a formação de docentes. O Relatório do Ponto IV de 1957 estabelecia duas características básicas do Programa: a preparação de educadores e projetos para solucionar problemas educacionais que estão a entrar o progresso econômico brasileiro, e “estimular o conceito de

‘companheiros de progresso’, que se enquadra tão bem dentro do conceito do sistema interamericano”.³ Observe-se o cuidado em colocar a relação de “companheirismo” entre as duas nações, e não a dependência de uma em relação a outra. Em outro texto, essa questão volta à tona, quando se destaca

a harmonia que se nota neste empreendimento em que brasileiros e americanos trabalham ombro a ombro. [...] Foi uma agradável impressão ver que o Brasil e os Estados Unidos, através da CBAI, estão trabalhando por um sistema educacional mais de acordo com as necessidades locais.⁴

Retornando ao já citado Relatório, destaca-se o entendimento entre os governos do Brasil e dos E.U.A. sobre a necessidade do Acordo de Cooperação, pois o mesmo atenderia os interesses de ambas as partes. Curiosamente, na seqüência é destacado apenas o benefício que o Programa traria para o Brasil, que seria a preparação de educadores para resolver problemas educacionais que obstem o desenvolvimento do país; em nenhum momento aparece qual seria a vantagem dos E.U.A. na participação do Acordo. A omissão, muitas vezes, pode ser extremamente esclarecedora...

Segundo Celso Suckow da Fonseca, os recursos financeiros para o programa seriam da ordem de US\$ 500.000,00 por parte do governo brasileiro, e de US\$ 250.000,00 por parte da Fundação estadunidense, que deveriam ser aplicados entre 01 de janeiro de 1946 e 30 de junho de 1948. (FONSECA, C. S., 1961, p. 565. v. 1). Maria Ciavatta informa que

no período mencionado, o orçamento para a educação industrial foi de US\$ 5.135.000,00 aproximadamente. Isto dá uma idéia da importância que teve a CBAI no desenvolvimento do ensino industrial no Brasil. A Comissão recebeu o

³ EXTRATO do Relatório de 1957 da USOM/B (Ponto IV). **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIII, n. 1, p. 13, jan. 1959.

⁴ A COMISSÃO Brasileiro-Americana perante a indústria nacional e a Escola Técnica de Curitiba. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIII, n. 2, p. 8, fev. 1959.

equivalente a quase 20% do orçamento total para a educação industrial. Inclui-se no orçamento total a manutenção das unidades escolares, pagamento de pessoal, material didático, etc. Logo, o equivalente a quase 20% deste total pode ser considerado um grande investimento. (CIAVATTA, s.n.t., s.p.).

De acordo com o item 12 do programa de ação acima citado, podemos observar que há uma clara tentativa de homogeneização das atividades referentes ao ensino industrial no país, não se restringindo apenas às Escolas Técnicas e Industriais oficiais mantidas pelo MES. Nenhuma instituição deveria fugir do padrão que se pretendia impor a esse ramo de ensino, caracterizando tal programa, e outros de cooperação internacional, como “instrumentos ideológicos, através dos quais se instauraria o novo cosmopolitismo e se reforçaria a condição de dependência”, com o objetivo de “reformular o ensino brasileiro e difundir os valores, as normas e os princípios da sociedade capitalista” (NUNES, 1980, p. 38).

Em termos práticos, a CBAI iniciou suas atividades em 1947, com uma reunião de diretores de estabelecimentos de ensino industrial, realizada entre janeiro e fevereiro no Rio de Janeiro, cidade definida como sede do programa. Na II Reunião de Diretores de Estabelecimentos de Ensino Industrial, caracterizada como “um pequeno curso de especialização de dirigentes de estabelecimentos de ensino industrial” (FONSECA, C. S., 1961, p. 566. V. 1), os dirigentes de instituições de ensino industrial, ao participarem de conferências com especialistas estadunidenses, tomaram ciência do conteúdo e dos objetivos do programa. Estes, de acordo com Francisco Montojos, eram os seguintes:

- a) promover o aperfeiçoamento de nossos diretores, ampliando-lhes os conhecimentos sobre administração escolar e suscitando e desenvolvendo neles novas atitudes e novas disposições em relação aos problemas do ensino industrial;
- b) assegurar uma unidade de orientação, de espírito e de diretrizes nas escolas de ensino industrial do país;

- c) assegurar à administração central de ensino informações sobre as escolas e sobre o campo industrial a que cada uma serve, de modo a contribuir para o esclarecimento da política a ser seguida na educação industrial;
- d) analisar a eficiência do ensino ministrado nas escolas e confrontar resultados;
- e) fornecer subsídios para o planejamento dos trabalhos escolares dos estabelecimentos federais no ano corrente de 1947;
- f) iniciar o levantamento de dados para a organização de um plano de melhoria e enriquecimento do equipamento e material didático das escolas federais o qual será realizado em parte com os recursos da CBAI;
- g) colaborar para que os diretores das escolas de ensino industrial melhor se conheçam mutuamente e, por esta forma, intensifiquem a troca de informações e de experiências e dêem (*sic*) início à formação de um desejável espírito de grupo;
- h) levar os diretores a melhor conhecerem as técnicas e processos em uso nas grandes organizações industriais do país;
- i) despertar o interesse das autoridades, dos industriais e do público em geral, para os problemas da educação industrial;
- j) servir com experiência e dar indicação da possibilidade e da eficiência da realização de reuniões nestes moldes;
- k) enfim, não é de se desprezar o fato de ter a administração central do ensino, com esta reunião, oportunidade de colher impressões e apurar seu julgamento sobre a formação de cada diretor, seu interesse e entusiasmo pelas coisas da educação em geral e, de modo particular, pelos problemas do ensino industrial. (MONTJOIS, 1949, p. 57).

Na programação do evento, além das reuniões de estudo sobre a situação do ensino industrial no Brasil, havia também a realização de trabalhos práticos, por parte dos diretores, bem como visitas a fábricas situadas nas proximidades.

Como se pode observar, a idéia é a de se fazer um profundo diagnóstico da situação do ensino industrial, dentro de uma visão ainda marcadamente centralizadora, agora sob a batuta não só da Divisão do Ensino Industrial (DEI), mas principalmente da CBAI. Fica evidenciada a grande responsabilidade dos diretores das escolas técnicas e industriais, pois serão eles os responsáveis pelo encaminhamento as ações propugnadas pela CBAI para a preparação da força de trabalho ajustada às novas necessidades da racionalidade capitalista. No dizer do então Diretor do Ensino Industrial do MES,

reputo fundamental e decisivo o papel do diretor em um estabelecimento de ensino. Ele é que lhe imprime o caráter e lhe vitaliza as atividades: [...] Quer como agente do poder público juntos 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, quer ainda como chefe de uma empresa que dirige e administra, a tarefa do diretor é servir. (MONTIJOS, 1949, p. 58).

Também no mês de fevereiro de 1947, iniciou-se o primeiro curso voltado aos professores das escolas industriais federais. Tal curso dividia-se em duas etapas:

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 seguiriam os professores das diferentes escolas, que se houvessem revelado capazes na primeira fase do curso. (FONSECA, C. S., 1961, p. 567. v.1)

Em maio do mesmo ano, os professores participantes do curso vão aos E.U.A., onde passam um ano, sendo seis meses de estágio em escolas profissionais locais, três meses em indústrias e outros três meses em um curso de formação pedagógica (FONSECA, C. S., 1961, p. 567. v. 1). Ainda em 1947, no mês de setembro, é a vez dos diretores de dez das escolas técnicas e industriais federais rumarem aos E.U.A. para frequentar o curso de especialização.

No *Pennsylvania State College* desenvolveu-se o curso, constando do respectivo currículo, análise do trabalho, organização e planejamento de cursos, metodologia do ensino, organização e direção de oficinas, objetivos e organização do ensino industrial, administração do ensino industrial, supervisão do ensino industrial e métodos de inquérito, sendo os professores personalidades de destaque no ensino industrial americano. (FONSECA, C. S., 1961, p. 568. v. 1).

Os demais diretores vão fazer o mesmo curso nos E.U.A. a partir de fevereiro de 1948.

Enquanto isso, ao longo do ano de 1947, cursos para professores são realizados no Rio de Janeiro, em São Paulo e em Recife, que servirão para a futura implementação dos cursos de férias, nessas mesmas cidades.

O governo Gaspar Dutra, em sua Mensagem ao Congresso Nacional de 1948, reconhecia que “a rede de ensino industrial, [...] não obstante o seu gradativo desenvolvimento, ainda está muito longe de atender às necessidades da nossa formação econômica e da mão-de-obra qualificada, reclamada pela indústria brasileira”. (BRASIL/MEC/INEP, 1987, p. 166. V.1). Sem sombra de dúvida, esse é o grande mote apregoado para a expansão do ensino industrial, que já vinha desde a década de 1930, e se estenderá ao longo da chamada *República populista* (1946-1964). No caso do período Gaspar Dutra, a questão centra-se na ampliação do espaço físico das escolas e na compra de novos equipamentos para as mesmas, aliadas à colaboração estadunidense via CBAI. Tal situação é explicitada na Mensagem do presidente Dutra ao Congresso Nacional, de 1949:

[...] Não se limitou o Governo a construir novos edifícios ou ampliar os existentes. Melhora, renova e amplia as atuais instalações das escolas e adquire novos equipamentos. No exercício passado, cerca de Cr\$ 8.000.000,00 foram despendidos na aquisição de máquinas operatrizes, aparelhos, utensílios de oficinas e de laboratórios e materiais diversos, a serem distribuídos pelas diferentes escolas.

Para 1949, estão previstas, entre outras, as seguintes providências: continuação do aparelhamento das oficinas e laboratórios escolares; organização de novos tipos de séries metódicas; e prosseguimento no programa de construções. (BRASIL/MEC/INEP, 1987, p. 180. V.1)

Em junho de 1948 encerrou-se o prazo de vigência do Acordo, que através de novo documento é renovado por um ano, e assim sucessivamente ao longo de todo o período de funcionamento da CBAI, até 1963.

Em janeiro de 1949, em seu discurso de posse, o presidente dos E.U.A., Harry Truman, propôs quatro diretrizes para a política externa estadunidense, e uma delas, a quarta, especificava: “tornar o conhecimento técnico norte-americano disponível para as regiões mais pobres do mundo”. (Apud MALAN, In: FAUSTO, 1984, p. 68). Essa linha de ação se concretizou num programa que se tornou conhecido como **Ponto IV**, e que estabelecia uma verba de US\$ 45 milhões destinados aos países latino-americanos na forma de cooperação e assistência técnica. A partir de junho de 1950, quando o Congresso dos E.U.A. aprova o Ponto IV, a CBAI passa a se subordinar a esse programa.⁵ O Ponto IV pode ser considerado como um desdobramento, ainda que insatisfatório, dos trabalhos da *Missão Abbink*, constituída em 1948, que realizou estudos detalhados a respeito dos problemas da economia brasileira⁶, incluindo a insuficiência de mão-de-obra qualificada, e recomendando projetos para a superação das várias dificuldades. (IANNI, 1977, pp. 95 e 99). De acordo com Gérson Moura, o Ponto IV

era uma espécie de primo pobre do Plano Marshall; este era um plano que os Estados Unidos puseram em ação na Europa desde 1947, com a finalidade de recuperar a economia européia abalada pela guerra e se contrapor à influência da União Soviética. O contraste entre o *Plano Marshall* e o *Ponto 4* era cruel: o primeiro dispunha de 3 bilhões e 100 milhões de dólares e o segundo, de apenas 35 milhões; o primeiro emprestava e doava com vistas ao reerguimento da economia industrial do 1º mundo; o segundo propunha-se a fornecer programas de assistência técnica e a desenvolver a exploração de matérias-primas nas áreas “*backward*”(atrasadas). No Brasil, o *Ponto 4* interessou-se particularmente na assistência a programas de saúde e treinamento industrial. (MOURA, 1984, p. 80)

A disparidade verificada entre os valores dos recursos claramente indica a prioridade do governo estadunidense no momento, até pelo fato de a Europa ser

⁵ Quando da aprovação do Ponto IV, a verba destinada ao programa reduziu-se para US\$ 34, 5 milhões. Ver MALAN, In: FAUSTO, 1984, pp. 68-9.

⁶ Outros países latino-americanos tinham as suas Comissões específicas. Apud MALAN, In: FAUSTO, 1984, p. 69.

considerada como área estratégica pelos E.U.A., nos embates da Guerra Fria. Mas a América Latina não ficou de fora das suas preocupações, como bem demonstram os acordos de cooperação firmados na época.

Se considerarmos que o terceiro ponto do supracitado discurso de posse de Truman estabelecia o “fortalecimento das nações ‘amantes da liberdade’” (Apud MALAN, In: FAUSTO, 1984, p. 68), podemos concluir que o conteúdo do Ponto IV subordina-se a essa lógica.

Um exemplo da maneira como os E.U.A. encaravam a colaboração com os países latino-americanos a partir do pós-guerra é dado pelo supracitado John Griffing:

Os Estados Unidos não aceitam a teoria antiquada de que algumas nações deveriam ser fortes e ricas e fabricar mercadorias para vender às nações mais pobres que só produzem matérias-primas. Eles reconhecem, pelo contrário, o princípio básico de que quanto maior for a proporção de produção de alimentos e de artigos manufaturados pelo Brasil, maior será sua força como um aliado na defesa do hemisfério e seu valor como um comprador de produtos dos Estados Unidos em tempo de paz. É vantajoso para os Estados Unidos de qualquer modo, que a sua nação irmã, abaixo do Equador, faça o maior progresso em produção, industrialização, prosperidade e padrão de vida.

Consideremos um exemplo específico. Há atualmente um movimento no Brasil para estabelecer uma grande fábrica nacional de tratores e maquinaria agrícola. De acordo com a atitude antiga, os Estados Unidos deveriam deplorar esta realização porque isto significa perda de venda de maquinaria. Por outro lado, uma visão mais esclarecida encontra na popularização de um trator nacional, mais barato e eficiente, um meio de criar uma fonte de riqueza que poderá determinar a aquisição de centenas de espécies de mercadorias.⁷

Ficam claros aqui alguns componentes do projeto de *americanização* da América Latina, destacando-se a ideologia do progressivismo, já que o representante estadunidense defende a necessidade de produção de bens manufaturados para o progresso econômico do Brasil, o que o tornaria um parceiro mais forte na luta contra a expansão do socialismo no

⁷ GRIFFING, John B. Cooperação brasileiro-americana de ensino industrial. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. I, n. 1, p. 1-2, jan. 1947.

continente. Nesse caso, também a ideologia tradicionalista, da defesa dos valores ocidentais, está presente. Por fim, o valor da democracia, aqui como expressão de uma soberania que o Brasil adquiriria através do desenvolvimento do setor industrial, que atingiria a todos sem exceção. Sob esse ponto de vista, para as camadas menos favorecidas da população o ensino técnico-profissional poderia ser visto como uma possibilidade de ascensão social, por isso a necessidade de promover a sua expansão, desde que de acordo com os parâmetros traçados pela CBAI. Clarice Nunes acrescenta, a respeito dessa passagem, que também “estava presente a função ideológica de preparar pessoas ajustadas a suas respectivas responsabilidades, convencidas da racionalidade capitalista e da possibilidade de vigência de um regime democrático”. (NUNES, 1980, p. 42). Também não deixa de notar as novas relações de dependência a partir da criação de exigências de importação, bem como “a identificação dessa política com as necessidades de manutenção da coexistência pacífica”. (NUNES, 1980, p. 42).

Portanto, esse é o contexto pelo qual analisaremos a expansão das atividades da CBAI no Brasil ao longo da vigência do Acordo com os E.U.A.

3.2. A SITUAÇÃO DO ENSINO INDUSTRIAL NO INÍCIO DOS ANOS 50

Temos sido devorados pelo complexo de “país jovem”, de “povo inteligente”, de “terra da promessa”. Falta-nos o complexo do esforço, da tenacidade, da policultura, da especialização profissional. A nossa juventude precisa receber nova doutrinação de que somente os brasileiros, trabalhando o nosso solo, impulsionando as nossas máquinas, conseguirão retirar o país da posição retardada na escala da soberania econômica.

Murilo Braga⁸

⁸ In: **Boletim da CBAI**, RJ, v. IV, n. 7, p. 493, jul. 1950.

O advento do segundo governo de Getúlio Vargas (1951-1954) não trouxe mudanças significativas na conjuntura econômica brasileira. Segundo Fausto Saretta,

Dutra legou para Vargas, [...] uma economia que crescera sobretudo no setor secundário, e que discutia sobre seu futuro consciente de que este estava na indústria. Há, na verdade, muito mais semelhanças do que diferenças entre estes dois governos, assim como mais continuidade do que rupturas. (SARETTA, 1995, p. 127).

A expansão econômica atingia o país como um todo: “em 1951, quando se iniciou o Governo Vargas, a sociedade brasileira já se encontrava bastante diferenciada, devido ao crescimento do setor industrial, à expansão do setor terciário e ao rápido crescimento dos centros urbanos dominantes” (IANNI, 1977, p. 110). Porém, no que concerne ao aporte de investimentos externos para o aprofundamento desse processo, as expectativas do governo Dutra quanto ao recebimento de consideráveis volumes de capital estadunidense foram mantidas no início do novo governo, mas acabaram por transformar-se em motivo de frustração. Tal restrição, segundo Pedro S. Malan, deve-se ao

agravamento considerável da Guerra Fria, pelos graves efeitos do conflito coreano sobre as contas externas do Brasil, pela perda de credibilidade do Brasil junto a instituições financeiras internacionais a partir de 1952 e pela relativa negligência com a qual, a partir de 1953 e até o final da década, a nova administração republicana (Eisenhower) trataria o Brasil (e a América Latina). (MALAN, In: FAUSTO, 1984, p. 71).

Tais dificuldades no plano externo, aliadas a uma grave crise cambial, acabaram por definir a direção que tomaria o governo Vargas:

Com a finalidade de resolver os problemas econômicos e financeiros mais urgentes do País, e em favor do desenvolvimento industrial acelerado, o Estado foi levado a assumir tarefas novas e a desempenhar papéis decisivos, para a expansão econômica ocorrida posteriormente. [...].

O conjunto das atividades governamentais nos anos 1951-54 revelam que o poder público foi levado a criar mais algumas condições infra-estruturais e institucionais para a aceleração do desenvolvimento industrial do País. Não só criaram-se órgãos destinados a favorecer o desenvolvimento econômico, mas também realizaram-se estudos técnico-científicos sobre os problemas econômicos brasileiros. Além disso, aprofundou-se o debate técnico e político sobre as perspectivas abertas à expansão da economia nacional. Mais que isso, ampliou-se a discussão a propósito do planejamento econômico e da adoção de políticas econômicas planificadas por parte do governo e dos setores governamentais. [...]. Essa foi a época em que se criaram novos órgãos governamentais, com a finalidade específica de impulsionar a industrialização e a resolução de problemas econômico-financeiros e administrativos. (IANNI, 1977, pp. 113 e 116)

Portanto, mesmo com as dificuldades emergenciais enfrentadas pelo governo Vargas, que se preocupou também com o saneamento das contas públicas, a perspectiva de desenvolvimento e crescimento econômico jamais deixou de freqüentar a agenda do ex-ditador, não apenas no discurso, mas principalmente nas ações estatais que procuravam viabilizar o progresso do país pela via do planejamento governamental. Logo, podemos afirmar que o segundo governo Vargas “afirma o *sentido* da ação governamental de vencer barreiras ao desenvolvimento capitalista e consolidar o poder burguês”. (FONSECA, P.C.D., 1989, p. 377).

Mesmo com as limitações acima descritas, não se verificaram diminuições nos recursos destinados ao Ponto IV, por parte do governo estadunidense. Da parte do governo brasileiro, conforme demonstram os Boletins da CBAI, a necessidade da formação de mão-de-obra mais qualificada como caminho para o progresso do Brasil é encarada como tarefa a ser cada vez mais incentivada. Para tanto, há praticamente uma continuidade da política que vinha sendo adotada pelo governo anterior, qual seja a de melhorias nos edifícios e equipamentos, além do reconhecimento da importância da CBAI para o ensino industrial. No discurso do próprio Getúlio Vargas, em sua Mensagem ao Congresso Nacional de 1952:

[...] A fim de melhorar os equipamentos e as instalações dos estabelecimentos de ensino industrial, da rede federal, foi realizada distribuição de maquinaria para as oficinas de dezessete escolas, na importância de Cr\$ 7.999.998,00, ou seja, o total da dotação orçamentária.

Foram prosseguidas as obras de construção de novos prédios escolares e de ampliação de reparo de escolas, numa despesa total de Cr\$ 21.403.222,10.

Prestimosa colaboração vem sendo prestada pela Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial ao Ministério da Educação e Saúde, mediante a promoção de viagens, aos Estados Unidos, de professores e técnicos e o fornecimento de instalações e equipamentos importados daquele país.

O plano para 1952 traduz o propósito de assegurar maior rendimento anual das escolas, no que se refere à formação de artífices e técnicos e, entre outras, prevê as seguintes providências:

a) elaboração de programas de cultura geral perfeitamente entrosados com as oficinas; b) instituição dos Conselhos Consultivos da Indústria nas Escolas, para melhor conhecimento das necessidades de mão-de-obra e meios de satisfazê-las; c) instalação de serviços de orientação educacional nas Escolas, a iniciar-se em abril; d) realização de cursos intensivos na Escola Técnica Nacional, para aperfeiçoamento de mecânicos de automóvel, radiotécnicos, eletricitas e carpinteiros navais, com alunos recrutados dentre os diplomados nas várias escolas oficiais do País; e) realização de cursos itinerantes para professores das escolas da rede; f) concessão de prêmios de estágios nas fábricas para os melhores alunos dos cursos técnicos. (BRASIL. MEC. INEP, 1987, p. 219. v.1)

A Mensagem de 1953 insiste em que

“é uma das maiores preocupações do meu Governo a formação do nosso operário. No ano de 1952, as escolas federais de ensino industrial receberam Cr\$ 9.997.000,00 para equipamentos, Cr\$ 26.800.000,00 para construções. Mas ainda há muito que fazer em matéria de expansão e eficiência desse sistema de ensino”.⁹

Não era diferente o entendimento da questão por parte do governo Café Filho. Na Mensagem ao Congresso Nacional de 1955, insistia-se em que

a expansão e o desenvolvimento do ensino industrial vêm constituindo preocupação constante do Poder Público, tendo em vista a deficiência de técnicos devidamente habilitados para o exercício de atividades ligadas ao progresso do país. De tal circunstância resultou interesse maior pelo ensino industrial, cuja expansão se faz sentir em todo o país com a criação de novas escolas desse tipo. (BRASIL. MEC. INEP, 1987, p. 339. v.1)

⁹ Apud GUIMARÃES, Solon. A mensagem presidencial. **Boletim da CBAI**, RJ, v. VII, n. 4, p. 1015, abr. 1953.

A industrialização está na ordem do dia, e Murilo Braga, então diretor do INEP¹⁰, reconhece que “a nossa juventude precisa receber nova doutrinação de que somente os brasileiros, [...] impulsionando as nossas máquinas, conseguirão retirar o país da posição retardada na escala da soberania econômica”. (BRAGA, apud BRASIL. INEP, 1950, p. 1). Ao citar os trabalhos das missões de estudo estadunidenses sobre as condições econômicas brasileiras, Braga afirma que

Tanto os estudiosos americanos como os brasileiros tendem a considerar as reservas de trabalho, no Brasil, como frágil fio ao qual o destino prendeu uma espada de Dâmocles, ameaçadoramente suspensa por sobre a cabeça do seu extraordinário programa de independência econômica. As mesmas conclusões foram esposadas pela Missão Abbink, e mais recentemente em grandes estudos americanos sobre o nosso progresso industrial.

A era industrial veio surpreender um país inteiramente desparelhado de mão-de-obra qualificada. E tudo isso se justifica em face de nossas condições sociais e econômicas. (BRAGA, apud BRASIL. INEP, 1950, p. 5)

Na busca da solução para tal problema, Braga destaca, em primeiro lugar,

sem dúvida, a construção de uma notável rede federal de Liceus Industriais e Escolas Técnicas. Com efeito, essa firme política administrativa deu ao Brasil a melhor rede de escolas profissionais da América Latina. E dentro em breve, quando todos os cursos estiverem em pleno funcionamento, a indústria vai receber, periodicamente, uma boa porção do pessoal de que necessita. (BRAGA, apud BRASIL. INEP, 1950, p. 9).

Juntamente com o SENAI, as escolas técnicas da rede federal “vão fornecer à indústria, ao Brasil, a mão-de-obra há tanto reclamada para o eficiente desenvolvimento da técnica de produção”. (BRAGA, apud BRASIL. INEP, 1950, p. 9). Dentro dessa visão, em 1953 a Direção do Ensino Industrial do Ministério da Educação promove uma reunião de professores, técnicos e diretores para debater os problemas referentes a o ensino industrial,

¹⁰ INEP é a sigla para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, órgão vinculado ao Ministério da Educação.

onde “discutem-se métodos, maior possibilidade de eficiência e unidade de ação, **entrosamento com a indústria, cada vez mais exigente, dado seu grande desenvolvimento, de operários qualificados, técnicos e mestres à altura de sua demanda**”.¹¹

A expansão do ensino industrial também é defendida pelo empresariado. Euvaldo Lodi, então presidente da CNI (Confederação Nacional da Indústria) em 1954, considera que “a elevação do nível técnico da indústria brasileira só poderia ser bem-sucedida mediante [...] a ampliação do ensino técnico-profissional em todos os graus de ensino”. (Apud RODRIGUES, 1998, p. 76). Também em 1954 efetivou-se a I Mesa Redonda Brasileira de Educação Industrial, e em sua primeira sessão, realizada na Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, seu presidente, Antônio Devisate, profere discurso em que considera “benéfico à produção do país o incremento do ensino industrial”, além de defender a “importância da articulação entre a Indústria e o Ensino Industrial”, entendendo que “do contato entre as forças da produção e os órgãos oficiais, do comércio de idéias e de experiências entre os industriais e os especialistas, hão de frutificar resultados compensadores”, e que “o Ensino Industrial constitui fator de elevação das taxas de produtividade do país”.¹²

Essa tão propalada necessidade de expansão do ensino industrial não se restringe, apenas, ao atendimento das necessidades da indústria. Embora tal premência seja reconhecida tanto pelas autoridades e técnicos em educação como pelo empresariado, não se pode perder de vista o aumento explosivo da demanda pelo ensino secundário, em todos

¹¹ NOVA orientação ao ensino industrial. **Boletim da CBAI**, RJ, v. VII, n. 9, p. 1119, set. 1953, grifo nosso.

¹² DEVISATE, Antônio. A indústria e o ensino industrial. **Boletim da CBAI**, RJ, v. VIII, n. 2, p. 1195, fev. 1954.

os seus ramos, acompanhando o próprio crescimento econômico do país. Se, de fato, há um crescimento no número de matrículas em todos os cursos de nível médio, chama a atenção o fato da quantidade ser muito maior no ensino secundário do que no ensino profissional.¹³

Jayme Abreu considerava que a preferência pelo curso secundário resultava de quatro motivos:

- era o ramo que desfrutava de maior prestígio como agência de ascensão social, pois, conforme dispunham as Leis Orgânicas, era destinado à camada dominante, enquanto os demais destinavam-se às massas;
- era a mais acreditada agência de preparo para uma série de atividades em empregos e serviços semiqualeificados;
- era o melhor caminho de acesso ao ensino superior;
- era, ao lado do ensino comercial, o menos exigente em custos. (Apud NUNES, 1980, p. 45)

O que seria um paradoxo da realidade educacional brasileira no período demonstra o quanto o ensino profissional continua sendo visto como destinado para “os filhos dos outros”. L. A. Cunha, ao discutir o problema da evasão nos cursos industriais básicos, afirma que

não se pode deixar de considerar, também, um fator que pode explicar boa parte desse fenômeno. Trata-se da persistência da concepção dessas escolas como destinadas aos “desvalidos” e delinquentes, fazendo-as uma mistura de asilo e centro correcional. Os alunos que lá eram matriculados não tinham, assim, disposições favoráveis à aprendizagem. (CUNHA, L.A., 2000b, p. 154)

Tal situação encontrava eco entre os técnicos da CBAI. Em um artigo de novembro de 1950, o professor Abelardo de Oliveira Cardoso, da Escola Técnica de Belo Horizonte, criticava as escolas industriais e técnicas federais pelo seu exagerado assistencialismo,

¹³ A título de comparação, enquanto o número de matrículas do ensino secundário saltava de 237.695, em 1945, para 406.920 em 1950 e 991.391 em 1960, o número de matrículas do ensino industrial era de 16.531 em 1945, passou para 19.436 em 1950 e 26.850 em 1960. Apud NUNES, 1980, p. 45.

inclusive fornecendo uniforme e material escolar a seus alunos, levando-os a sentir um “complexo de inferioridade”. Isso prejudicava o ensino industrial, pois

o efeito negativo dessa excessiva “filantropia” já transpôs os muros escolares, podendo ser encontrado até no lar de muitos estudantes, projetando-se, portanto, na vida privada do educando: muitas são as famílias que impedem a matrícula de seus filhos nas Escolas sob o pretexto de serem as mesmas para meninos necessitados...¹⁴

A maior procura, mesmo por parte das classes populares, pelo ensino secundário, apenas comprova o quanto o ensino profissional era visto com reservas, mesmo para aqueles a quem ele se destinava. Citando trabalho de Geraldo Bastos Silva, Clarice Nunes destaca que

para ele [Geraldo B. Silva], as crescentes taxas de ingresso – acompanhadas ao mesmo tempo de altos índices de evasão e reprovação – no ensino secundário, apresentavam-se como sintomas de um profundo desajuste entre os princípios de escola para elite, que se enquadravam nos objetivos teóricos a que se propunha o ensino secundário, e a incorporação em seus quadros das camadas populares que, **grosso modo**, se conseguiam ingressar na escola, acabavam saindo prematuramente, excluídas por motivos de ordem econômica. (NUNES, 1980, p. 50, grifo da autora).

E ainda, há que se ressaltar que

se realmente houve o aumento da população em idade escolar no ensino secundário e se este cresceu muito em comparação com os demais ramos e níveis de ensino, uma grande parte dos adolescentes ainda permanecia fora da escola secundária, tanto na zona rural quanto nas zonas urbanas. (NUNES, 1980, p. 51).

Portanto, a grande expansão das matrículas no ensino secundário não quer dizer que este se tornou a escola “para todos”, posto que as condições sócio-econômicas da grande

¹⁴ CARDOSO, Abelardo de Oliveira. Forças vitais, desprezadas no adolescente. **Boletim da CBAI**, RJ, v. IV, n. 11, p. 552, nov. 1950.

maioria da população não permitiam a conclusão do curso secundário, isso quando chegavam a iniciá-lo.

Em busca desta clientela das classes “baixas”, e ao mesmo tempo procurando reduzir a procura pelo curso secundário, instituíram-se as chamadas “leis de equivalência”. A Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950, permitia aos concludentes do 1º ciclo do ensino profissional cursarem o 2º ciclo secundário, clássico ou científico, desde que prestassem exame das disciplinas não estudadas durante o 1º ciclo. No dizer de Nelson Piletti, “era [...] um passo muito tímido: só atingia o primeiro ciclo e, assim mesmo, o interessado deveria prestar exames de adaptação”. (PILETTI, 1998, p. 20). De acordo com L. A. Cunha,

a primeira “lei de equivalência” foi decisiva para a transformação dos cursos básicos industriais, de portadores de um conteúdo quase que exclusivamente profissional, para um conteúdo cada vez mais geral, abrindo, assim, caminho para a sua própria extinção ao fim da década de 1950. A restrição da equivalência, exigindo os “exames de complementação”, induziu a pressão dos estudantes do 1º ciclo dos cursos profissionais para que estes incluíssem todas as disciplinas do ginásio, de modo a dispensá-los de prestar esses exames. (CUNHA, L. A., 2000b, p. 158)

Em 12 de março de 1953 foi promulgada a Lei nº 1.821, que permitia aos alunos egressos do 2º ciclo do ensino profissional ingressarem em qualquer curso superior, com a condição de prestarem os exames das disciplinas não cursadas no 2º ciclo. Apesar disso, o Decreto nº 34.330, de 21 de outubro de 1953, que regulamentava a referida legislação, retomava a tendência restritiva da Lei Orgânica de 1942, ao estabelecer que

os egressos dos cursos técnicos industriais poderiam se candidatar apenas aos cursos das escolas de engenharia, de química e de desenho, estes últimos das faculdades de filosofia, ciências e letras. Os técnicos industriais que tivessem concluído o curso pedagógico específico do ramo industrial poderiam se candidatar, também, à seção de pedagogia daquelas faculdades. (CUNHA, L. A., 2000b, p. 157).

Sobre as “leis de equivalência”, Lucília Machado considera que tais iniciativas são bastante restritas, pois “as possibilidades limitadas dos egressos dos cursos técnicos em relação ao vestibular, por si só mostram que a equivalência concedida ainda é apenas formal”. (MACHADO, 1989, pp. 49-50). Segundo a autora citada, tal limitação deve-se à tradicional estrutura elitista do sistema educacional brasileiro, mas apesar desse fator, havia algum motivo novo para a ocorrência de modificações nessa estrutura, mesmo que lentas e graduais. E aponta ainda “a pressão crescente das massas sobre a estrutura do Estado”, uma característica típica do período populista, onde a burguesia industrial, ainda não consolidada no poder, vai

buscar o apoio das massas, e em troca deste apoio propunha amplo programa de expansão industrial, perspectivas de emprego e elevação do nível de vida dos trabalhadores e demais setores da pequena burguesia. É neste contexto que se inserem algumas conquistas a nível educacional e uma delas foi a equivalência. Ainda que esta representasse uma conquista a nível formal, no movimento das lutas pela educação, na prática, as próprias relações sociais de produção cuidaram da reprodução da desigualdade. (MACHADO, 1989, p. 50).

Já vão sendo delineados aqui os encaminhamentos para uma nova reforma do ensino industrial, certamente ligados às transformações pelas quais o Brasil está começando a passar na segunda metade dos anos 50. Não se trata apenas do aceleração do processo de industrialização, mas também das pressões decorrentes de uma sociedade que se urbaniza rapidamente e de suas crescentes necessidades, bem como da predominância do pensamento liberal nas instâncias decisórias do MEC. É em tal contexto que procuraremos situar a onda reformista que incidirá sobre o ensino industrial, mesmo passada pouco mais de uma década da Lei Orgânica do Ensino Industrial.

Assim, os cursos criados a partir da Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942, na forma como se apresentam desde então, estão com os seus dias contados. Luiz Antônio

Cunha aponta a ineficácia dos cursos industriais básicos para formar a força de trabalho que a indústria carecia, destacando principalmente o problema da evasão. (CUNHA, L. A., 2000b, p. 153-4). Ao observarmos a tabela da página 212, constatamos que, de fato, o número de diplomados nos cursos industriais básicos deixava a desejar em relação ao número de alunos matriculados em tais cursos. Mesmo evidenciada uma tendência de crescimento, esta se apresenta num ritmo muito lento, insuficiente para acompanhar a expansão industrial brasileira no período abrangido pelos dados.

Para se ter uma idéia das dificuldades enfrentadas pelas escolas da rede federal em aumentar sua clientela, a Escola Técnica de Curitiba, através do seu Serviço de Orientação, chegou a realizar um recrutamento de alunos. De acordo com os dados a que tivemos acesso, tal atividade ocorreu em 1955, visando atrair alunos dos Grupos Escolares de Curitiba para os cursos industriais. Para os cursos técnicos tal prática não foi efetivada, já que as instalações da escola eram insuficientes para um número maior de alunos em tais cursos, mas em 1956 já estava programado o recrutamento para os mesmos. (MONTE SERRAT, In: BRASIL/CBAI, 1957, p. 25). Isto se deve ao fato de a Escola Técnica de Curitiba estar passando por uma reforma para a melhoria de suas instalações e aquisição de novos equipamentos para atender as necessidades dos cursos técnicos, processo que só será concluído em 1957. (BRASIL/MEC/INEP, 1957, pp. 280-1 e 306). O processo de recrutamento compunha-se de duas fases: uma preparatória, na qual era formada uma equipe de cinco músicos, dois redatores dos jornais escolares e mais um aluno com “desembaraço e facilidade de expressão”, enquanto o Orientador Educacional se encarregava de entrar em contato com as diretoras dos Grupos Escolares para agendar uma visita da equipe acima

Tabela 3 - Alunos matriculados e diplomados nos Cursos Industriais Básicos das Escolas Federais – 1943-1959

Ano	Nº de matriculados	Nº de diplomados	Diplomados/Matriculados (%)
1943	4.157	126	3,03
1944	4.711	211	4,47
1945	4.372	328	7,50
1946	4.979	496	9,96
1947	5.115	509	9,95
1948	5.048	481	9,52
1949	5.338	513	9,61
1950	5.536	579	10,45
1951	5.611	544	9,69
1952	5.473	661	12,07
1953	5.510	642	11,65
1954	5.931	708	11,93
1955	5.761	608	10,55
1956	6.027	658	10,91
1957	6.776	791	11,67
1958	6.610	826	12,49
1959	6.558	838	12,77

FONTE: MEC/DEI, apud FONSECA, C.S., 1961, v.1.

citada a esses estabelecimentos, tidos como “as principais fontes de alunos para os Cursos Industriais” (MONTE SERRAT, In: BRASIL/CBAI, 1957, p. 27); na segunda fase, a comitiva da E.T.C. visitava os grupos escolares, intercalando números musicais com informações gerais sobre a Escola Técnica prestadas pelo seu Orientador, com uma encenação de alunos da mesma sobre seu cotidiano escolar, e com uma exposição de peças feitas em suas oficinas. Na sequência, grupos de alunos e professoras dos estabelecimentos de ensino primário interessados visitavam a ETC, onde lhes eram mostradas as suas instalações. Não temos dados para a avaliação desse procedimento, mas o fato é que, “nesse ano [1956] houve um acréscimo de 20% nas inscrições para os exames de admissão sobre a média das inscrições no último lustro. Nos cinco anos anteriores as inscrições oscilaram

entre 202 e 299 candidatos enquanto que neste ano atingiram a cifra de 330”. (MONTE SERRAT, In: BRASIL/CBAI, 1957, p. 28).

Algumas das estratégias acima descritas, como a divulgação das atividades desenvolvidas na escola, as visitas à mesma e as palestras dos orientadores já haviam sido sugeridas por Stanley Kruszyna, técnico da CBAI, em texto de 1953.¹⁵ Mas no mesmo artigo, o técnico estadunidense recomenda que se realizem entrevistas para uma melhor seleção dos candidatos recrutados, pois considerava “errôneo dar ao aluno a impressão, admitindo-o à escola, de que ele pode tornar-se um artífice excelente”.¹⁶ Mesmo sem contarmos com uma documentação comprobatória, podemos presumir, pelas dificuldades apresentadas pelas escolas industriais e técnicas com relação à expansão do número de matriculados, que tais entrevistas, bem como testes sobre as aptidões mentais e manuais dos candidatos a alunos, dificilmente se realizavam...

Em seus boletins de maio e junho de 1953, a CBAI publicou um extenso levantamento estatístico das escolas industriais e técnicas mantidas pelo Ministério da Educação, compreendendo o período entre 1943 e 1952, elaborado pela Diretoria de Ensino Industrial. Em editorial referente a este trabalho, o Superintendente da CBAI, Sólton Guimarães, trata dos problemas da evasão escolar, do “desvio” dos formados da indústria, concluindo que, por linhas tortas, ainda assim o ensino industrial vem conseguindo cumprir sua função:

[...] a evasão escolar, aqui observável, numa alta média, longe de ser uma causa de desapontamento tem sua explicação, em motivos públicos e notórios, a dispensarem estudos para buscá-las, senão confirmá-las, por afirmativas “a

¹⁵ KRUSZYNA, Stanley. Seleção de alunos para o ensino industrial. **Boletim da CBAI**, RJ, v. VII, n. 9, pp. 1106-8, set. 1953.

¹⁶ *Ib.*, *Ibid.*

priori” formuladas: razões econômicas, infidelidade aos princípios norteadores da filosofia do ensino ministrado, julgamento ainda não superado, pela consciência coletiva, do sentido escravagista das atividades operárias. É sabido não ser no pequeno número de diplomados, relativamente ao grande coeficiente de matriculados, que deveremos buscar os artífices trabalhando na indústria, mas nos evadidos, como consequência daquelas razões acima apontadas.

Os diplomados, em sua maioria, por aquela infidelidade aludida, que lhes abriu muito maiores pretensões desviam-se das fábricas, enquanto os evadidos em número apreciável, por necessidade ou vocação, deixam as escolas que lhes estão dando mais teoria e letras que prática de ofícios, e vão à indústria como um imperativo de suprimento para suas imediatas necessidades ou por natural pendor para o exercício destas profissões.

Seria o caso, enquanto não se modifica a orientação que se vem adotando para o ensino, bendizer os evadidos que, absorvidos pela indústria, cumprem o destino previsto pela lei e foi colimado pelo Governo.¹⁷

Este último parágrafo é revelador das intenções reformistas que o próprio Ministério da Educação já começava a delinear. Como analisado acima, os cursos industriais básicos não vinham dando conta das necessidades do setor fabril que, como veremos mais adiante, também reivindica mudanças no ensino industrial. Mesmo entre os profissionais que atuavam nas escolas industriais e técnicas era consensual o anseio por alterações em sua área de atuação, seja docente ou administrativa.

No entanto, se os cursos industriais básicos enfrentavam dificuldades, a ponto de serem pensadas estratégias de recrutamento de alunos para os mesmos, e se tornam os alvos preferenciais da crescente tendência reformista, a visão sobre os cursos técnicos era diferente. O 2º ciclo do ensino industrial

parece, consoante manifestação do “II Congresso Brasileiro de Organização Científica do Trabalho” e outras fontes autorizadas, ser o mais promissor. Os especialistas que forma, os Técnicos Industriais, com classificação profissional imediatamente abaixo dos engenheiros, têm encontrado, em diferentes áreas e modalidades, variada aceitação, estando se constituindo em classe que vem lutando por uma melhor regulamentação do seu exercício profissional.¹⁸

¹⁷ GUIMARÃES, Solon. Estatística. **Boletim da CBAI**, RJ, v. VII, n. 5, p. 1025, mai. 1953.

¹⁸ SAMPAIO, Flávio P. O ensino industrial no Plano Nacional de Educação. **Boletim da CBAI**, RJ, v. IX, n. 1, p. 1340, jan. 1955.

A citada luta pela regulamentação da profissão de técnico industrial já vinha de longa data. Quando da realização do II Congresso Nacional dos Estudantes Técnicos-Industriais, em julho de 1950, seus participantes “foram unânimes na seguinte conclusão: as regulamentações, já em vigor, da profissão dos técnicos não atendem, de modo satisfatório, aos reais interesses desses profissionais, não se justificando, assim, por isso que não serão utilizados na prática, muitos dos conhecimentos recebidos na escola”.¹⁹ Vale lembrar que havia uma regulamentação elaborada pelo Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CFEA), de 1946, que estabelecia as atribuições dos técnicos,²⁰ e o seu conteúdo certamente teria levado os estudantes de cursos técnicos a reivindicarem uma melhor determinação de suas atividades profissionais. Mas a regulamentação da profissão só se dará em 1968, com o advento da Lei nº 5.524.

Mas o que podemos concluir do que foi exposto é o *refinamento* do projeto de constituição de uma aristocracia do trabalho. Se a Lei Orgânica de 1942 estabelecia o ensino industrial como um todo sendo considerado de grau médio, o que implicava uma primeira tentativa na direção de uma *elitização* desse ramo de ensino, agora as indicações se direcionam apenas para o segundo ciclo, isto é, apenas os cursos técnicos teriam a função de formar os profissionais qualificados requeridos pela indústria. Já havíamos identificado tal tendência²¹, e essa se fortalece ao longo da década de 1950, tanto pelo aprofundamento do processo de industrialização e a cada vez maior hierarquização do trabalho no meio fabril, quanto pelas dificuldades enfrentadas pelos cursos de primeiro

¹⁹ GALVÃO, Ormuz. O IIº Congresso Nacional dos Estudantes Técnicos-Industriais. **Boletim da CBAI**, RJ, v. IV, n. 8, pp. 497-8, ago. 1950. Vale mencionar que no referido Congresso foi criada a União Nacional dos Estudantes Técnicos-Industriais (UNETI).

²⁰ Ver o capítulo 2, p. 108.

²¹ Ver o item 2.3.1. desse trabalho.

ciclo. Evidentemente os cursos técnicos também enfrentavam dificuldades, mas o que se verifica no ímpeto reformista da época é a priorização do técnico, em detrimento do industrial básico. Como veremos a seguir, o primeiro ciclo perderá seu caráter profissionalizante, que ficará reservado apenas ao segundo ciclo.

A ênfase dada aos cursos técnicos tornou-se crescente a partir do 2º Congresso Brasileiro de Organização Científica, realizado em São Paulo, em outubro de 1951. Neste evento, empresários e educadores contribuíram para o tema do ensino industrial, e suas contribuições foram sistematizadas pelo diretor do Departamento Regional (SP) do SENAI, Ítalo Bologna. À medida que crescia a onda reformista, o trabalho elaborado por Bologna era difundido, como se pode verificar nos boletins da CBAI de outubro de 1955 e julho de 1956. A justificativa para tal destaque reside nas grandes transformações pelas quais passa a organização industrial, sobretudo no Brasil, onde há grande carência destes quadros, cuja única procedência legítima seriam as escolas técnicas federais. A seguir, faz-se uma estimativa do número de técnicos formados por ano (em torno de 400), e

tomando-se por base, entretanto, a quantidade de engenheiros existentes no país (cerca de 12.000) e admitindo-se que a atividade de cada engenheiro acarreta, no mínimo, o trabalho de 2 técnicos, em vista das respectivas funções, nosso parque industrial deveria dispor de 24.000 técnicos. Aplicando-se uma quota de reposição e ampliação dos quadros, na base anual de 5% (duplicação em 60 anos), chegar-se-ia a uma necessidade mínima de 1.200 técnicos industriais por ano.

Confrontando-se esse número com o contingente de técnicos formados, em média, nos últimos anos, evidencia-se um “déficit” anual de cerca de 800 profissionais, o que não pode deixar de afetar o desenvolvimento industrial do país. O “déficit” é, na realidade, superior ao apontado, porque nem todos os elementos diplomados ingressam nas funções de técnico industrial.²²

²² BOLOGNA, Ítalo. A formação de técnicos. *Boletim da CBAI*, RJ, v. X, n. 7, p. 1636, jul. 1956.

Ainda de acordo com Bologna, os cursos de 2º ciclo das escolas mantidas pelo MEC conseguiam proporcionar uma formação profissional satisfatória, mesmo não apresentando laboratórios e oficinas adequadas. Outro problema seria a existência de determinados cursos previstos na Lei Orgânica em locais onde os mesmos não se justifiquem. “Escolas situadas em centros de indústria mecânica pouco expressiva mantêm cursos para formação de técnicos mecânicos e eletrotécnicos, quando o desenvolvimento da região está a pedir técnicos em edificações e pontes e estradas.”²³ E por fim, o baixo número de alunos matriculados e formados pelos cursos técnicos. As soluções apontadas vão no caminho de uma maior integração da escola com as indústrias de sua região, de forma que esses cursos possam suprir as necessidades do setor fabril. Para tanto, Bologna apresentava algumas medidas aconselháveis:

Quanto ao recrutamento e à seleção:

- Divulgação e propaganda intensa, junto aos industriais e às entidades de classe, das vantagens de racionalização do trabalho para a qual se impõe a utilização dos técnicos nas empresas.

- Organização e desenvolvimento dos serviços de orientação educacional nos estabelecimentos de ensino de segundo grau de qualquer tipo, a fim de que sejam encaminhados para os cursos técnicos jovens que, por desconhecimento das oportunidades profissionais ou de suas verdadeira aptidões, são desviados para outros ramos de ensino.

[...]

Quanto à preparação:

- Cooperação efetiva entre a União, os Estados e, eventualmente, entidades particulares, para desenvolvimento de um plano harmônico de ensino técnico, que atenda às características industriais de cada região.

- Intensificação, pelos poderes públicos, dos programas de renovação e ampliação do equipamento de oficinas e laboratórios de seus estabelecimentos de ensino técnico.

[...]

- Ampliação substancial do sistema de bolsas de estudo e internatos, para alunos desprovidos de recursos e matriculados em cursos técnicos. Do sistema deveriam participar também as empresas industriais particulares e oficiais, concedendo bolsas a artífices de valor excepcional, desde que possuíssem diploma de curso industrial, carta de ofício ou certificado de

²³ Id., Ibid., p. 1637.

conclusão de curso de aprendizagem e lograssem habilitação nos exames de admissão ao curso técnico.²⁴

A respeito de tais sugestões, podemos tirar algumas conclusões: primeiramente, fica evidenciada, na visão de Bologna e seus colaboradores, a urgência de se fazer uma reforma no ensino industrial que leve em consideração as demandas dos industriais; em segundo lugar, a melhoria dos equipamentos das escolas, para que estas estejam mais bem adequadas para atender às indústrias, caracterizando uma pressão do chamado setor produtivo sobre o Estado para a satisfação de seus interesses, o que se comprovará com a reforma de 1959; em terceiro lugar, fica claro que a clientela das escolas é formada por alunos vindos das classes “baixas”, pela referência às bolsas de estudo, reforçando a constituição de uma aristocracia do trabalho; e por fim, mas não menos importante, a “inevitabilidade” da racionalização do trabalho como fator de organização e desenvolvimento da indústria, para a qual o técnico tem um papel fundamental, e cuja formação deverá se dar de acordo com tais princípios “científicos”, com a valorosa contribuição da orientação educacional, que como veremos na sequência foi um dos pontos mais trabalhados pela CBAI ao longo de sua existência. Como observado anteriormente, o propósito reformador tem por objetivo intensificar a formação de técnicos, tendo como norte a racionalização científica, prevalecendo no ambiente das escolas técnicas federais.

Para dar encaminhamento aos anelos reformistas, em 1954 foi organizada pela Divisão do Ensino Industrial (DEI) do MEC e pela CBAI a I Mesa Redonda Brasileira de Educação Industrial, com a participação de educadores, industriais, professores, diretores, técnicos e funcionários do próprio Ministério da Educação. O evento teve três sessões, a

²⁴ Id., Ibid., pp. 1637-8.

primeira realizada na sede da FIESP, em São Paulo, em janeiro; a segunda sessão deu-se em Belo Horizonte, em fevereiro; e a terceira e última sessão efetivou-se em Salvador, em junho.

Na exposição dos objetivos da I Mesa Redonda, ficam claras as intenções reformistas:

O surgimento de uma indústria incipiente no período que mediou entre as duas guerras mundiais e fortemente acelerada pelas circunstâncias geradas pela segunda, fez com que os responsáveis pela educação brasileira sentissem chegado o momento em que essa modalidade de ensino reclamava urgente sistematização e métodos mais de acordo com a crescente demanda de contingente de mão-de-obra, regularmente preparada para suprir à incoercível marcha da nova indústria manufatureira.²⁵

Como se pode perceber, o norte desse ímpeto reformista é o atendimento às necessidades de mão-de-obra das indústrias, e portanto estas não podem se furtar a dar sua contribuição para a melhoria do ensino industrial, conforme as palavras do ministro da Educação, quando da instalação do trabalhos da Mesa Redonda de São Paulo:

Não compreendo que se possa resolver o problema de ensino industrial, sem que o Estado e os industriais estejam de mãos dadas, sem que a indústria se disponha, como o Estado deve se preparar para se dispor a criar um ambiente propício a esta idéia, a fim de que todos somem esforços em benefício do interesse comum.²⁶

Esta passagem é bastante significativa, ao identificar o “interesse comum” com o interesse do empresariado, já que uma maior quantidade de mão-de-obra mais qualificada beneficia, ao fim e ao cabo, os próprios empresários...

²⁵ SAMPAIO, Flávio P. Objetivos da I Mesa Redonda Brasileira de Educação Industrial. **Boletim da CBAI**, RJ, v. VIII, n. 2, p. 1192, fev. 1954.

²⁶ BALBINO, Antônio. (Palavras do Sr. Ministro Antônio Balbino, na instalação da Mesa Redonda de São Paulo). **Boletim da CBAI**, RJ, v. VIII, n. 2, p. 1194, fev. 1954.

Um primeiro diagnóstico da situação do ensino industrial indicava que “algumas restrições da Lei [Orgânica do Ensino Industrial, de 1942] e outras tantas anomalias da administração, aliadas ao desenvolvimento econômico do país estão a indicar a conveniência de uma revisão”.²⁷ Em seguida, são enumerados seus problemas principais:

- 4.1. – Necessidade de se encontrar a fórmula que permita uma descentralização da administração da rede de escolas do M.E.C.
- 4.2. – Urgência em simplificar o currículo a fim de permitir maior rendimento da aprendizagem em função de melhor orientação profissional.
- 4.3. – O funcionamento dos cursos de formação de professores e diretores, até o presente adiados – fosse por hesitação administrativa, fosse por impropriedade de legislação – precisa ser encarado de modo decisivo e sem delongas.
- 4.4. – Como corolário dessa situação cumpre rever o regime atual de concessão pelo Ministério da Educação de registro e permissão para exercício de docência no ensino industrial, feito como é à base de interpretação distorcida da qualificação dada por alguns dos cursos referidos na Lei Orgânica, tal como ocorre com os “chamados” cursos de Mestria, já declarados fora da realidade pelo próprio Ministério e pelo II Congresso Brasileiro de Organização Científica, mas que precisam modificar-se para vir a responder a uma das mais importantes e graves situações no nosso problema de mão de obra.
- 4.5. – Dado o rápido crescimento industrial do país, em face do lento poder da administração pública em solucionar a demanda de pessoal habilitado, através de suas escolas, urge legislar e providenciar no sentido de incentivar a iniciativa dos Estados e principalmente dos municípios e particulares para desenvolvimento desse tipo de educação.²⁸

Conforme já havia sido observado anteriormente por L. A. Cunha, os cursos industriais básicos enfrentavam muitos problemas para atender à formação de mão-de-obra qualificada para a indústria. (CUNHA, L. A., 2000b, pp. 153-4). Tais preocupações estão presentes também no discurso do então Diretor do Ensino Industrial e Superintendente da CBAI. E quanto à solução para tais problemas? A fala de Flávio Sampaio é reveladora:

Considerando-se a evolução sócio-econômica do país é aconselhável modernizar a organização do ensino médio ou de segundo grau, no que a Lei 1.821, chamada

²⁷ SAMPAIO, Flávio P. Objetivos da I Mesa Redonda Brasileira de Educação Industrial. **Boletim da CBAI**, RJ, v. VIII, n. 2, p. 1193, fev. 1954.

²⁸ Id., Ibid.

Lei de Equivalência, já trouxe substancial contribuição, a fim de que a educação profissional e o ensino industrial de grau médio venham progressivamente absorvendo maior número de jovens educandos, aos quais dê, não somente uma formação humanística e livresca, como principalmente uma capacitação para participar na batalha da produção de que depende a sobrevivência da nacionalidade e da economia brasileira. A Educação e a Produção precisam andar de braços dados.²⁹

Por conseguinte, propunha-se uma abertura na regulamentação do ensino industrial, que já havia sido iniciada através das Leis de Equivalência, no sentido de aumentar o poder de atração do ensino industrial sobre os jovens. E ainda, uma ênfase maior à parte técnica, embora não se descuidando da chamada Cultura Geral. O encaminhamento desse evento foi a formulação de sugestões para uma revisão da Lei Orgânica do Ensino Industrial, que deveriam ser enviadas à CBAI, para uma devida sistematização das propostas.

A Lei nº 1.821/53 foi considerada pelo diretor da DEI e superintendente da CBAI como um marco no chamado Plano de Educação Técnico-Profissional, encerrando uma primeira etapa e inaugurando uma segunda fase:

Criadas as escolas, constituídos os quadros de administração e magistério, estabelecidos os primeiros programas experimentais, construídos edifícios e instalados equipamentos, dir-se-á que essa tarefa de instalação da base física do Ensino Industrial prossegue como obra de consolidação e rotina; o problema, doravante, é representado pelo aperfeiçoamento progressivo dos métodos de Ensino Industrial e de sua regulamentação, nalguns pontos já obsoleta e, noutros, provadamente incorreta.³⁰

Na seqüência, Flávio P. Sampaio apresenta os pontos que correspondem ao segundo momento do Plano de Educação Técnico-Profissional: introdução do Serviço de Orientação Profissional em todas as escolas de ensino industrial; formação e aperfeiçoamento de

²⁹ Id., Ibid., p. 1194.

³⁰ SAMPAIO, Flávio P. O ensino industrial no Plano Nacional de Educação. **Boletim da CBAI**, v. IX, n. 1, jan. 1955, p. 1340.

professores e administradores; elaboração de material didático adequado; melhoria da remuneração e das condições de trabalho de professores e diretores; introdução de métodos racionais e eficientes nas escolas; atualização, flexibilização e descentralização dos conteúdos dos cursos industriais e técnicos; pesquisas sobre as necessidades das indústrias locais a respeito de cursos; e por fim, e mais importante, a revisão na Lei Orgânica do Ensino Industrial, a partir do que foi levantado pela I Mesa Redonda Brasileira de Educação Industrial.

Em janeiro de 1955, dando continuidade aos trabalhos de reforma do ensino industrial, o ministro da Educação, Cândido Motta Filho, através da Portaria nº 26, nomeia uma comissão para a elaboração de um anteprojeto de lei que substituísse a Lei Orgânica de 1942, tendo Anísio Teixeira como presidente, e integrada por Abgar Renault, Ernesto Luís de Oliveira Jr., Joaquim de Faria Góes Filho, Francisco Montojos, Italo Bologna, Lycério Schreiner, Mário Paulo de Brito, Raphael Pandolfo, Arnaldo Laurindo, Hélio Carvalho d'Oliveira Fontes, além de Flávio Penteado Sampaio e Eldridge R. Plowden como representantes da CBAI. Essa Comissão elabora um anteprojeto de revisão da legislação do ensino profissional do país, enviado ao MEC em 21 de julho de 1955. Na Exposição de Motivos do referido anteprojeto, concluiu-se pela necessidade de mudanças na rede federal de escolas industriais e técnicas, a fim de melhor preparar seus alunos para os empregos na indústria, geração de energia e transportes, pois cada vez mais aumentam as exigências de escolaridade mais alta para as ocupações fabris, e muitos países estão a criar novos cursos secundários para dar conta de tal demanda. Uma vez que muitos jovens abandonam precocemente a escola, pela necessidade de emprego, sugerem-se cursos intensivos e de curta duração para formação de operários qualificados, denominados **cursos de aprendizagem**. Já os **cursos básicos** teriam como objetivo auscultar as aptidões dos

alunos, orientando-os a escolher sua profissão futura, portanto não teria mais um caráter formativo. Quanto aos **cursos técnicos** , estes sim seriam de formação de assistentes de engenheiros ou para trabalharem em aplicações tecnológicas que requeressem profissionais com tal graduação. Além dessa modificação, a Comissão defendia o investimento nas instalações físicas e laboratórios das escolas, uma maior articulação escola-fábrica, uma organização descentralizada do sistema de escolas técnicas federais, e a composição de Conselhos de Representantes da comunidade, pessoas ligadas ao setor industrial que deveriam “traduzir as necessidades e reclamos da comunidade em nome da qual tomará medidas e decisões com presteza e adequação à realidade local. Será o órgão destinado a ouvir as solicitações e a corrigir as influências e os desajustes flagrantes”. (Apud LAURINDO, 1962, p. 64. V. 1).

Imediatamente, em 27 de julho do mesmo ano, o ministro da Educação remete o anteprojeto à apreciação do presidente Café Filho, ressaltando a exigência de mudanças na Lei Orgânica de 1942, já que muitos de seus princípios estariam desatualizados em relação à realidade técnica brasileira, bem como devia levar-se em consideração as diferenças regionais no que tange à industrialização, propugnando-se por uma legislação mais flexível. Por fim, “mister se faz que a formação dos operários qualificados e de técnicos se processe mediante íntima e real associação entre a escola e a fábrica, as duas entidades que realizam, conjugadamente a formação desse tipo de trabalhador, a qual se inicia na primeira e completa na segunda”. (MOTA FILHO, apud LAURINDO, 1962, p. 62. V. 1).

Porém, após longa tramitação no Congresso Nacional, somente em 16 de fevereiro de 1959 foi sancionada a Lei nº 3.552, como resultado do trabalho da Comissão em reformar o ensino industrial no Brasil. A respeito dessa legislação, trataremos mais adiante.

Além de todas as justificativas ligadas ao não-atendimento das necessidades da indústria no que concerne à força de trabalho mais qualificada, há que se registrar também o retorno dos educadores liberais às instâncias decisórias na elaboração de políticas educacionais como um fator importante para essa ânsia reformista, eles que se encontravam marginalizados durante o Estado Novo (CUNHA, L. A., 2000b, p. 155). Na Mesa Redonda de São Paulo, Anísio Teixeira, então diretor do INEP, foi um dos palestrantes da sessão de instalação dos trabalhos. Em seu discurso, Teixeira combatia o dualismo educação industrial-educação humanística, ao afirmar que

não existe ensino prático sem teoria e nem ensino teórico sem a prática, pois formar técnicos sem prática, seria formar homens que não sabem coisa nenhuma. [...] Nenhum cientista estuda teoria sem que esteja trabalhando. O próprio trabalho da descoberta científica é técnico. Também a dualidade entre trabalho e estudo não tem razão de ser.³¹

Teixeira conclui que toda a educação acaba por ter um caráter técnico-industrial. Tal pensamento é corroborado, no mesmo evento, pelo ministro da Educação, Antônio Balbino, ao afirmar que “é perfeitamente possível realmente fazer uma educação integral, ministrando-se ensino industrial”.³² Essa concepção, inclusive, está explicitada na Exposição de Motivos apresentada ao MEC pela já referida Comissão designada para elaborar um anteprojeto de revisão da legislação do ensino profissional, ao se propor a criação de “cursos de caráter geral que tomem por base a associação das ciências com práticas em oficinas que possibilitem uma clara consciência de sua aplicação tecnológica à civilização corrente.” (Apud LAURINDO, 1962, p. 52. V. 1).

³¹ TEIXEIRA, Anísio. O humanismo técnico. **Boletim da CBAI**, RJ, v. VIII, n. 2, p. 1186, fev. 1954.

³² BALBINO, Antônio. Palavras do Sr. Ministro Antônio Balbino, na instalação da Mesa Redonda de São Paulo. **Boletim da CBAI**, RJ, v. VIII, n. 2, p. 1191, fev. 1954.

Ainda na mesma Mesa Redonda, era esta também a posição de Joaquim Faria Góes Filho, então diretor do Departamento Nacional do SENAI, ao asseverar que de nada adiantava investir grandes somas de recursos em materiais e equipamentos, mas sim “precisamos urgentemente preparar homens no terreno do ensino industrial”.³³ Da mesma forma, o discurso de Antônio Devisate, presidente da FIESP/CIESP, firmava que

a Indústria compreende que não basta cuidar de aprendizado profissional apenas. É necessário, isto sim, tratar da formação integral do homem... (...) É nosso objetivo dar ao trabalhador não a possibilidade de produzir automaticamente, como se fôra simples máquina, mas a consciência de que desempenha uma função social de extrema importância.”³⁴

E para reforçar, na Mesa Redonda de Belo Horizonte, Abgar Renault, também membro da Comissão acima citada, conclui que

rigorosamente falando, não há, ou não deve haver, cultura técnica que não acabe, em última análise, propiciando o enriquecimento do espírito, assim como não há, ou não deve haver, cultura geral que não participe de certo caráter técnico. Uma e outra implicam necessariamente o saber e o fazer.³⁵

Em todo esse contexto, verificamos claramente a atuação de um grupo de educadores identificados por Clarice Nunes (1980) como progressistas, que tinham por objetivo desenvolver políticas educacionais visando o crescimento econômico do país.³⁶ Conforme esta autora, tratava-se de um grupo que “lutava para assegurar sua influência no

³³ GÓES FILHO, Joaquim Faria. Problemas do ensino industrial. **Boletim da CBAI**, RJ, v. VIII, n. 2, p. 1188, fev. 1954.

³⁴ DEVISATE, Antônio. A indústria e o ensino industrial. **Boletim da CBAI**, RJ, v. VIII, n. 2, p. 1195, fev. 1954.

³⁵ RENAULT, Abgar. Cultura técnica como fator de dinamização da cultura geral. **Boletim da CBAI**, RJ, v. VIII, n. 3, p. 1205, mar. 1954.

³⁶ Clarice Nunes identifica, dentre outros, Francisco Montojos e Joaquim Faria Góes Filho, com destacada atuação no ensino industrial, como membros dessa tendência. In: NUNES, 1980, p. 34.

estabelecimento de uma política da reorganização do ensino médio e da escola secundária, de acordo com os interesses da burguesia industrial, na consolidação do capitalismo no país”. (NUNES, 1980, p. 55). As próprias demandas reformistas no âmbito do ensino industrial acima mencionadas acabam por se relacionar com a influência exercida pela DEI e pela CBAI sobre a Diretoria do Ensino Secundário, explicitada por Clarice Nunes, no sentido de uma reestruturação de todo o ensino secundário para adequá-lo ao processo de industrialização, no contexto de uma disputa por posições decisórias no MEC entre os interesse da escola pública e os da escola privada. Podemos tomar como exemplo os trabalhos da I Mesa Redonda Brasileira de Educação Industrial e da Comissão Especial para elaboração do anteprojeto de reforma do ensino industrial criticando a excessiva rigidez da Lei Orgânica de 1942 como um caminho a ser traçado no ensino secundário, quando da discussão da Lei de Diretrizes e Bases desenvolvida ao longo da década de 1950.

3.3. A METODOLOGIA CBAI

Nos Boletins da CBAI, bem como em suas publicações a respeito do ensino industrial, encontramos o conceito-chave que irá nortear toda a sua participação no desenvolvimento de tal ramo de ensino: a produtividade. Esta, por sua vez, seria uma meta perseguida para que as escolas industriais e técnicas pudessem dar conta de atender a uma necessidade urgente do país: a formação de mão-de-obra mais qualificada para a indústria, condição *sine qua non* para que o Brasil progredisse e deixasse de ser um país subdesenvolvido. Tal discurso já se verificava entre o empresariado industrial na década de

1940,³⁷ apontando-se a Organização Racional do Trabalho como o caminho para se atingir o objetivo. “A preparação profissional, nos seus elementos técnicos e morais, é, agora, apresentada como recurso para o aumento da produtividade do trabalhador”. (CIAVATTA, s.n.t., s.p.). Mas foi apenas com a criação e a participação da CBAI que se definiu o rumo a ser percorrido pelo ensino industrial para atender a tão significativa demanda. Somente através de “técnicas de comprovado valor, ministradas através de um treinamento adequado”, o Brasil conseguirá “preparar o pessoal especializado essencial ao seu desenvolvimento”.³⁸ O Relatório do Ponto IV de 1957 destaca serem as escolas industriais estadunidenses a base de sua economia industrial, e que no Brasil o mesmo deveria se dar, mas não havia material didático e equipamento adequados, além de a maior parte dos professores não estar devidamente capacitada para tão hercúlea tarefa. Esse problema só seria superado com a cooperação técnica estadunidense, que teria “por objetivo principal cooperar na adoção de métodos modernos e eficientes [...], procurando adaptar às escolas do Brasil os princípios básicos do ensino industrial”.³⁹

As atividades da CBAI concentraram-se em alguns pontos específicos: 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 específico; e a introdução de métodos de trabalho racionais, e, portanto, considerados mais eficientes pelos seus técnicos. Esses pontos correspondem exatamente à já citada segunda fase do Plano de Educação Técnico-

³⁷ Ver RODRIGUES, 1998, e CARONE, 1977.

³⁸ EXTRATO do Relatório de 1957 da USOM/B (Ponto IV). **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIII, n. 1, p. 13, jan. 1959.

³⁹ Id., Ibid., pp. 14-5.

Profissional.⁴⁰ Sobre tais atividades concentraremos a análise da atuação da CBAI durante a sua existência enquanto programa educacional, embora ela ainda tivesse atuado de forma decisiva na reforma do ensino industrial que culminou com a Lei nº 3.552/59, através da organização da I Mesa Redonda Brasileira de Educação Industrial e nos trabalhos da Comissão nomeada pela Portaria nº 26/55 para a elaboração do anteprojeto da nova Lei do Ensino Industrial, que contou inclusive com a participação de um técnico estadunidense, Eldridge R. Plowden. (FONSECA, C. S., 1961, p. 302. V. 1).

Mas quais eram a visão, a importância, e os objetivos do ensino industrial para os técnicos da CBAI? Como ela contribuiria para auxiliar o Brasil na sua marcha pelo desenvolvimento? Para responder a tais questões, vamos nos embasar em alguns textos produzidos pelos técnicos estadunidenses da CBAI atuantes no país.

Em primeiro lugar, o ensino industrial deve capacitar os indivíduos civicamente, socialmente e economicamente. No primeiro caso, preparar os estudantes para cumprir suas obrigações e deveres para com o país, transmitindo-lhes noções de civismo; no segundo caso, conscientizá-los de que têm deveres com seus colegas e semelhantes, e que devem cumpri-los a fim de contribuir para o bem comum; quanto ao último ponto, devem estar preparados para proverem seu próprio sustento e o de suas famílias, trabalhando para o progresso e o desenvolvimento do país, que acabará revertendo em seu próprio benefício. Estes são os objetivos do ensino industrial, onde quer que seja ministrado.⁴¹ Para que os mesmos sejam atingidos, o processo educacional deve seguir uma série de concepções que “tratam essencialmente do problema de tornar o indivíduo economicamente capaz e esse

⁴⁰ Ver pp. 221-2 deste trabalho.

⁴¹ BERMAN, Edward. Conceitos fundamentais do ensino industrial. **Boletim da CBAI**, RJ, v. IX, n. 8, p. 1455, ago. 1955.

treinamento está particularmente relacionado com o ensino de técnicas e de tecnologia do ofício ao adolescente, que ainda se prepara na escola para uma carreira na indústria”.⁴² Como podemos notar, a capacitação econômica através do treinamento recebido levará o aluno a tornar-se um cidadão produtivo, e conseqüentemente permitirá que ele cumpra com todos os deveres acima enunciados, ajudando no crescimento do Brasil.

Outro técnico da CBAI considerava que “a função precípua da escola [técnica] é proporcionar ao aluno elementos para compreender e apreciar a nossa civilização mecânica, fazendo-o sentir a sua importância na vida moderna”, pois “a Nação, que no preparo da sua mocidade, tiver em mira os princípios da produção moderna, terá um progresso mais rápido. A marcha ascensional do seu padrão de vida será decisiva e estará menos sujeita a soluções de continuidade”.⁴³ A indústria deverá presidir os rumos tomados pela educação industrial, pois ao mesmo tempo em que depende de uma força de trabalho bem preparada, pode permitir à mesma uma melhoria de suas condições sociais:

O desenvolvimento industrial, com o conseqüente aumento da produção, e a melhoria dos padrões de vida estão em função do número de operários capazes de produzir e do esclarecimento do público quanto aos problemas normais da vida. [...]
Os dividendos proporcionados pelo incremento da produção, o aumento do poder aquisitivo dos operários, o anseio crescente de prosperar culminarão, e o padrão de vida tenderá a seguir marcha ascensional.⁴⁴

Essa visão dos técnicos estadunidenses não era nova:

Taylor estava convencido de que a racionalização do trabalho e o desenvolvimento da produção permitiriam que os padrões enriquecessem, bem

⁴² Id., Ibid., p. 1456.

⁴³ WINWARD, Vee. Importância do ensino profissional na educação e na cultura. **Boletim da CBAI**, RJ, v. IX, n. 1, p. 1342, jan. 1955.

⁴⁴ Id., Ibid., p. 1343.

como os operários, e desse modo se chegaria à felicidade humana. [...] Durante muito tempo, a sociedade industrial acreditou que o desenvolvimento econômico, unido à eficácia da técnica, conduziria ao progresso material e ao bem-estar da humanidade. (DURAND, *In*: PIMENTEL *et alii*, 1985, p. 63).

Tal visão ideológica do progresso técnico como caminho para o desenvolvimento era, sem sombra de dúvida, o pensamento predominante entre os técnicos da CBAI, e que se tornará hegemônica no âmbito do MEC e do próprio Estado brasileiro, como se pode depreender pelo teor das mensagens presidenciais do período, mesmo com diferentes chefes do Executivo.

Para que o ensino industrial possa preparar adequadamente seus alunos para cumprir o papel a eles destinado para o progresso do país, as escolas técnicas e industriais teriam que seguir uma série de preceitos. A *eficiência* na preparação do aluno, para que este seja de fato capacitado para atuar na indústria de uma determinada região, é a primeira regra a ser observada pelas instituições de educação industrial, e que deve ser evidenciada

na proporção em que se reproduzem na oficina escolar as condições peculiares à indústria. O aluno deve executar **tarefas reais**, com ferramentas e máquinas autênticas. Deve usar roupas adequadas ao trabalho, e observar as precauções usuais e aprovadas, exigidas pelo ofício.⁴⁵

Mas para que isso ocorresse de fato, era fundamental que os professores também se mostrassem eficientes através de sua competência profissional, pois “para que a escola mereça o respeito das indústrias locais é mister que o seu corpo docente seja constituído de elementos competentes e experientes”.⁴⁶ Recomendava-se aos professores de sala de aula e de oficina uma série de procedimentos, tanto de cunho didático-pedagógico quanto de

⁴⁵ BERMAN, op. cit., p. 1456.

⁴⁶ Id., Ibid., p. 1456.

comportamento, que o docente deveria adotar.⁴⁷ Podemos inferir de tal concepção o porquê da ênfase da CBAI na formação de professores especializados para o ensino industrial, que levaria inclusive à criação do Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores, em 1957, na Escola Técnica de Curitiba. Além disso, a idéia de eficiência está vinculada à possibilidade do Ensino Industrial em permitir que seus alunos consigam desenvolver ao máximo suas capacidades, aptidões e interesses, e para que isso se concretizasse era necessário organizar as turmas a partir de tais pré-requisitos, já que devem ser consideradas as diferenças individuais. Apesar dessa última observação, alguns comportamentos comuns a todos os estudantes deveriam ser incentivados, tais como: “1. Querer aprender; 2. Esforçar-se; 3. Demonstrar interesse; 4. Ter alvos e objetivos; 5. Cooperar com o professor; 6. Raciocinar sozinho; 7. Ser entusiasta; 8. Aplicar-se diligentemente; 9. Seguir instruções; 10. Descobrir suas próprias fraquezas; 11. Ser paciente; 12. Exercitar a perseverança; 13. Respeitar a autoridade; 14. Ser alegre; 15. Desenvolver o senso de humor.”⁴⁸

Uma outra norma defendida pelos técnicos da CBAI era a *especificidade do Ensino Industrial quanto aos métodos didáticos*. A justificativa para essa particularidade baseia-se no caráter próprio de cada ofício a ser ensinado, devendo-se evitar as generalizações quando do uso de material didático, bem como da organização de disciplinas escolares.

⁴⁷ O técnico da CBAI Edward BERMAN enumera uma longa lista de procedimentos, que envolve o conhecimento, por parte do professor, da matéria lecionada, utilização de material adequado, entusiasmo pelo trabalho, cuidados com a aparência pessoal, uso de linguagem adequada, ser simpático, bem-humorado e paciente, tornar as aulas interessantes, ser auto-crítico, evitar que a atenção do aluno se disperse, ser leal à administração, cooperativo com os colegas e que controle o comportamento dos alunos. Na oficina, destaca a necessidade de atualização do professor, o contato com as indústrias, ensinar aos alunos o cuidado com as ferramentas e a ordem e limpeza do ambiente, normas de segurança e o estabelecimento de padrões de mão-de-obra. Para maiores detalhes, ver: BERMAN, Edward. Sugestões para os professores do ensino industrial. **Boletim da CBAI**, v. IX, n. 10, pp. 1489-90, out. 1955.

⁴⁸ Id., Ibid., p. 1489.

Outro ponto a ser ressaltado diz respeito ao *treinamento*. A esse respeito, julgamos mais esclarecedor transcrever as observações do próprio técnico da CBAI Edward Berman:

O Ensino Industrial é, em sua pedagogia, baseado na psicologia do hábito. A formação de hábitos depende do treinamento contínuo. O Ensino Industrial é eficiente quando as experiências específicas de treinamento, para formação de hábitos corretos de agir e pensar, são repetidas até que os hábitos desenvolvidos sejam aqueles que levem o indivíduo a possuir as **qualificações necessárias a um emprego rendoso**. [...]

O treinamento de cada aluno deve ser levado até o ponto em que a habilidade desenvolvida tenha valor econômico para o empregador. A menos que isto seja feito, o treinamento não terá valor para o indivíduo, para o empregador ou para a sociedade.[...]

O Ensino Industrial deve aceitar as situações como se apresentam e treinar o indivíduo para atender às exigências do mercado [...].

Esta circunstância exige também levantamentos na indústria e treinamento adequado para as ocupações existentes na comunidade. É mister existir cooperação entre a escola e a indústria.

A formação eficiente de hábitos de trabalho é possível quando o treinamento é dado com base em **trabalhos reais e não em exercícios ou trabalhos fictícios**. [...] **O ambiente escolar deve ser de molde a preparar o aluno para enfrentar com sucesso a vida de um operário da indústria**.⁴⁹

Um tipo de ensino baseado no treinamento repetitivo para aquisição de determinados hábitos, a partir de situações de trabalho reais, remete-nos ao segundo princípio básico da Administração Científica: “selecionar cientificamente, depois treinar, ensinar, e aperfeiçoar o trabalhador”. (RAGO & MOREIRA, 1995, p. 21). Ou seja, a função do Ensino Industrial é, a partir de uma realidade industrial dada, ministrar o treinamento mais adequado para essa situação específica. Por isso a necessidade de professores muitos bem capacitados para definir e ensinar quais os procedimentos a serem incorporados pelos alunos, numa situação análoga à do administrador taylorista, pois o docente, conhecedor dos métodos “corretos”, repassa-os aos seus alunos como o modo “científico” de realizar determinada operação. Quanto às finalidades desse treinamento,

⁴⁹ BERMAN, Edward. Conceitos fundamentais do ensino industrial. **Boletim da CBAI**, RJ, v. IX, n. 8, p. 1457, ago. 1955, grifo do autor.

aparecem de forma clara nas palavras de Edward Berman, não escapando nem mesmo a ilusão de “acreditar que uma maior produtividade do trabalho iria trazer ganhos maiores tanto para os patrões quanto para os operários, para os quais os ganhos seriam representados nos salários maiores e nos prêmios de produção”. (RAGO & MOREIRA, 1995, p. 17).

Outra regra recomendada por Berman é a de que “**a Administração do Ensino Industrial é eficiente quando ela é mais elástica e flexível do que quando rígida e padronizada**”.⁵⁰ A Administração deve preocupar-se em adequar toda e qualquer atividade deste ramo de ensino para o atendimento das necessidades do setor fabril, como levantamentos para verificar quais cursos devem ser criados, quais as suas necessidades, que disciplinas devem ser lecionadas, bem como cuidar do melhor aproveitamento por parte dos alunos, sendo atendidas suas diferenças individuais e seus ritmos de aprendizagem desiguais.

Por fim, mas não menos importante, a existência de *recursos financeiros*, neste caso procedentes da própria CBAI através do Ponto IV, para “**material, equipamentos, material didático, prédio, conservação e reparos de equipamento, serviço de orientação, auxílios visuais, dispositivos para prevenção de acidentes, bibliotecas, alimentação e alojamentos para os alunos**, quando necessário,”⁵¹ além de proporcionar um ambiente escolar adequado, “com oficinas, salas de aula, auditório, restaurante, iluminação, ventilação, quadro-negro, material didático, praças de esportes”⁵². Tais medidas, vale lembrar, eram propugnadas pelos defensores da Racionalização Científica, ao

⁵⁰ Id., Ibid., p. 1458, grifo do autor.

⁵¹ Id., Ibid., p. 1458, grifo do autor.

⁵² Id., Ibid., p. 1458.

sustentarem que “as melhorias introduzidas no ambiente de trabalho, apesar das despesas que acarretam, constituem imediatamente profundo motivo de satisfação dos operários e estímulo para melhor rendimento.” (PAGANO, 1942, pp. 86-7).

Edward Berman recomendava também a manutenção de um Programa de Relações Públicas com as escolas fornecedoras de alunos, indústrias e artífices da região, imprensa e pais de alunos, para propagandear o discurso da importância estratégica das instituições de ensino profissional para o desenvolvimento do país, concluindo, por fim, que “somente desta maneira pode o programa de Ensino Industrial preparar convenientemente os alunos”.⁵³ A seguir, veremos como a atuação da CBAI procurará contemplar as recomendações acima explicitadas.

3.3.1. Serviços de Orientação Educacional e Profissional

A partir de 1949 a CBAI começou a introduzir a Orientação Educacional e Profissional nos seus cursos de férias para professores e diretores das escolas industriais e técnicas, passando em seguida para a criação de tais serviços nessas instituições de ensino. Em 1954, esses serviços já estavam atuantes em doze escolas técnicas da rede federal.⁵⁴

O entendimento dos técnicos da CBAI a respeito da Orientação Educacional e Profissional é o da adaptabilidade:

⁵³ Id., Ibid., p. 1458.

⁵⁴ CURSOS de Orientação Educacional e Profissional. **Boletim da CBAI**, RJ, v. VIII, n. 5/6, p. 1239, mai/jun. 1954.

a orientação é de um modo geral a assistência que se dá ao indivíduo na resolução de seus problemas procurando ajustá-lo ao meio social em que vive. No Ensino Industrial, a orientação deve ainda ajudar o aluno a escolher uma ocupação, preparar-se para ela, ingressar e progredir na profissão escolhida [...] É imprescindível que os alunos sejam ajustados aos diferentes grupos sociais e preparados no conhecimento dos vários padrões de cultura que vão encontrar na vida prática que exigem, mais do que nunca, a consciência do dever, a restauração do altruísmo, a solidariedade, o patriotismo, o entendimento mútuo e o respeito a Deus.⁵⁵

Tal definição também aponta para o significado de uma Orientação corretiva e preventiva, neste caso pela crença de que a introjeção de determinados valores morais pelos alunos evitaria a ocorrência de problemas, estando bem de acordo com o que estabelecia a Lei Orgânica do Ensino Industrial. (PIMENTA, 1981, p. 67).

Por esse ponto de vista, Orientação Educacional e Profissional se confundem, ambas são atividades da vida escolar: “Um dos principais objetivos da orientação educacional é ajudar o aluno a conhecer suas habilidades e seus interesses, desenvolvê-los, ligá-los aos propósitos que tem na vida e auxiliá-lo a desenvolver algum grau de auto-orientação”.⁵⁶ Procura-se, assim, corrigir uma falha, pois ao preocuparem-se apenas com os programas de ensino, as escolas técnicas deixavam de levar em conta a importância da escolha profissional, descuidando de sua tarefa principal, o ajustamento integral do aluno.

Em trabalho apresentado no Curso para Diretores, organizado pela CBAI, o professor Altamiro Ribeiro ressalta a importância do Diretor e do corpo docente no auxílio ao trabalho de Orientação, além de destacar como deve proceder o orientador para obter êxito em sua função. Em primeiro lugar, deve ser uma pessoa com nível de formação superior e conhecimentos especializados em Psicologia, Sociologia, Estatística, Educação,

⁵⁵ RIBEIRO, Altamiro G. O lugar da orientação educacional e profissional no ensino industrial. **Boletim da CBAI**, RJ, v. VIII, n. 5/6, p. 1246, mai/jun. 1954.

⁵⁶ PROCÓPIO, Luiz. Orientação Educacional. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIV, n. 8, p. 5, out. 1960.

Filosofia da Educação e Biologia. O orientador deve ser alguém capaz de manter um bom relacionamento com os pais e responsáveis pelos alunos, até para que possa conhecê-los melhor. Para ajudá-lo nesta empreitada, deve estar sempre atualizado em relação aos novos conhecimentos científicos relacionados à área, mantendo uma biblioteca especializada e intercâmbio com orientadores de outras instituições de ensino, bem como participar de cursos e conferências e realizar viagens de estudos. Por fim,

além de organizar uma sala própria com os necessários arquivos, armários, mesas, cadeiras, quadros comparativos, prontuários, fichas, tabelas e outras instalações e materiais adequados, deve, por uma necessidade de especialização, manter um estudo contínuo e ascendente de aperfeiçoamentos em sua pessoa e no seu trabalho. É imprescindível ainda estar imbuído pela crença, entusiasmo e amor à atividade que exerce.⁵⁷

O IV Seminário de Orientação Educacional e Profissional, realizado de 06 a 24 de maio de 1957, teve como objetivos, além da discussão dos problemas referentes ao trabalho do orientador nas escolas industriais e técnicas, buscar maneiras de se obter um “melhor aproveitamento dos alunos, e maior eficiência dos mestres”.⁵⁸ A Orientação era sempre tratada do ponto de vista da adaptação do aluno à instituição escolar, e posteriormente do futuro trabalhador à realidade da indústria. O professor Luiz Procópio, orientador educacional da ETC, enfatizava a atuação da Orientação “no sentido de ajudar os jovens a tornarem-se úteis e bem ajustados à sociedade. [...] A orientação profissional envolve todos os fatores que contribuem para o melhor ajustamento do indivíduo, tanto mais que esses fatores têm influência no trabalho que a pessoa executa.”⁵⁹

⁵⁷ RIBEIRO, *op. cit.*, p. 1247.

⁵⁸ QUARTO Seminário de Orientação Educacional e Profissional. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XII, n. 1, p. 8, out. 1958.

⁵⁹ PROCÓPIO, Luiz. Orientação educacional. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIV, n. 8, p. 4, out. 1960.

A Orientação deve ser direcionada no sentido de identificar as aptidões e os dons de cada aluno, para seu melhor aproveitamento escolar e profissional. Uma vez que ele esteja enquadrado de acordo com suas habilidades, tornar-se-á um profissional de sucesso, pois:

1. Recebe as instruções com agrado.
2. Tem iniciativa própria.
3. Tem facilidade de execução.
4. Cria novos hábitos.
5. Termina as tarefas com facilidade.
6. Sempre está contente.
7. Na indústria, facilmente se adapta.
8. Produz com mais facilidade.
9. Cria novos métodos; logo, é mais bem remunerado e assim, terá uma subsistência sadia para o gáudio de si e dos seus familiares.⁶⁰

Mais ainda, o orientador deve ser

o braço direito do diretor, para auxiliá-lo ativamente no trabalho mais nobre e mais belo de um estabelecimento de ensino: a orientação dos educandos, com o fim de fazer deles cidadãos íntegros e cumpridores de todos os seus deveres.[...] Os alunos mais difíceis serão objeto de particular cuidado por parte da Orientação Educacional. Assim o orientador facilitará as tarefas da direção e dos professores junto aos jovens educandos.⁶¹

A função da Orientação, portanto, é a de disciplinar os alunos no ambiente escolar, visando forjar um trabalhador disciplinado e produtivo, por isso apresentando uma “característica *preventiva* (ao evitar a eclosão de problemas na Escola, funciona como domesticadora dos indivíduos à futura vida profissional)” (PIMENTA, 1981, p. 77). Se os procedimentos se modernizaram em relação ao que tínhamos na década de 1940, parece fora de dúvida que os objetivos permanecem os mesmos...

⁶⁰ ROSALINSKI, Wenceslau. **Sumário da palestra realizada pelo prof. Rosalinski, no Seminário de Professores do Curso de Aperfeiçoamento de 1959**. Curitiba, 1959. Arquivo-geral do CEFET-PR, documentos da CBAI.

⁶¹ LIMA, Advenir de Souza. Necessidade da Orientação Educacional. **Boletim da CBAI**, v. XV, n. 4, pp. 4-5, jun. 1961.

No Quadro de Treinamento de Orientadores Educacionais para o Ensino Industrial (Anexo II), verifica-se claramente que a Orientação Profissional está inserida no contexto mais amplo da Orientação Educacional, pois se preocupava em obter dados referentes ao mercado de trabalho da região de atuação da escola, bem como deveria auxiliar os formandos na busca de seus empregos, mas não esquecendo de ressaltar que estes deveriam ser acompanhados pelo Serviço ao longo de toda a sua permanência na instituição, e mesmo após deixarem a escola, que teria a função de desenvolver em seus alunos os “hábitos saudáveis” para que não tivessem dificuldades em suas ocupações futuras. Outra atividade do Serviço de Orientação que chama a atenção era que o mesmo deveria criar uma impressão favorável a seu respeito para toda a comunidade escolar, além de fazer propaganda da escola. A publicidade sobre a instituição era considerada como fundamental para divulgar o quanto sua contribuição era preciosa no concernente ao desenvolvimento do Brasil, pois seu trabalho embasava-se em pressupostos tidos como científicos.

No item referente às informações e habilitações pessoais dos orientadores, o que se destaca inicialmente é a identificação da **precisão** e da **validade** como conceitos básicos, bem no espírito da Racionalização Científica. A partir desses pressupostos, enumera-se uma longa lista de habilitações que o orientador deve reunir, ligadas principalmente à aplicação e interpretação de resultados de testes aplicados, tanto com os alunos como para suas famílias. Enfatizava-se a necessidade de conduzir entrevistas e elaborar relatórios.

Quanto aos métodos e material a ser utilizado pelos orientadores, testes de verificação de aprendizagem e de aptidões, fichários com dados sobre os alunos, questionários de acompanhamento de alunos, levantamentos sobre o mercado de trabalho da região e cartas de apresentação de alunos estão entre os mais importantes.

Outra questão, destacada pelo técnico da CBAI Stanley Kruszyna, era a importância do professor como auxiliar na Orientação. Encarado como o membro do corpo de funcionários da escola que está em contato mais direto com os alunos, é importante que ele observe com atenção o comportamento dos alunos e repasse tal informação à Orientação. Trabalhando no sentido de estabelecer boas relações com os estudantes, o docente contribui para o “desenvolvimento de bons hábitos de trabalho e do ajustamento satisfatório do aluno”,⁶² cooperando com a orientação preventiva acima referida.

Em suma, a nosso ver, o Serviço de Orientação nas escolas industriais e técnicas tem uma função essencial na instituição escolar: a produção de saberes sobre os estudantes através do registro de suas condutas, que serão utilizados para a instauração de “um modo de poder onde a sujeição não se faz apenas na forma negativa da repressão, mas, sobretudo, no modo mais sutil do adestramento, da produção positiva de comportamentos que definem o ‘indivíduo’ ou o que ‘deve’ ele ser segundo o padrão da ‘normalidade’”. (MUCHAIL, *In* RIBEIRO [Org.], 1985, p. 199). Tais padrões seriam aqueles apontados pela Racionalização Científica, a eficiência e a produtividade. Dessa forma, a aristocracia do trabalho a ser moldada estaria de acordo com tais princípios, seguindo determinados comportamentos que atendessem às urgentes necessidades de uma mão-de-obra mais qualificada para o desenvolvimento do país.

⁶² KRUSZYNA, Stanley. O professor e o programa de orientação. **Boletim da CBAI**, v. VIII, n. 3, p. 1208, mar. 1954.

3.3.2. Cursos de Formação e Aperfeiçoamento de Professores e Administradores do Ensino Industrial

Na criação da CBAI já estava explicitado como um de seus projetos principais a organização de programas de treinamento de professores e administradores para o ensino industrial. (MONTJOIS, 1949, p. 55). Neste item, iremos analisar a organização e o funcionamento dos citados cursos.

Tudo começou com a II Reunião de Diretores de Estabelecimentos de Ensino Industrial,⁶³ efetivada no Rio de Janeiro, de 13 de janeiro a 22 de fevereiro de 1947. Ainda em fevereiro do mesmo ano, realizou-se o primeiro curso de aperfeiçoamento para professores do ensino industrial, também no Rio de Janeiro, estendendo-se, a partir de maio, para os E.U.A. Em setembro de 1947, foi a vez de dez diretores de escolas federais seguirem para os Estados Unidos.⁶⁴ A partir de 1949, a CBAI passa a organizar cursos de férias para professores e diretores. Quanto aos orientadores, o primeiro curso iniciou-se no Rio de Janeiro em abril de 1950, prosseguindo nos E.U.A. a partir de setembro do corrente. Já no ano seguinte, esse mesmo curso restringiu-se ao então Distrito Federal. (FONSECA, C.S. 1961, p. 570, v. I).

O primeiro evento convocado pela CBAI, a II Reunião de Diretores de Estabelecimentos de Ensino Industrial, serviu como um grande diagnóstico da situação das escolas industriais e técnicas do país, tanto no que se refere aos aspectos administrativos e financeiros quanto aos didático-pedagógicos. A partir dos resultados obtidos, selecionaram-se alguns assuntos para discussões:

⁶³ A I Reunião realizou-se em janeiro de 1943, portanto, antes da criação da CBAI.

⁶⁴ Cf. p. 197 deste trabalho.

Mercado de trabalho; a importância do seu conhecimento para o bom entrosamento da escola com a indústria local e instituição de novos cursos; recrutamento e seleção dos candidatos aos cursos técnicos e industriais; análise do trabalho e sua importância na organização de programas e processos de ensino; a orientação do ensino nas oficinas; aperfeiçoamento e controle do trabalho dos professores; matrícula e frequência escolar; organização de turmas e horários; problema do rendimento escolar e sua medida; programas do ensino industrial, normas de organização e análise dos programas vigentes; orientação educacional e profissional e alguns problemas de administração geral da escola.(MONTJOIS, 1949, p. 56)

Como podemos observar, praticamente tudo que esteja relacionado ao ensino industrial foi mencionado, desde a sua estrutura até os seus aspectos mais cotidianos. Nada deveria escapar ao controle da CBAI. Na organização do evento, tais temas seriam discutidos no período da manhã; à tarde os diretores iriam para os trabalhos práticos nas oficinas da Escola Técnica Nacional, a fim de tomarem contato com o processo de aprendizagem a ser efetivado nas oficinas de suas escolas.

As reuniões e seminários de Diretores das escolas industriais e técnicas sucederam-se ao longo do período estudado, mas aparentemente sem uma periodicidade específica. Nos boletins da CBAI, há referência a alguns desses eventos. Em agosto/setembro de 1953 ocorre um deles no Rio de Janeiro, onde “discutem-se métodos, maior possibilidade de eficiência e unidade de ação, entrosamento com a indústria, cada vez mais exigente, dado seu grande desenvolvimento, de operários qualificados, técnicos e mestres à altura de sua demanda, bem como providências para a descentralização progressiva do ensino”.⁶⁵ Note-se que o discurso sobre a descentralização, presente na Lei nº 3.552/59, da reforma do Ensino Industrial, já aparece aqui, lembrando que o presidente na época era Getúlio Vargas, cuja posição sobre o assunto era diametralmente oposta em 1942, quando da decretação da Lei Orgânica do Ensino Industrial.

⁶⁵ NOVA orientação ao ensino industrial. **Boletim da CBAI**, RJ, v. VII, n. 9, p. 1119, set. 1953.

Em 1954, realizou-se um Curso para Diretores, para a difusão de técnicas de Supervisão do Ensino Industrial. Na ocasião, o grupo de diretores concluiu pela diferenciação das funções de supervisão e administração, e que “o diretor deve exercer, acumulativamente, as funções de supervisão e administração enquanto a Escola não possuir supervisor – o que seria recomendável”.⁶⁶ O supervisor seria o responsável pela organização didático-pedagógica, estimulando e coordenando o trabalho dos docentes, selecionando e ajustando os novos professores, organizando os programas e ajustando-os à realidade local, ordenando as atividades extra-curriculares e as oficinas, examinando a conveniência do uso de materiais didáticos e a sua respectiva fiscalização, analisando com os docentes as máquinas e equipamentos necessários para o ensino e trabalhando junto com o orientador na seleção e acompanhamento dos alunos. Já o Diretor deveria responder principalmente pelos aspectos administrativos, coordenador de todas as atividades, responsável pela elaboração do plano de atividades da escola, juntamente com os professores, e pelo orçamento da instituição. Também tinha as funções de viabilizar o desenvolvimento dos programas de ensino, adquirir os equipamentos e máquinas necessários, controlar as despesas e os bens patrimoniais da escola, controlar a frequência do pessoal, organizar os horários e turmas, manter relações com o mercado de trabalho, com a comunidade e com autoridades e trabalhar para tornar a escola conhecida em âmbito local. São enumerados também os conhecimentos e as qualidades pessoais⁶⁷ necessárias aos supervisores. Pela grande quantidade de atribuições destinadas aos diretores e supervisores,

⁶⁶ SUPERVISÃO do ensino industrial. **Boletim da CBAI**, RJ, v. VIII, n. 5/6, p. 1240, mai/jun. 1954.

⁶⁷ Saúde física e mental; boa aparência; entusiasmo; sociabilidade; auto-crítica, controle emocional, bom humor; dedicação e perseverança; senso de responsabilidade; lealdade e sinceridade; liderança; autoridade benevolente; discrição. In: SUPERVISÃO do ensino industrial. **Boletim da CBAI**, RJ, v. VIII, n. 5/6, p. 1243, mai/jun. 1954.

podemos concluir que, pelo menos nesse momento, a tão propalada descentralização era apenas uma palavra de ordem, ainda mais se levarmos em consideração que, em muitos casos, o diretor acumulava as funções. De fato, só através da criação do Conselho de Representantes e do Conselho de Professores, com a Lei nº 3.552/59, pôde-se verificar um encaminhamento na direção da descentralização administrativa no âmbito das instituições de ensino industrial.

No Seminário de Diretores ocorrido de 19 a 31 de janeiro de 1959, no Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores (CPTP), na Escola Técnica de Curitiba, discutiu-se sobre os programas de treinamento realizados no citado Centro. Com a presença dos técnicos brasileiros e estadunidenses da CBAI, o Seminário tinha por objetivo

tornar conhecido o Centro de Treinamento em todos os seus aspectos e propiciar a cada diretor a oportunidade de, junto a seus colegas e ao diretor do ensino industrial, abordarem os problemas relativos ao ensino e às necessidades intrínsecas das escolas. Igualmente procurou tratar-se do critério a ser adotado na seleção de candidatos aos cursos promovidos pelo Centro de Treinamento, e do estabelecimento de normas que possibilitem o incremento do ensino profissional.⁶⁸

Mais uma vez, apesar dos discursos descentralizadores da época, são os diretores que definirão os critérios de seleção dos professores que frequentarão o CPTP da CBAI.

Na Reunião de Diretores realizada em 27 e 28 de novembro de 1961, a preocupação dos dirigentes das escolas técnicas e industriais era a de “dar aos programas de treinamento de professores mantidos pelo centro, o máximo de eficiência e aproveitamento”,⁶⁹

⁶⁸ ÚLTIMAS notas sobre o Seminário de Diretores. **Boletim da CBAI**, v. XIII, n. 3, p. 2, mar. 1959. Sobre o Centro de Treinamento, ver o capítulo seguinte.

⁶⁹ REUNIÃO de Diretores de Escolas e Técnicos – da rede do Ensino Industrial. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XV, n. 9, p. 23, nov. 1961.

caracterizando uma preocupação em relação ao atendimento da demanda por professores devidamente qualificados para as instituições de ensino industrial.

Em relação aos cursos para professores, o programa teve que esperar a regulamentação dos Cursos Pedagógicos, já prevista na Lei Orgânica do Ensino Industrial, e isto só se verificará com o Decreto nº 36.268, de 1º de outubro de 1954, para o início dos citados cursos em 1955. Mesmo com a oferta de bolsas para os candidatos de melhor colocação no processo seletivo, porém, o reduzido número de professores selecionados não permitiu que cursos de treinamento de professores para o Ensino Industrial entrassem em funcionamento na data prevista. Realizaram-se apenas cursos de aperfeiçoamento metodológicos, de curta duração, nos períodos de férias, “em técnicas de integração de disciplinas de cultura técnica com as de cultura geral, em auxílios visuais do ensino, em orientação educacional (processo auxiliar), em utilização de material de instrução profissional, especialmente elaborado para aprendizagem industrial”,⁷⁰ além de um Seminário para professores de Organização Racional do Trabalho. Os cursos de treinamento só se iniciarão efetivamente em 1957, quando da criação do Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores (CPTP), na Escola Técnica de Curitiba.

Por fim, o curso para treinamento de orientadores, também realizado durante as férias docentes, sofreu com as discontinuidades até a organização do CPTP. Desde o primeiro, realizado em 1950, até 1955, foram realizados três cursos, com a habilitação de doze orientadores.⁷¹ Na descrição do curso realizado entre novembro de 1954 e fevereiro de 1955, colocava-se como objetivo o treinamento de dezoito candidatos, selecionados em

⁷⁰ ATIVIDADES e realizações da CBAI, no período de 24-8-54 a 19-10-55. **Boletim da CBAI**, RJ, v. IX, n. 11, pp. 1508-9, nov. 1955.

⁷¹ VIANA, Agnelo C. Orientação educacional e profissional (primeiro ponto de um programa de Educação Industrial). **Boletim da CBAI**, RJ, v. IX, n. 3, p. 1385, mar. 1955.

vários estados do Brasil, para preencherem vagas de orientadores nas escolas industriais da Rede Federal. O curso tinha a supervisão geral do técnico estadunidense Stanley Kruszyna, e era organizado em sete disciplinas⁷². Era composto por

aulas, seminários, prática das técnicas de orientação, trabalho e estudo em grupo, visitas a estabelecimentos de ensino, a empresas industriais e a outras instituições [...]. A prática das técnicas de orientação foi realizada com o emprego dos processos mais indicados para esse fim, como: estudo de casos; entrevista-demonstração gravada, repetida e comentada; filmes explicados e discutidos; aplicação e interpretação de testes; elaboração e interpretação de dados estatísticos; confecção de material para publicidade da escola e dos cursos; plano para estudo de comunidade; estudo de monografias profissionais; preenchimento de fichas de oportunidades profissionais e educacionais; trabalho com as fichas usadas no serviço; avaliação do curso pela opinião dos próprios candidatos.⁷³

Após a conclusão do curso, os orientadores formados retornaram às suas escolas a fim de instalarem ou aprofundarem os Serviços de Orientação, caracterizando o que o então diretor do INEP, Anísio Teixeira, considerou como “o estabelecimento de uma ‘dimensão nova’ em nosso sistema educacional”.⁷⁴

Concluimos que, 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 freqüentados por um número reduzido de docentes. No caso dos eventos para diretores a situação era diferente pelo fato de os mesmos serem convocados pela DEI, o que garantia uma boa freqüência. A criação do CPTP veio no sentido de corrigir tal falha, a fim

⁷² Princípios e Práticas de Orientação; Estudo do Indivíduo; Princípios de Ensino Industrial; Testes e Medidas; Informações Ocupacionais; Aconselhamento; Organização dos Serviços de Orientação. *In*: CURSO para treinamento de orientadores. **Boletim da CBAI**, RJ, v. IX, n. 3, p. 1387, mar. 1955.

⁷³ Id., Ibid., p. 1387.

⁷⁴ Id., Ibid., p. 1388.

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 produtividade, além de devidamente impregnada pelos valores do *american way of life*. Entraremos em mais detalhes sobre os cursos e seminários promovidos pelo CPTP quando tratarmos especificamente do mesmo, no capítulo 4.

3.3.3. Material Didático

A preparação e produção de material didático foi provavelmente a atividade que apresentou os resultados mais significativos da atuação da CBAI no Brasil, no plano quantitativo. Inicialmente, ela se restringiu à traduções de obras sobre educação industrial publicadas nos E.U.A. e direcionadas à instrução de militares, durante a Segunda Grande Guerra.⁷⁵ No relatório de atividades da CBAI de 1949-1950, registrava-se a publicação de 56 obras, com 46.908 exemplares destinadas a várias instituições de ensino e bibliotecas,⁷⁶ enquanto que o relatório de 1954-1955 assinalava mais de uma centena de obras editadas. Os livros publicados pela CBAI dirigiam-se principalmente para os professores do Ensino Industrial, mas também havia publicações voltadas para os alunos, tratando de assuntos de cultura geral, orientação profissional, cultura técnica, séries metódicas para oficinas e trabalhos relacionados à educação profissional. (ver Anexo III)

⁷⁵ HALL, Robert K. A CBAI – Cooperação brasileiro-americana em educação industrial. **Boletim da CBAI**, RJ, v. III, n. 1, p. 199, jan. 1949.

⁷⁶ ATIVIDADES da CBAI no período 1949 a 1950. **Boletim da CBAI**, RJ, v. IV, n. 12, p. 568, dez. 1950.

Analisaremos algumas dessas obras na seqüência deste trabalho, de acordo com o assunto de que tratavam e com a possibilidade de acesso às mesmas.

3.3.4. Introdução de Métodos de Trabalho Racionais

A influência da chamada Racionalização Científica, particularmente do taylorismo, era notória entre os técnicos da CBAI. Um editorial do Boletim da CBAI, de março de 1954, defendia a “busca do ajustamento do homem à máquina e, mais do que isso, de meios que o habilitassem ao domínio do seu poderoso invento, ao manejo dele, de forma que obtivesse o máximo de rendimento com o mínimo de esforço”.⁷⁷ Em outro texto, o técnico do INEP J. Roberto Moreira destaca a importância de se

estudar o trabalho para proteger o indivíduo e que, protegendo o indivíduo, por processos psicotécnicos de racionalização do trabalho, se melhora o próprio trabalho e a produção, quer do ponto de vista qualitativo, quer do quantitativo e quer, ainda, do custeio da própria produção.⁷⁸

Partindo dessa observação, o autor recomenda que se faça um estudo formal do trabalho para a formação profissional, através dos famigerados estudos dos tempos gastos nas diferentes fases do trabalho, indicando-se a utilização da cronometragem, “porque é nela que se baseia o cálculo da mão-de-obra e, portanto, duma parte substancial do custo da produção”,⁷⁹ bem como dos movimentos executados nas mesmas, pois “facilita a análise

⁷⁷ A GERAÇÃO industrial. **Boletim da CBAI**, RJ, v. VIII, n. 3, p. 1201, mar. 1954.

⁷⁸ MOREIRA, J. Roberto. O estudo formal do trabalho. **Boletim da CBAI**, RJ, v. IX, n. 3, p. 1381, mar. 1955.

⁷⁹ Id., Ibid., pp. 1381-2.

crítica da cinemática do trabalho, permitindo a identificação dos movimentos supérfluos ou inadequados” e “contribui para a melhoria funcional dos utensílios e máquinas de trabalho,”⁸⁰ chegando a recomendar o uso da cinematografia para tal estudo.

Tomando por base algumas das publicações da CBAI, podemos ter uma idéia bem definida do que era passado aos professores freqüentadores dos seus cursos. Ao tratar dos princípios básicos da aprendizagem e de sua aplicação ao Ensino Industrial, compara-se a atividade docente ao trabalho de um operário: “uma boa compreensão de como se *aprende* e um conhecimento das melhores técnicas para orientar e realizar essa aprendizagem são necessárias ao professor tanto quanto, do mesmo modo e pelas mesmas razões, o operário capaz deve conhecer o material com que trabalha e os processos adequados ao seu ofício”. (BOLLINGER & LIVINGSTONE, 1962, p. 11).⁸¹ Se se trata de uma modalidade de ensino vinculada ao trabalho fabril, nada melhor do que buscar “aproximá-lo” do mesmo... E reforça-se que os docentes “devem aprender a lecionar do modo mais eficiente, isto é, devem ensinar no menor tempo possível com um mínimo de gasto de energia, tanto da parte do professor como do aluno” (BOLLINGER & LIVINGSTONE, 1962, p. 19), não deixando dúvidas a respeito da inspiração norteadora desta concepção de ensino.

Quanto aos citados princípios básicos, o primeiro deles é o de que o aluno só aprende a partir da *necessidade* que ele tenha de certo conhecimento, determinada pelas exigências do ofício que esteja aprendendo. Como se pode perceber, trata-se de uma concepção *utilitária* da educação, só interessando aquilo que estivesse ligado à futura ocupação profissional do estudante. Os demais estão relacionados especificamente a questões didáticas, tais como a aprendizagem através da execução de tarefas práticas, desde

⁸⁰ Id., Ibid., pp. 1382.

⁸¹ A primeira edição da obra citada é de 1950.

que a aplicação prática do que foi ensinado se dê logo após ou simultaneamente à parte teórica; deve-se recorrer à analogia em relação a exemplos conhecidos, à demonstração e ao uso de uma linguagem a mais clara e objetiva possível.

Enunciados os princípios básicos, passa-se à organização das aulas. Considerando-se que a maioria delas deva ser do tipo *prático-teórica*, isto é, “uma combinação do ensino das operações de um ofício e da teoria correspondente”, para ajudar “a compreender porque as operações descritas correspondem aos resultados obtidos” (BOLLINGER & LIVINGSTONE, 1962, p. 31), passa-se para a “receita do bolo”, ou seja, todos os passos da aula, desde o seu planejamento até os procedimentos de avaliação. Algumas das diretrizes apontadas pela CBAI de como as aulas deveriam ser organizadas:

- **quanto às características:** os assuntos devem ser tratados na sua totalidade, contendo elementos novos e conteúdo suficiente para prender a atenção dos alunos, além de serem relacionados à experiências prévias dos educandos;
- **quanto à organização:** as aulas devem ser compostas por seis passos: *introdução*, *apresentação* (utilizando-se dos processos de ensino de *demonstração*, *discussão*, *palestra* ou *narração*), *verificação* (através de perguntas aos alunos à medida que se avança na apresentação do assunto tratado), *aplicação* (o aluno põe em prática o assunto da aula, através da *prática* ou *exercício* e pela *discussão* ou *trabalho escrito*), *resumo* ou *sumário* e *tarefa* (que devem ser de grande interesse para os alunos e voltados para proporcionar-lhes treinamento). (BOLLINGER & LIVINGSTONE, 1962, pp. 30-6).

Da mesma forma, receitavam-se todas as etapas que deveriam fazer parte dos Planos de Aula obrigatórios, nos quais devem constar o *título da aula*, *objetivo*, *condições do*

ensino (onde devem ser estabelecidos os tempos para cada passo e os materiais e equipamentos necessários), e a descrição dos passos acima mencionados.

Havia uma preocupação toda especial com a *motivação* para a aprendizagem. Para tanto, o professor deveria fazer experiências reais, aplicar na prática as teorias aprendidas, empregar condições de trabalho reais na sala de aula, utilizar-se de auxílios visuais, organizar projetos e verificar a aprendizagem dos alunos. (BOLLINGER & LIVINGSTONE, 1962, pp. 71-4). Destacavam-se também as preocupações quanto à formulação adequada de perguntas aos alunos, à importância do uso de auxílios visuais, à elaboração de tarefas, ao desenvolvimento de habilidades por parte do educando, à utilização de cadernos de apontamentos pelos alunos e à elaboração de testes escritos e de folhas de instrução pelo docente.

Como se pode observar, o modo como as aulas deviam ser ministradas já vinha pronto para os professores. Assim, ao professor caberia a função de repassar ao aluno os assuntos previamente definidos e planejados por ele, e fiscalizar se os alunos aprenderiam do jeito que lhes foi transmitido pelos docentes, caracterizando-se um controle de todas as fases de execução das tarefas atribuídas aos estudantes. Neste caso, os professores agiriam analogamente à gerência de uma fábrica, enquanto os alunos fariam as vezes de operários. A passagem seguinte é esclarecedora para tal comparação:

“[...] O trabalho de todo operário é inteiramente planejado pela gerência pelo menos com um dia de antecedência, e cada homem recebe, na maioria dos casos, instruções escritas completas, pormenorizando a tarefa que deve executar, assim como os meios a serem utilizados ao fazer o trabalho... Esta tarefa específica não apenas o que deve ser feito, mas como deve ser feito e o tempo exato permitido para isso... A gerência científica consiste muito amplamente em preparar as tarefas e sua execução”. (TAYLOR, F. W., apud BRAVERMAN, 1987, p. 108)

Há que se fazer uma observação a respeito desta citação. Havia todo um cuidado em se evitar a especialização do ensino, isto é, que o aluno aprendesse a realizar exclusivamente uma tarefa, e sim que ele aprendesse todas as fases do processo de produção, o que certamente estabelece diferenças entre os discentes e os operários. Mas não temos dúvidas em afirmar que, desde a sala de aula e a oficina, o jovem já vai sendo preparado para simplesmente executar tarefas definidas anteriormente.

Quanto aos professores, os objetivos gerais das suas atividades de treinamento eram

familiarizar o instrutor com os problemas pertinentes ao treinamento profissional dos futuros trabalhadores industriais. Desenvolver-lhe a habilidade necessária para bem administrar a oficina escolar que tem a seu cargo, ensinar-lhe a planejar seu trabalho, a compreender o processo da aprendizagem, a desenvolver a técnica de magistério e as características individuais que farão dele um bom instrutor. (JONES, 1947, p. 1).

E como objetivos específicos do seu treinamento, o docente do Ensino Industrial deveria

desenvolver métodos eficientes de administração da oficina escolar, de modo a permitir que o professor adquira conhecimentos sobre a rotina adequada à boa organização, sobre os pontos essenciais das medidas de prevenção de acidentes e de higiene profissional, sobre a preparação e a manutenção de registros e relatórios, sobre as condições de ambiente desejáveis, do ponto de vista da administração eficiente, sobre requisição, guarda e controle de suprimentos e ferramentas manuais, conservação de máquinas, ferramentas e equipamento. [...] Desenvolver métodos de planejamento da atividade do instrutor, familiarizando-o com a análise do trabalho e das operações, o registro das operações e dos objetivos – habilidade muscular, grau de educação, capacidade de julgamento, critérios para a seleção das experiências da aprendizagem, preparação de programas e de lições. (JONES, 1947, p. 1)

Chama a atenção o fato de que o professor deve atuar no sentido de tornar a sala de aula ou a oficina uma espécie de “micro-fábrica”, reproduzindo o ambiente fabril e os princípios da Racionalização Científica. Destaca-se também a importância dada ao registro

das atividades desenvolvidas, fator fundamental para a obtenção de maior rendimento e eficiência, na visão racionalizadora.

Em relação à organização e administração das atividades do professor, o técnico estadunidense da CBAI, Walter Jones, faz uma série de recomendações referentes ao controle do que acontece no ambiente escolar e à rotina da oficina, destacando as diversas maneiras de relacionar-se com os alunos e de controle dos mesmos, como por exemplo:

Delegue aos alunos mais competentes algumas funções secundárias de administração do curso. [...]
 Durante o curso utilize como seus auxiliares os alunos mais adiantados. [...]
 Separe dos demais e coloque perto de si os alunos sistematicamente mal comportados. [...]
 Olhe diretamente para o aluno que não estiver prestando atenção. [...]
 Procure estimular os alunos desatentos, apelando para seu orgulho ou senso de dever. [...]
 Restrinja os privilégios dos alunos pouco atentos. [...]
 Estabeleça regras para o trabalho de rotina. Fixe a regra e dê as razões que a justificam. [...]
 Disfarce a “mão de ferro” sob a luva de pelica. Não faça com que os alunos temam o professor e procure obter-lhes o respeito e a estima usando outros métodos. [...]
 Mantenha uma ficha individual para cada estudante e examine cada trabalho concluído na base da ponderação prevista para o mesmo. [...] (JONES, 1947, pp. 7-8, 12-13, 23).

Há toda uma preocupação com a disciplina e o controle das atividades dos alunos, e uma recomendação de se evitar a “linha dura”, apelando aos docentes para que tenham um certo “jogo de cintura”. Mas o que mais chamou nossa atenção foram as diversas indicações aos professores para tratarem situações de sala de aula e de oficinas como se fossem de indústrias:

Saliente perante seus alunos o fato de que na indústria, via de regra, não se tolera falta de ordem e de disciplina [...]
 Estabeleça limites máximos de tempo para cada tarefa. [...]
 [...] É tão importante conseguir a frequência dos alunos quanto obter rapidez na produção. [...]

O padrão máximo a desejar deve ser tão alto quanto o que a indústria requer. O instrutor deve estar em dia com os requisitos exigidos para o trabalho industrial, para que possa preparar seus alunos segundo os padrões convenientes. [...] Quando for oportuno e hábil, explore a rivalidade e o espírito de competição entre os alunos. Faça com que eles procurem melhorar seus próprios recordes. [...] (JONES, 1947, pp. 20, 23, 24, 30, 33).

Compreendemos, pois, que, além de ser uma instituição transmissora de um saber já pronto e acabado, as escolas técnicas e industriais procuram ligar seus alunos às normas da produção fabril. Além disso, está evidente o estabelecimento de padrões de comportamento visando o adestramento dos alunos para o trabalho fabril. (MUCHAIL, *In*: RIBEIRO [org.], p. 199).

Tal observação também é válida para os professores. No concernente ao planejamento, seria por eles elaborado, **mas de acordo com as diretrizes que já vinham prontas da CBAI**. Para tanto, era importantíssima a elaboração das *folhas de instrução*, inspiradas nas famigeradas fichas de instruções tayloristas, que os docentes aprendiam a confeccionar e preencher nos cursos de treinamento.⁸² Sem contar toda uma série de diretrizes a respeito do trabalho docente, inclusive referentes à postura do professor em sala de aula ou oficina, desde a definição do traje adequado até o volume ideal de voz a ser empregado nas exposições.

Os procedimentos racionalizadores eram considerados como os fatores responsáveis pelo suposto êxito dos cursos de treinamento da CBAI:

Os estudos científicos, no campo da educação, têm feito grande contribuição à técnica das pesquisas analíticas. Os educadores que se dedicam ao ensino industrial e as pessoas que analisam os trabalhos, na indústria, têm desenvolvido métodos de grande valor que se aplicam aos objetivos de cada trabalho. A educação industrial desenvolveu um plano geral, simples, que

⁸² Para maiores detalhes sobre as folhas de instrução, ver Anexo IV.

constitui o fundamento da organização dos cursos. Pode-se dizer, sem medo de contestação, que grande parte do sucesso do nosso movimento é devida ao fato de terem sido usados os processos de análise científica, tanto nos inquéritos procedidos na indústria como na análise do ofício. E isso tem feito com que a instrução se mantenha dentro da realidade. Sempre que os cursos industriais deixaram de seguir as prescrições da análise dos ofícios, o treinamento tem sido quase sempre falho de valor. (CBAI, 1948, p. 7).

Logo, a partir da análise detalhada de um ofício, o mesmo é classificado de forma ordenada e sistemática, tanto em relação às suas operações manuais quanto aos seus aspectos teóricos, com a finalidade de obtenção do máximo de rendimento e eficiência. Baseados em tais princípios, os técnicos da CBAI defendem que a aprendizagem também seja organizada através dessa metodização, que corresponderia às *Séries Metódicas*, nas quais mais uma vez o trabalho docente é comparado ao trabalho de um operário. (BOLLINGER & WEAVER, 1950, p. 18). O cuidado em destacar as diferenças entre a escola e a indústria está presente ao longo das publicações da CBAI. “O estabelecimento industrial existe para produzir e dar lucro material, ao passo que a escola industrial existe para ensinar um ofício”. (BOLLINGER & WEAVER, 1950, p. 14).

Portanto, a análise do ofício direcionada para a definição de uma lista completa de o quê ensinar seria o primeiro passo para a organização de uma Série Metódica. Posteriormente, as demais etapas deveriam ser:

[...]

2. Dispor a matéria de acordo com a dificuldade da sua aprendizagem, para que ela possa ser usada com mais eficiência para fins de ensino.
3. Organizar a matéria em uma série de trabalhos ou projetos que possam servir de base a um ensino real.
4. Aprender como modificar ou ajustar uma série metódica e utiliza-la para satisfazer a uma situação específica de aprendizagem. (BOLLINGER & WEAVER, 1950, p. 21)

Ainda na fase da análise do ofício, o professor deve organizar o material que utilizará para a elaboração da mesma, em livros, periódicos, fotografias, filmes, etc., catalogá-lo e organizá-lo em um fichário, composto por cinco tipos de fichas diferentes, de mesmo tamanho, mas de cores diferentes, a saber: Ficha Índice da Tarefa; Ficha de Descrição da Tarefa; Ficha das Operações; Ficha das Informações ou Tecnologia; e Ficha dos Auxílios Didáticos. “Atrás de cada Ficha da Descrição das Tarefas encontra-se a Ficha Branca (Operação) e a Amarela (Tecnologia). Associadas com muitas das fichas de aulas, brancas e amarelas, encontrar-se-ão as fichas verdes (dos auxílios didáticos) contendo material de valor para a aula que se pretende planejar”. (BOLLINGER & WEAVER, 1950, p. 51). A disposição de tais fichas segue o princípio de que a aprendizagem deve partir do simples para o complexo, e o seu todo

assim organizado constitui para o professor como que o esquema do trabalho para o ensino do ofício. [...] A finalidade desta série básica é ensinar o *ofício todo*, sob condições normais. Exemplo: equipamento apropriado, materiais, alunos selecionados, trabalhos práticos, etc. É uma compilação de tudo o que precisa ser aprendido pelo artífice, arrumado em boa ordem pedagógica. (BOLLINGER & WEAVER, 1950, pp. 54 e 121).

Encontramos aqui a aplicação do primeiro princípio da *Scientific Management* taylorista, em que “o administrador assume... o cargo de reunir todo o conhecimento tradicional que no passado foi possuído pelos trabalhadores e ainda de classificar, tabular e reduzir esse conhecimento a regras, leis e fórmulas...” (TAYLOR, F. W., apud BRAVERMAN, 1987, p. 103). Tal procedimento

permite a administração descobrir e pôr em execução esses métodos mais rápidos e econômicos que os próprios trabalhadores, na prática de seus ofícios ou tarefas, aprendem ou improvisam, e empregam apenas a seu critério. Esse enfoque

experimental também ensaja novos métodos como os que só podem ser vislumbrados por meio de estudo sistemático. (BRAVERMAN, 1987, p. 103).

A partir das fichas de uma Série Metódica, o professor elabora as *Folhas de Instrução*. Estas abrangeriam todo o trabalho didático das escolas técnicas e industriais, cabendo ao aluno executar o que lhes fosse determinado por tal material de ensino. As Folhas de Instrução são de três tipos diferentes: a *Folha de Tarefa*, a *Folha de Operação* e a *Folha de Tecnologia*.⁸³ A primeira corresponde a uma folha contendo dados e instruções para a execução de trabalhos práticos pelos alunos, recomendando-se que sejam utilizadas para ensinar ao aluno como executar determinado trabalho. Logo, “as folhas de tarefa para principiantes são necessariamente mais didáticas, mas, à medida que o aluno progride, elas têm que ir identificando-se com a forma típica das ordens de serviço ou plantas de oficina, usadas na indústria.” (BOLLINGER & LIVINGSTONE, 1962, p. 125). As Folhas de Operação contém todo o procedimento de execução das várias atividades de um determinado trabalho:

uma folha de operação diz *como fazer* um trabalho, [...] devem ser um relatório minucioso da técnica de execução do trabalho. Devem ser tão claras e explícitas nas indicações dadas, que o aluno aplicado possa, baseado na experiência anterior, executar a nova tarefa [...]. Toda operação deve ser demonstrada [pelo professor] e a folha de operação faz com que essa demonstração seja compreendida mais facilmente. (BOLLINGER & LIVINGSTONE, 1962, pp. 128 e 129)

Por fim, a Folha de Tecnologia compreende a parte teórica das operações, para uma melhor compreensão do processo, existindo “para serem estudadas e não para serem executadas”. (BOLLINGER & LIVINGSTONE, 1962, p. 130).

⁸³ Exemplos ilustrados das folhas de instrução podem ser observados no Anexo IV deste trabalho.

Todo esse planejamento que deve ser realizado pelo docente também está fundamentado na Racionalização Científica, especificamente 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 desenvolvidas pelos técnicos da CBAI. As Folhas de Tarefa cumpriram o papel de acompanhamento e verificação dos trabalhos realizados pelos alunos, que dessa maneira vão introjetando em si próprios os ritmos da indústria, mentalizando a necessidade do melhor aproveitamento do tempo com a máxima eficiência. O professor aprende a atuar no mesmo sentido da denominada Gerência Científica, idealizando todo o planejamento do processo didático-pedagógico de acordo com os princípios que lhe são transmitidos nos cursos de treinamento da CBAI, aplicando-os no trabalho com os alunos. Portanto, temos aqui a aplicação do Segundo Princípio de Taylor, que defende “selecionar cientificamente, depois treinar, ensinar, e aperfeiçoar o trabalhador”, estabelecendo a “*separação entre o trabalho de concepção e o de execução*”. (RAGO & MOREIRA, 1995, pp. 21 e 22).

A CBAI foi responsável também pela introdução e difusão do método TWI (*Training Within Industry*) no Brasil. Tratava-se de um programa de treinamento surgido nos E.U.A. e adotado na indústria bélica durante a Segunda Grande Guerra, voltado para os supervisores da indústria. Tinha como objetivo a instrução, em períodos curtos, de trabalhadores já empregados no setor fabril, para que adquirissem atitudes metódicas e racionais no trabalho. O TWI constava de três fases:

O Ensino Correto de um Trabalho – que habilita o supervisor a dar orientação clara ao trabalho e a instruir os empregados sobre o quê e como devem fazer;
Relações no Trabalho – que habilita o supervisor a promover relações harmoniosas entre o pessoal, bem como a solucionar com segurança os problemas de relações humanas que ocorrem.

Métodos no Trabalho – que dá ao Supervisor um plano de ação capaz de aperfeiçoar os métodos de execução do trabalho, eliminando o desperdício do mesmo.⁸⁴

Para tanto, eram realizadas reuniões, em que se fazia a apresentação do método, e posteriormente passava-se para a sua aplicação prática. Uma vez que tenha sido apreendido pelos supervisores, estes se encarregavam de leva-lo aos demais trabalhadores, para que fosse aplicado na linha de produção. Outra característica marcante era a participação ativa dos supervisores nos debates, destacando os problemas que enfrenta e as soluções que encaminha, permitindo à administração “descobrir e pôr em execução esses métodos mais rápidos e econômicos que os próprios trabalhadores, na prática de seus ofícios ou tarefas, aprendem ou improvisam, e empregam apenas a seu critério”. (BRAVERMAN, 1987, p. 103).

A respeito do material utilizado pelos professores nos cursos da CBAI, conseguimos apenas uma apostila intitulada *Curso Preliminar aos Professores*, com a data de 03 de maio a 28 de julho de 1950. Esta era composta, em sua maior parte, por um curso elementar de conversação de Inglês, o programa de um curso de Princípios de Educação⁸⁵, e um programa de curso de Aspectos Econômicos e Sociais do Brasil, dividido em Geografia e História, sendo ambas estudadas comparativamente com a Geografia e História dos E.U.A. Embora não tenhamos como comprovar empiricamente a hipótese a seguir explicitada, parece-nos razoável supor que os E.U.A. eram tomados como modelo a ser seguido, pois a comparação entre o espaço geográfico e o processo histórico de ambos os países levaria inicialmente à compreensão das diferenças entre eles, para em seguida apontar-se que o

⁸⁴ MALHEIRO, Clóvis de Lima. O T.W.I. como técnica complementar de formação profissional de supervisores. **Boletim da CBAI**, RJ, v. IX, n. 9, p. 1478, set. 1955.

⁸⁵ Ver Anexo V.

caminho a ser trilhado para o desenvolvimento deveria se inspirar no exemplo estadunidense. Tal conclusão inspira-se no teor dos Boletins da CBAI, onde tal constatação perpassa a maioria dos textos.

Podemos concluir que os cursos para professores do Ensino Industrial organizados pela CBAI tinham por objetivo a preparação de docentes para preparar força de trabalho qualificada para o setor industrial em expansão, tanto que recomendava-se a adoção dos princípios racionalizadores utilizados nas indústrias, devidamente adaptados à realidade escolar. Em vários trechos das obras aqui citadas temos a comprovação dessa afirmação, quando, por exemplo, se destaca que “a organização e direção de uma escola industrial e suas oficinas têm muita coisa em comum com as empresas industriais e seus respectivos departamentos”. (CBAI, 1961, p. 17). A formação do aluno chega a ser comparada com a fabricação de uma mercadoria, ao considerar que, para o professor, “na escola industrial o seu objetivo é fazer bem o principal produto, isto é, um aluno bem treinado. [...] A eficiência do professor será medida pela qualidade e pela competência do seu produto (o aluno)”, e os alunos “constituem, essencialmente, a matéria prima que vai ser transformada no produto da escola, indivíduos bem treinados e ajustados”. (CBAI, 1961, p. 18). Assim, “visto como os estudantes são o produto principal da escola, o professor, como chefe de seu setor especializado, deve ser orientado em todas as suas atividades pela necessidade de produzir indivíduos bem treinados”. (CBAI, 1961, p. 19).

A utilização dos procedimentos da Racionalização Científica é justificada para que sejam atendidas as demandas industriais:

A expansão necessária à educação industrial para acompanhar o crescimento da indústria exige métodos eficientes, maior homogeneidade em suas

bases teóricas e uma preparação mais cuidadosa do material que visa o ensino de tópicos muito especializados ou essencialmente práticos. [...].

O teste definitivo da eficiência do treinamento ministrado por uma escola industrial é dado pelo conceito de que o pessoal por ela formado desfruta na indústria que o emprega. Em consequência disso, as especificações estabelecidas pela indústria devem servir de elemento de informação para a organização dos cursos e o preparo do material didático. A menos que os operários formados pela escola e que a indústria posteriormente emprega, sejam razoavelmente qualificados para seu ofício, a direção das fábricas não poderá ter em boa conta o programa de treinamento e se inclinará a recusar sua cooperação. Ao contrário, se o operário treinado pela escola demonstra habilidade e pleno conhecimento dos processos de sua profissão, de modo a facilitar sua adaptação ao trabalho, conquistará as simpatias de seus diretores, levando-os a uma atitude de cooperação. A indústria não se interessa por propaganda, deseja resultados. (CBAI/NATIONAL DEFENSE CURRICULUM LABORATORY, 1947, pp. 20 e 60-1).

Em suma, tudo o que foi analisado neste item aponta para o treinamento de professores e diretores para a aplicação de métodos racionais nas instituições de ensino em que trabalham, que por sua vez devem retransmitir para os alunos esses mesmos princípios, com o objetivo de adestrá-los, definindo nos mesmos os comportamentos-padrão que a indústria espera. Essa deve ser a marca da aristocracia do trabalho moldada nas escolas técnicas e industriais.

3.4. O NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO E O ENSINO INDUSTRIAL

Com a aplicação do Plano de Metas, programa de governo de Juscelino Kubitschek, o Brasil passa a ingressar numa nova fase de sua economia industrial, caracterizada pelo privilegiamento ao setor de bens de consumo duráveis através de uma articulação entre o Estado, as empresas multinacionais e as empresas privadas nacionais, buscando financiamentos via empréstimos internacionais, facilitados pela famigerada Instrução 113

da SUMOC (Superintendência de Moeda e do Crédito), baixada em 1955⁸⁶. Aproveitando-se de uma situação econômica externa favorável, “a da nova etapa de expansão do grande capital monopolista em direção ao investimento industrial direto nos países subdesenvolvidos, configurando a nova fase do imperialismo” (MARANHÃO, In: FAUSTO [org.], 1996, p. 264), o governo JK patrocina a internacionalização da economia brasileira pela entrada de investimentos diretos e empréstimos. E mesmo quando esses recursos diminuía seu afluxo, restava a emissão monetária pelo Estado, que também procurava aplicar nos chamados setores estratégicos, no limite de suas possibilidades.

Mais importante do que os aspectos puramente quantitativos da expansão da economia brasileira no período apreciado, são as características qualitativas de tal processo. A criação de novos setores industriais permitiu não somente o aprofundamento da substituição de importações, como também a diversificação da estrutura industrial brasileira, além de modificar o perfil das importações, de acordo com as novas demandas decorrentes das mudanças na economia, como por exemplo, as necessidades envolvendo as novas tecnologias adotadas pelo padrão industrial implementado pelas empresas multinacionais e associadas. Conclui-se, portanto, que estão lançadas as bases para a internacionalização cada vez mais acelerada da economia brasileira, pois

desenvolveu-se novo estágio no processo de internacionalização da economia brasileira. Isto é, a estrutura do setor industrial tornou-se amplamente integrada à estrutura econômica mundial, por intermédio das empresas multinacionais. Isto significa que as decisões sobre a política de produção, comercialização, novos investimentos, etc. de muitas empresas deveriam ser tomadas no exterior; ou em combinação com as decisões tomadas pelas matrizes. No mesmo sentido, certas inovações de **know-how** e de moda (estilos, etc.) passaram a ser função direta ou indireta das decisões tomadas pelas matrizes. Portanto, a industrialização ocorrida

⁸⁶ Essa Instrução permitia a entrada de recursos externos no país, sem a necessidade de cobertura cambial. Para maiores detalhes, ver CARONE, 1985, pp.109-10.

no Brasil implicou na reformulação das relações de dependência. Nos termos em que ocorreu, ela ampliou e aprofundou a internacionalização da economia brasileira. (IANNI, 1977, pp. 168-9)

Mais do que nunca, o Estado tem um papel fundamental no sentido de viabilizar o processo de crescimento e acumulação do setor privado, através de suas determinações e realizações. É esse o caminho que o governo JK acreditava ser inevitável para resgatar o país de sua condição de subdesenvolvido.

E é aqui que destacamos outra característica do período, a ideologia nacional-desenvolvimentista como norteadora de todas as decisões tomadas pelo governo JK, inclusive aquelas ligadas ao campo educacional, e mais especificamente ao ensino industrial. Tratava-se de engajar todos os setores da vida brasileira na busca da superação da condição de subdesenvolvimento, mesmo que, contraditoriamente, se fizesse uso do capital estrangeiro, tornando o país cada vez mais dependente desse capital. Logo, somente com o desenvolvimento econômico seria possível a superação do atraso e da miséria da maioria da população brasileira.

E para atender às crescentes demandas por mão-de-obra, decorrentes da expansão industrial, inclusive por parte de seus setores mais avançados, impunha-se a necessidade de uma mão-de-obra mais qualificada. Nesse sentido, as mensagens presidenciais ao Congresso Nacional enviadas por Kubitschek são extremamente reveladoras. Na mensagem de 1956, o presidente recomendava que,

no presente estágio do nosso desenvolvimento industrial, urge encaminhar a mocidade, preferentemente para as escolas técnico-profissionais, destinadas a preparar especialistas qualificados para os variadíssimos ramos da produção moderna. [...]

A realidade econômica, em plena expansão industrial, está solicitando um número cada vez maior de técnicos e operários qualificados. O próprio programa do Governo, de explorar as riquezas naturais do País, está na dependência, pois,

de operários e técnicos bem preparados para manejar os instrumentos e aplicar as técnicas de produção altamente especializada e mecanizada de nossos dias. (BRASIL/MEC/INEP, 1987, p. 258-9. V. II)

Porém, para a viabilização do incremento desse tipo de força de trabalho,

esse ramo do ensino vai merecer tratamento relevante do Governo porque constitui o processo educativo específico para integração do homem na civilização industrial, não somente habilitando-o para o domínio da máquina, como ainda orientando-o para uma nova atitude diante da vida. (BRASIL/MEC/INEP, 1987, p. 259. v. II).

Baseado nessa concepção, acentua-se como indispensável um plano para o ensino industrial, que trate não somente da expansão e reequipamento da rede escolar existente, mas também do aperfeiçoamento de professores e administradores das escolas, elaboração de material didático adequado, e incentivo à orientação profissional e educacional, função que continuaria a ser desempenhada pela CBAI. Mas nada disso seria possível se não houvesse uma reorganização da estrutura do ensino industrial, que objetivasse “uma organização escolar descentralizada, flexível, ajustada à realidade do mercado de mão-de-obra e do grau de desenvolvimento fabril de cada região” (BRASIL/MEC/INEP, 1987, p. 259. v. II), o que só seria possível com a aprovação do Projeto de Lei nº 501/55. E havia ainda outro fator a justificar uma reforma: da forma como estavam estruturados, os cursos técnicos não se mostravam atraentes aos estudantes de nível médio, e portanto não cumpriam sua função de formação de força de trabalho qualificada para a indústria. Na mensagem ao Congresso Nacional de 1957, JK frisava que

No ano de 1954, diplomaram-se no País 431 técnicos industriais e 341 técnicos do ensino agrícola. É um número que absolutamente não atende às necessidades de nossa economia. Precisamos diplomar maior número de técnicos, ano após ano. Além disso, necessitamos de maior variedade deles nos diferentes níveis de formação. Será também imprescindível cercar as profissões técnicas de grau

médio do prestígio a que a importância de seu trabalho faz jus, em uma época de rápida expansão tecnológica, como a que ora vivemos no Brasil. Assim, na marcha da industrialização e da tecnologia, o passo inicial é, sem dúvida, a difusão do ensino técnico, convenientemente aparelhado e reestruturado em seus métodos. (BRASIL/MEC/INEP, 1987, p. 273. v. II)

O que podemos notar é que, em todas as mensagens presidenciais do período de governo de Kubitschek são relatados os crescentes investimentos na construção, ampliação e reaparelhamento de escolas técnicas federais, bem como a realização de acordos de cooperação com os estados para a construção de escolas estaduais.

Mas a preocupação com a baixa procura pelo ensino industrial permanece. Na Mensagem de 1959, é destacado que, “no momento, como técnicos de nível médio para a indústria, preparam-se apenas 20.000 jovens, ou seja, cerca de 2% dos estudantes do ensino médio”. (BRASIL/MEC/INEP, 1987, p. 313. v. II). Na Mensagem de 1960, após um levantamento do número de alunos matriculados no ensino médio como um todo, chega-se ao resultado que apenas pouco mais de 10% dos jovens brasileiros chegam a tal nível de ensino, e que do total dessas matrículas, apenas 2,5% são de cursos industriais e agrícolas. Conclui-se que

nada faz acreditar que essa tendência se modifique nos próximos anos. É, pois, imperioso que se tire à escola secundária o caráter de exclusivo intelectualismo e se lhe confira diversificação e flexibilidade de currículos, que atendam à heterogeneidade de interesses de sua população discente. (BRASIL/MEC/INEP, 1987, p. 335. v. II).

Mas, no que concerne ao ensino industrial, “a nova Lei que o regula veio abrir-lhe amplas perspectivas, mediante autonomia das escolas e flexibilidade dos currículos”. (BRASIL/MEC/INEP, 1987, p. 336. v. II). As mudanças estão ocorrendo não apenas no ensino técnico, mas no ensino como um todo. Afinal, não se pode esquecer que durante o

período focalizado se dava a tramitação do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e dentro desse contexto é publicado em 1959 o *Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados*, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por educadores e intelectuais de várias tendências liberais e de esquerda, que propugnava exatamente por uma reestruturação da educação pública para contribuir com o progresso técnico e industrial do país, no sentido de levá-lo a uma situação de emancipação econômica.⁸⁷ Boa parte dos signatários desse Manifesto, no caso educadores liberais, está ocupando posições de destaque no MEC nesse momento, inclusive alguns com raízes históricas no ensino profissional.⁸⁸

O discurso do investimento em educação, principalmente no ensino industrial, como fator de industrialização do país, e conseqüentemente de superação de sua condição de subdesenvolvido, aparece em praticamente todos os Boletins da CBAI, mesmo nos anteriores ao governo JK, caracterizando uma nova tendência de análise da economia da educação, a Teoria do Capital Humano. Esta se baseava na idéia de que a educação permite ao trabalhador melhorar sua capacidade produtiva, permitindo-lhe melhores condições de negociar o seu “capital”, isto é, a sua força de trabalho no mercado. Desta forma, lucraria tanto ele, trabalhador qualificado, quanto o próprio país, que o aproveitaria para o seu progresso. Logo,

no âmbito propriamente educacional e pedagógico, a teoria do capital humano vai ligar-se à toda a perspectiva tecnicista que se encontra em pleno desenvolvimento na década de 50. Neste aspecto há um duplo reforço. A visão do capital humano vai reforçar toda a perspectiva da necessidade de redimir o sistema educacional de sua “ineficiência” e, por sua vez, a perspectiva tecnicista oferece a

⁸⁷ Para maiores detalhes sobre o Manifesto de 1959, consultar a íntegra do mesmo em: GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. SP, Cortez, 1992. 2ª ed. Pp. 139-60.

⁸⁸No caso, Francisco Montojos, Joaquim Faria Góes Filho, Armando Hildebrand e Geraldo Bastos Silva.

metodologia ou a tecnologia adequada para constituir o processo educacional como um investimento – a educação geradora de um novo tipo de capital – o “capital humano”. A educação, para essa visão, se reduz a um fator de produção. (FRIGOTTO, 1984, p. 121).

Conforme mencionado acima, tal pensamento já se manifestava anteriormente ao período JK. Em 1954, em discurso pronunciado durante a I Mesa Redonda Brasileira de Educação Industrial, o então ministro da Educação, Antônio Balbino, destacava que “é fator precípua para nossa independência econômica, industrializar o país, e para tanto temos que cuidar com especial carinho dos homens que se vão ocupar do futuro industrial da nação. Temos que preparar técnicos”.⁸⁹ Com o início do governo JK, tal discurso recrudesceu, repetido à exaustão nas mensagens presidenciais e nas falas dos técnicos da CBAI. O trecho a seguir é ilustrativo:

A ascensão econômica do Brasil vem aceleradamente impondo ao Governo e às entidades particulares a necessidade de se devotarem cada vez mais ao crescente desenvolvimento do ensino técnico-profissional, em termos de eficiência qualitativa e de preparo quantitativo de técnicos e operários qualificados.

Só assim ficará o homem brasileiro capacitado para atender a essa nova e salvadora estrutura sócio-cultural de nossa Pátria e promover-lhe o rápido engrandecimento, a fim de torná-la uma Nação progressista e economicamente emancipada.⁹⁰

A repetição da mesma idéia durante esse período se dá “exatamente na fase mais aguda da internacionalização da economia brasileira – quando se radicaliza um modelo de desenvolvimento amplamente concentrador associado de forma exacerbada ao movimento do capital internacional” (FRIGOTTO, 1984, p. 128). Não nos esqueçamos de que a conjuntura internacional da época apontava para a bipolarização E.U.A.-U.R.S.S., e que

⁸⁹ BALBINO, Antônio. O ensino industrial. **Boletim da CBAI**, RJ, v. VIII, n. 3, p. 1204, mar. 1954.

⁹⁰ ENSINO técnico profissional. **Boletim da CBAI**, RJ, v. X, n. 2, p. 1549, fev. 1956.

tais noções desenvolvimentistas estão intimamente ligadas à preocupação estadunidense em manter sua hegemonia imperialista, neste caso específico, em relação à América Latina. Em alguns momentos, o inimigo era identificado, justificando-se a presença estadunidense como contribuição para o desenvolvimento, como bem assinala o diretor da DEI, Francisco Montojos:

No sistema presente de concorrência pacífica, [...] o Ocidente só vencerá se ativar o desenvolvimento de suas áreas mais atrasadas, e a importância desse fato foi integralmente captada pelo Governo brasileiro, deflagrando a Operação Pan-Americana, como expressão dessa realidade no plano continental.⁹¹

Na mesma toada, o professor Jaime Araújo, quando do seu discurso de paraninfo na formatura da turma de técnicos metalúrgicos de 1959, da Escola Técnica de Ouro Preto, reforçava:

A Rússia está procurando sobrepujar os países democráticos – os países do nosso lado – mediante o reforço dos seus quadros técnicos, aumentando o número de profissionais e elevando-lhes o nível de conhecimentos. [...] Estas são as armas com que os opositores da nossa filosofia de vida pretendem dominar o mundo.⁹²

Sem dúvida, aqui a Teoria do Capital Humano e a ênfase na importância do Ensino Industrial, agora não apenas como condição de superação do subdesenvolvimento, mas até de hegemonia mundial, atingem as raias do paroxismo...

Logo, pode-se compreender por este viés de análise a atuação da CBAI para a divulgação da concepção de capital humano como fator de progresso econômico, o que

⁹¹ MONTOS, Francisco. Palestra do Dr. Francisco Montos, proferida no Seminário de Diretores. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIII, n. 2, p. 3, fev. 1959.

⁹² ARAÚJO, Jaime. Notícias de Ouro Preto. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIV, n. 3, p. 11, mai. 1960.

vai mascarar, do ponto de vista das relações internacionais, a questão do imperialismo, passando à idéia de que o subdesenvolvimento nada tem a ver com as relações de poder, mas se trata fundamentalmente de um problema de mudança ou modernização de alguns fatores, onde os recursos humanos qualificados – capital humano – se constitui no elemento fundamental. (FRIGOTTO, 1984, pp. 125-6).

Em suma, o ensino técnico deveria estar voltado para o atendimento dos propósitos da indústria, dentro da visão mais geral do governo JK de que somente a industrialização seria capaz de tirar o Brasil da sua condição de país subdesenvolvido. E por isso torna-se necessária uma reforma de tal tipo de ensino, pois é essencial que este se modernize para atender adequadamente às demandas do setor fabril em franca expansão. E o direcionamento adotado para a reforma pretendida “é tornar mais prático o ensino, fugindo ao academicismo, aproximando a escola da realidade nacional, no sentido de que ela passe a formar o tipo de quadros exigidos pela transformação por que se quer fazer passar a realidade”. (CARDOSO, 1978, p. 220). O novo ensino técnico que deve surgir deve ser voltado para atender às exigências de um mercado de trabalho dirigido pelo setor secundário da economia, e deve, portanto, ter como um de seus parâmetros um caráter terminal, isto é, seus egressos, ao concluírem seus respectivos cursos, devem estar aptos para ingressarem nos postos de trabalho criados pelo crescimento industrial. Apesar da futura reforma permitir o acesso de técnicos de nível médio aos cursos superiores, como veremos adiante, continuam a existir dois ramos distintos de ensino para clientelas diferentes, com diferentes projetos pedagógicos. O discurso juscelinista⁹³ explicitava que o cidadão “comum” deve ser preparado para atuar nas áreas de atividades relacionadas à indústria, enquanto que os “mais aptos” devem ser encaminhados aos níveis superiores de

⁹³ Mensagem presidencial ao Congresso Nacional de 1959.

ensino. (OLIVEIRA, Juscelino Kubitschek de, apud CARDOSO, 1978, p. 220). Fica claro que para

a grande massa de estudantes que não vai além do grau médio, nele mesmo encontre a preparação para a vida que os espera fora da escola. A ideologia do desenvolvimentismo não se detém um só momento, neste particular, para analisar com mais cuidado a situação presente que exclui dos estudos uma parcela enorme da juventude. (CARDOSO, 1978, p. 222).

3.5. A LEI Nº 3.552/59: A REFORMA DO ENSINO INDUSTRIAL IDEALIZADA PARA O GRANDE SURTO INDUSTRIALIZANTE

A Comissão designada para a elaboração de um anteprojeto de lei para a reforma do ensino industrial entregou o resultado de seu trabalho ao MEC em 21 de julho de 1955. Sua publicação no Diário do Congresso, acompanhada da exposição de motivos do MEC ao presidente da República deu-se já em 05 de agosto do mesmo ano, mas a Lei nº 3.552 só vai ser assinada em 16 de fevereiro de 1959. A regulamentação desta legislação só se deu em 16 de outubro de 1959, com o Decreto nº 47.038.⁹⁴

Tal legislação, muito mais enxuta que a Lei Orgânica do Ensino Industrial, era dirigida às escolas mantidas pelo MEC, deixando que as escolas estaduais e municipais se regulassem por dispositivos legais de estados e municípios, valendo o mesmo para as particulares, para as quais valiam também os dispositivos da lei federal. O princípio da descentralização, tão defendido na discussão da reforma, impõe-se no capítulo *Da Organização Administrativa*, ao estabelecer que as escolas federais passam a ter autonomia

⁹⁴ Estes dados foram obtidos em FONSECA, C. S., 1961, v. 1; LAURINDO, 1962, v. 1; e MACHADO, 1989.

administrativa, didática, financeira e técnica, além de personalidade jurídica própria. Para a administração de tais estabelecimentos de ensino é criado o *Conselho de Representantes*, composto por seis membros da comunidade, escolhidos pelo presidente da República, mediante lista tríplice elaborada pelo MEC. A cada dois anos, seriam escolhidos dois nomes dessa lista para a renovação do Conselho. Esse Conselho elegeria um presidente, que seria o representante legal da escola e responsável pela nomeação do Diretor. Dentre as atribuições do Conselho, a maioria está voltada para a questão fiscal e orçamentária, além de aprovar os sistemas de exames e promoções de sua escola. Estabeleceu-se também a criação do *Conselho de Professores*, para a direção didático-pedagógica.

Uma primeira observação que fazemos diz respeito exatamente à aludida descentralização, a nosso ver limitada, pois mesmo estabelecendo que os currículos escolares seriam elaborados pelo Conselho de Professores, deveriam ser levados pelo diretor para aprovação pela DEI. E ainda, imediatamente após a Lei fixar as atribuições do Conselho de Representantes, ela estabelece as competências da DEI, e esta é que se encarregará da distribuição dos recursos às escolas, além de elaborar as diretrizes gerais dos currículos, material didático e até mesmo as provas de rendimento escolar, além de avaliar o rendimento e a eficiência dos cursos ministrados. A nosso ver, ainda persiste a centralização, em vários aspectos, decorrente da tão criticada Lei Orgânica de 1942, prevalecendo a posição do reconduzido diretor da DEI, Francisco Montojos, que em documento datado de 1955 definia-se como “apologista da competência ilimitada da União para legislar sobre educação”, além de compreender como “de grande alcance a centralização dos processos e métodos de educação e a descentralização administrativa”.⁹⁵

⁹⁵ MONTOJOS, Francisco. Tipos de organização do ensino profissional. *Boletim da CBAI*, RJ, v. IX, n. 3, p. 1380, mar. 1955.

Quanto à organização escolar, há uma grande alteração no 1º Ciclo, em que os cursos básicos deixam de ter as diversas especializações, passando a haver um curso único de educação geral, com o objetivo de “ampliar os fundamentos de cultura, explorar as aptidões do educando e desenvolver suas capacidades, orientando-os, com a colaboração da família, na escolha de oportunidades de trabalho ou de estudos ulteriores”. (Apud FONSECA, C. S., 1961, pp. 341-2. v. 1). A formação de artífices fica somente para os cursos de aprendizagem, de caráter intensivo e duração mínima de vinte meses. Dessa forma, o curso básico deixa de ser profissionalizante, passando a ser propedêutico ao 2º Ciclo. Os cursos técnicos, de no mínimo quatro anos de duração, tinham por meta “assegurar a formação de técnicos para o desempenho de funções de imediata assistência a engenheiros ou a administradores, ou para o exercício de profissões em que as aplicações tecnológicas exijam um profissional dessa graduação técnica”. (FONSECA, C. S., 1961, p. 342. v. 1). No texto da Lei, ressalva-se que os cursos técnicos devem estar articulados com a realidade industrial local e com o mercado de trabalho da região servida pela escola. Nota-se que permanece a concepção do técnico como mero auxiliar de engenheiros. A especialização, portanto, passa a caracterizar somente os cursos de 2º Ciclo.

As mudanças acima explicitadas

corresponderam à vitória dos interesses dos membros da comissão de 1955, que estudou as proposições da mesa redonda do ano anterior. Ela era constituída por dois tipos principais de pessoas: membros do Senai e educadores liberais. Os dois tipos atingiram seus alvos. Os membros do Senai conseguiram firmar a hegemonia da instituição na formação de operários qualificados, tarefa facilitada pelo descrédito das escolas industriais, como disse anteriormente. Os educadores liberais fizeram ressurgir antigas proposições de John Dewey de que as escolas profissionais, quando estão separadas das escolas puramente propedêuticas, constituem um mecanismo de discriminação social. (CUNHA, L. A., 2000b, p. 160)

A nosso ver, os cursos industriais básicos, apesar de terem sido o alvo principal da reforma de 1959, tiveram certa importância nas regiões onde o processo industrial não havia atingido as mesmas proporções das áreas mais industrializadas do país, no que concerne à qualificação de uma parte da força de trabalho. Infelizmente, não dispomos de informações mais precisas que possam corroborar essa afirmação, a não ser os depoimentos de ex-professores da ETC, o que nos leva a restringir tal hipótese apenas à região de Curitiba. O que se pode objetar, de fato, é a baixa procura pelos cursos oferecidos, conforme se pode notar pelo programa de recrutamento acima mencionado, e muito disso deve-se à maneira como era encarado o ensino industrial. Um ex-aluno, ex-professor e ex-diretor identificou o problema:

[...] naturalmente existe um grande debate sobre o quê parcelas diferentes da comunidade, da sociedade, atribuem como finalidades de certas instituições. Será que as elites, em termos de sucesso econômico, os banqueiros, empresários, médicos, advogados bem sucedidos, os simplesmente especuladores, aquela parte da sociedade em que a família tem um status econômico muito alto, como esta parte vê a função de uma escola profissionalizante. É muito provável que ela não veja como uma escola onde gostaria de pôr seus filhos, por mais que a gente queira ver a democracia, existe este fator discriminatório contra a formação profissional nestes termos.⁹⁶

Esta também era a visão da maioria da população que conseguia encaminhar seus filhos para o ensino secundário, destinado à camada dominante pela Lei Orgânica de 1942, pois era tido como via de acesso ao ensino superior e a uma ascensão social. (NUNES, 1980, p. 45).

Logo, concordamos com L. A. Cunha quando este autor afirma que prevaleceram os interesses ligados ao SENAI e os dos educadores liberais, mas acrescentamos que tais

⁹⁶ KNESEBECK, Ricardo Luís. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz/NUDHI/CEFET-PR.** Curitiba, 17 mai. 1995.

interesses, representados na Comissão de 1955, não contemplavam a realidade do ensino industrial de todo o país, e sim a dos centros industriais mais adiantados. Isto também justifica a grande ênfase dada à necessidade de se estimular a formação de técnicos de nível médio, conforme analisado acima. Mas mesmo o estado do Paraná, pelo nível de seu desenvolvimento industrial no final da década de 1950, irá necessitar de quadros especializados de nível médio, como veremos no capítulo seguinte.

3.6. CONCLUSÃO

Se durante o Estado Novo, a ênfase maior estava voltada para disciplinarização pela difusão de preceitos morais e por um civismo exacerbado, portanto apelando-se para os aspectos emocionais, agora é a vez do racionalismo substituir as comoções patrióticas. Dada a nova conjuntura advinda com o pós-guerra, baseada na divisão do mundo em dois blocos opostos, bem como na recusa ao totalitarismo de inspiração fascista, as formulações ufanistas são deixadas de lado, substituídas pela concepção de que somente através de procedimentos racionais se poderia chegar à prosperidade. Não basta apenas haver vontade de fazer o país progredir, há que se conhecer os caminhos adequados para isto.

Tal afirmação não implica, porém, no simples esquecimento da idéia da construção da grandeza do Brasil a partir do trabalho, mas sim na necessidade de se conhecer quais os caminhos mais adequados para se chegar a este objetivo. Em vez de lições de moral e de exacerbadas exaltações aos símbolos nacionais, o ensino técnico-industrial deve voltar-se para a aprendizagem dos conhecimentos adequados à operação das máquinas que edificarão o Brasil do futuro, desde que utilizados de acordo com os métodos da racionalização

científica. Nas palavras do superintendente da CBAI, Francisco Montojos, não se deve perder de vista o objetivo da reforma do ensino industrial, que é o de “formar a nossa juventude para o trabalho e harmonia social”.⁹⁷ A influência do progressivismo de matriz estadunidense passa a predominar no ensino técnico-profissional brasileiro através de um programa “que reflete o desejo imperialista de embair a opinião pública dos países subdesenvolvidos com pretensões ideais de ajuda e assistência, as quais, no entanto, fazem-se sob certas condições que aumentam a espoliação econômica e intensificam a alienação política.” (TAVARES, apud FRIGOTTO, 1984, p. 124).

Os ímpetus reformistas verificados ao longo do período analisado, principalmente a partir de meados da década de 1950, e acentuados no governo Juscelino Kubitschek, apontavam para as necessidades de descentralização administrativa e de flexibilização dos currículos como o caminho a ser trilhado pelo ensino industrial, para que este atentasse aos reclamos do desenvolvimento industrial do país, pois “só assim ficará o homem brasileiro capacitado para atender a essa nova e salvadora estrutura sócio-cultural de nossa Pátria e promover-lhe o rápido engrandecimento, a fim de torná-la uma Nação progressista e economicamente emancipada”.⁹⁸ Tanto que não encontramos qualquer indício de que a Comissão nomeada pelo MEC em 1955, em momento algum, estivesse preocupada em consultar os alunos das escolas industriais e técnicas, os egressos dessas mesmas instituições, estivessem ou não atuando no setor fabril, ou os trabalhadores nas indústrias, a fim de conhecer as suas reais carências quanto à sua formação, contrariamente ao que foi apregoado em Editorial do Boletim da CBAI, onde se registrou “que, entre nós, não se elaboram leis de gabinete, senão depois de inquiridas todas as áreas de interesse no

⁹⁷ MONTOJOS, Francisco. O ensino industrial. **Boletim da CBAI**, RJ, v. X, n. 3, p. 1570, mar. 1956.

⁹⁸ ENSINO técnico profissional. **Boletim da CBAI**, RJ, v. X, n. 2, p. 1549, fev. 1956.

incremento da indústria e livre desenvolvimento econômico do Brasil”.⁹⁹. A citada Comissão elaborou um anteprojeto que compreenderia “um conjunto harmônico e exeqüível de princípios, ditados pelas exigências de nossa realidade sócio-econômica”,¹⁰⁰ sendo esta apresentada aprioristicamente como o fator determinante da reforma. O citado anteprojeto prestará um inestimável serviço para que o Brasil siga na trilha a ser percorrida com o objetivo de se atingir o progresso, eliminando a dependência econômica do país, bem de acordo com os ditames da Teoria do Capital Humano. Discurso que contraria a própria realidade em que se norteava, já que a crescente internacionalização da economia brasileira apontava na direção oposta...

Mas todo o discurso modernizador não ocultou a permanência da dualidade estrutural no âmbito do ensino profissional no Brasil. Nos dizeres do então ministro da Educação, Clóvis Salgado, “a era é da ciência e da técnica”, e nesta “haverá uma grande maioria instruída para operar as numerosas e complicadas máquinas e uma pequena minoria que assegura o rumo certo, esta tão essencial como aquela”.¹⁰¹

Por fim, podemos afirmar que todo o discurso referente à necessidade de desenvolvimento do país envolve o ensino industrial, desde que o mesmo se ajuste à nova realidade onde predomina a indústria, por isso a urgência de uma reforma em tal ramo de ensino, “para rever e atualizar a legislação vigente, a fim de atender, simultaneamente, aos interesses do Capital e do Trabalho, dentro do âmbito regional e nacional”.¹⁰² Como visto

⁹⁹ ANTEPROJETO da nova Lei Orgânica. **Boletim da CBAI**, RJ, v. IX, n. 7, p. 1437, jul. 1955.

¹⁰⁰ Id., Ibid.

¹⁰¹ EDUCAÇÃO, trabalho e democracia. **Boletim da CBAI**, RJ, v. X, n. 5, p. 1597-8, mai. 1956.

¹⁰² ANTEPROJETO da nova Lei Orgânica. **Boletim da CBAI**, RJ, v. IX, n. 7, p. 1437, jul. 1955.

acima, os interesses do Trabalho sequer foram consultados; quanto aos interesses do Capital, as palavras do empresário Rafael Noschese,¹⁰³ são reveladoras:

Parece-nos que, se quisermos realmente ter um país industrializado, é indispensável que os conhecimentos ministrados e a educação visem obter artífices completos, perfeitos e não unicamente empregados que exerçam apenas transitoriamente suas funções, esperando, eternamente, **melhora** em outra profissão.

Por outro lado, a melhoria intelectual dos artífices fará com que mesmo os mais desenvolvidos se sintam em ambiente favorável. E estes se tornarão, naturalmente, líderes do aperfeiçoamento cada vez maior dos de sua classe.

Criar-se-á então uma consciência de classe: o indivíduo poderá ter orgulho de a ela pertencer.

E também, como consequência natural e necessária, haverá a melhoria econômica de uma classe, que produzirá mais e melhor.

É o exemplo da indústria americana. (MEC/INEP/IDORT, 1950, pp. 73-4)

Na visão desse alto representante da indústria, há o reconhecimento da importância de trabalhadores na indústria melhor formados, e mais ainda, a existência de alguns “mais desenvolvidos”, isto é, de uma aristocracia do trabalho, que inclusive deve liderar o aperfeiçoamento da classe, pelo seu exemplo. Não há necessidade de mudança de classe, pois graças à melhoria de seu nível de instrução, o trabalhador passa a produzir em maior quantidade e qualidade, auferindo melhores rendimentos e desenvolvendo a “consciência” da classe. O empresariado mantém o projeto de constituição de uma aristocracia do trabalho pelo aperfeiçoamento da educação do trabalhador, único caminho capaz de melhorar suas condições de vida ao mesmo tempo em que contribui para a grandeza do Brasil.¹⁰⁴

E quem seria a aristocracia do trabalho no novo Brasil urbano-industrial que se levanta? Novamente, deixamos a resposta com Rafael Noschese:

¹⁰³ Membro do Conselho Regional (SP) do SENAI na década de 1940, no início dos anos 60 Noschese chega à presidência da FIESP.

¹⁰⁴ Vale lembrar que a necessidade de reformas no ensino industrial, no sentido de contribuírem para o crescimento econômico do país, era também o pensamento de outras importantes lideranças empresariais da época. Ver RODRIGUES, 1998, pp. 65-84.

Outro problema não menos importante na indústria é o da formação de técnicos.

Neste campo a situação também é das mais precárias.

Geralmente, ao pensarmos no futuro de nossas indústrias, o fazemos unicamente com relação aos materiais e maquinismos. Mas, na realidade, o crescimento e prosperidade de uma indústria dependem tão-somente da sabedoria e capacidade dos homens que a compõem.

Devemos, pois, criar instituições com a finalidade de educar indivíduos, a fim de aparelhá-los a assumirem o cargo de técnico. [...]

O elemento altamente especializado somente poderá atuar quando houver o meio, ou por outra, o intermediário entre ele e os instrumentos mais diretos de trabalho. Esse intermediário é o técnico.

Ora, o técnico, no sentido preciso do termo, falta completamente entre nós.

Assim, o supervisor, o pesquisador, seja o que chamamos o elemento altamente especializado, não teria meios de atuar em nossa indústria, na fase em que ela se encontra, salvo raras exceções. (MEC/INEP/IDORT, 1950, pp. 74-5).

A importância do técnico é tão grande, que sem a sua presença os quadros mais especializados têm grandes dificuldades de atuação. Por isso, a insistência na urgência de sua formação, pois sem eles o progresso industrial, e conseqüentemente do país, ficaria sensivelmente prejudicado. Esse entendimento da questão, por parte de uma importante liderança empresarial, ajuda-nos a compreender não apenas a continuidade, mas uma definição mais precisa dos cursos técnicos na Lei nº 3.552/59.¹⁰⁵ A nosso ver, eis aí a aristocracia do trabalho, da qual não apenas a indústria, mas o próprio progresso do país não pode prescindir, de acordo com a visão de grandes empresários e de respeitados educadores.

E agora, nesse novo momento vivido pela economia brasileira, como será a formação dos técnicos, para que estes continuem como representantes do Capital? Permanece a concepção de se forjar o trabalhador despolitizado, disciplinado e produtivo, será mantido o componente emocional, bastante presente durante o Estado Novo, para se

¹⁰⁵ O art. 5º da citada legislação estabelece que “os cursos técnicos, de quatro anos ou mais séries, têm por objetivo assegurar a formação de técnicos para o desempenho de funções de imediata assistência a engenheiros ou a administradores, ou para o exercício de profissões em que as aplicações tecnológicas exijam um profissional dessa graduação técnica”.

atingir tal objetivo, ou teremos modificações nos procedimentos adotados para tanto? É o que veremos a seguir...

CAPÍTULO 4 – O CENTRO DE PESQUISAS E TREINAMENTO DE PROFESSORES (CPTP) – A ATUAÇÃO DA CBAI NA ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA

Em relação à década de 1950 e primeira metade da década de 1960, as fontes utilizadas sobre a Escola Técnica de Curitiba forma os boletins da CBAI, produzidos na oficina de tipografia da ETC a partir de outubro de 1958. Também aqui, mais uma vez tivemos que nos valer da História Oral, agora acrescentando a visão dos docentes ligados ao Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores (CPTP) da CBAI. Nesse ponto, além dos depoimentos já citados nos capítulos 2 e 3, foram muito importantes os testemunhos dos professores Ricardo L. Knesebeck, primeiramente como aluno, e posteriormente atuando como professor e coordenador brasileiro do CPTP, e dos professores Ernesto Knauer e José Demeterco. Além destes, pelo menos no início dos anos 50, valemo-nos do depoimento de Ivo Mezzadri, como aluno interno da escola, e posteriormente professor do CPTP, chegando a diretor da Escola Técnica Federal do Paraná no período 1972-1984.

No período correspondente aos anos de 1946¹ a 1957, a Escola Técnica de Curitiba conheceu uma tendência de aumento no número de matrículas, tanto nos cursos industriais básicos quanto nos cursos técnicos, conforme nos mostram os dados abaixo.

¹ Com relação aos dados a partir de 1942, data da Lei Orgânica do Ensino Industrial, ver o item 2.5. deste trabalho.

Tabela 4 - Número de matrículas nos Cursos de Nível Médio da Escola Técnica de Curitiba – 1946 A 1957

Anos	Industrial Básico (Ginasial)	Técnico (Colegial)	Total
1946	267	23	290
1947	252	18	270
1948	224	22	246
1949	252	25	277
1950	266	26	292
1951	290	26	316
1952	287	32	319
1953	312	30	342
1954	351	29	380
1955	319	21	340
1956	370	24	394
1957	481	29	510

Fonte: WALGER, Adalberto *et alii*. **Sinopse histórica e evolutiva da Escola Técnica Federal do Paraná.** Curitiba: ETFPR, 1974. s.p.

Se num primeiro momento observamos uma queda no total de matrículas (até 1948), a partir daí está evidenciado o seu crescimento, com exceção do ano de 1955. Ressalte-se uma expansão, mais evidente no Curso Ginásial, a partir de 1957, ano que marca a criação do Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores (CPTP) da CBAI, na Escola Técnica de Curitiba. Vale ressaltar a existência de um programa de recrutamento de alunos, desenvolvido pelo Serviço de Orientação da ETC desde 1956, direcionado aos cursos Industriais Básicos, a partir de uma série de atividades desenvolvidas nos Grupos Escolares de Curitiba². Tal programa teria sido responsável pelo crescimento no número de matrículas, de 1956 em diante.

A formação de docentes para o ensino industrial, que até então se resumia a “cursos de férias, dados sobretudo no Rio de Janeiro, São Paulo, Recife e Porto Alegre” (PETEROSSO, 1994, p. 40), com duração aproximada de dois meses, agora passa a ser

² Para maiores detalhes sobre o Programa de Recrutamento, ver as páginas 211-3 deste trabalho.

centralizada na instituição que é objeto deste trabalho. Para tanto, a CBAI investirá significativamente na melhoria da infra-estrutura da escola, principalmente das oficinas e máquinas e equipamentos para as mesmas.

Quanto ao número de diplomados, infelizmente só conseguimos obter os dados referentes ao período compreendido até 1951, e mais as estatísticas correspondentes a 1954. Assim, temos os seguintes números:

Tabela 5 – Número de diplomados na Escola Técnica de Curitiba – 1946-1951 e 1954

Anos	Industrial Básico (Ginasial)	Técnico (Colegial)	Total
1946	22	8	30
1947	21	3	24
1948	13	5	18
1949	12	4	16
1950	27	8	35
1951	21	9	30
1954	10	14	24

Fontes: LEVANTAMENTO estatístico escolar no decênio 1943/1952 promovido pelo D.E.I. **Boletim da CBAI**, RJ, v. VII, n. 5, pp. 1031-2, mai. 1953.

FORMAÇÃO de técnicos, mestres e artífices, em 1954. **Boletim da CBAI**, RJ, v. X, n. 5, pp. 1608 e 1610, mai. 1956.

Apesar da exigüidade dos dados disponíveis, é fácil constatar a elevadíssima evasão escolar existente na Escola Técnica de Curitiba, a partir do cruzamento de dados entre as duas tabelas acima. Por exemplo, dos 267 alunos ingressantes nos cursos ginasiais em 1946, somente 12 concluíram o curso em 1949. Nos cursos técnicos a evasão também era alta, mas incomparavelmente menor em relação aos cursos industriais básicos: dos 23 matriculados em 1946, apenas cinco concluíram o curso em 1948.

As razões para tamanha evasão de alunos são praticamente as mesmas verificadas no período anterior à Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 1942: por se tratar de uma clientela de alunos advindos das classes populares, com o pouco de instrução adquirida no

início dos cursos os alunos abandonavam a escola e iam engrossar o mercado de trabalho. Tal situação verificava-se desde os tempos da Escola de Aprendizes Artífices³, e embora não tenhamos nenhuma fala explícita sobre o caso, podemos depreender tal conclusão através do depoimento de um ex-professor e ex-diretor da escola, a respeito do segmento social a que pertenciam os alunos da escola:

[...] em Curitiba tinham os colégios classe A, na época era o Colégio Estadual do Paraná, Internato Paranaense, Santa Maria, em termos de ginásio ou em cursos científicos, Escola Técnica era para o filho dos outros, [...] então os que abrigavam normalmente a classe A de Curitiba eram os colégios particulares e religiosos. Classe B e classe C iam para colégios particulares e Escola Técnica, predominava isso.⁴

O jornal *Diário do Paraná*, quando da instalação do CPTP, destacava “que, antes mesmo do término de seus respectivos cursos, os alunos da Escola Técnica de Curitiba têm recebido propostas tentadoras das principais firmas do Estado”.⁵ Concluímos que, se a maioria dos alunos da Escola Técnica de Curitiba era proveniente das classes “baixas”, e a evasão escolar, conforme visto acima, era muito grande, as dificuldades econômicas e as necessidades de sobrevivência desses alunos e de suas famílias seriam os fatores responsáveis pela evasão escolar.

Ao longo da década de 1950, a Escola Técnica de Curitiba passou por uma série de reformas e ampliações em seu aspecto físico. As melhorias consistiram na ampliação do edifício principal e na construção de oficinas do tipo ‘pavilhonar’ (em número de dez),

³ Para maiores detalhes, ver QUELUZ, 2000. Em artigo publicado na revista Labor, de abril de 1942, essa situação é denunciada. Para o teor desse documento, ver as páginas 138 a 140 deste trabalho.

⁴ MEZZADRI, Ivo. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz/NUDHI/CEFET-PR**. Curitiba, 03 mai. 1995. O entrevistado ingressou como professor na ETC em 1958.

⁵ RICHÁ, José. Formação dos profissionais que o Paraná tanto precisa. **Diário do Paraná**, Curitiba, 29 set. 1957.

teatro, ginásio, casa do diretor e casa do zelador. Tais obras foram iniciadas ainda em 1946, e deveriam ter sido concluídas em 1954,⁶ mas prolongaram-se por mais tempo, com o acréscimo do internato, piscinas, quadras de esporte e arquibancadas.⁷

Esse período da vida da escola, infelizmente, carece de maiores informações, pelo fato, já comentado, de que não tivemos acesso à documentação oficial. Todas as informações que se seguem, neste item, basearam-se nos depoimentos de ex-diretores, ex-professores e ex-alunos da instituição.

O dia-a-dia dos alunos na escola era de dois períodos, de manhã nas oficinas, e à tarde, as aulas teóricas, tanto para os cursos de 1º ciclo quanto para os cursos de 2º ciclo. A questão disciplinar é destacada pelos depoentes consultados como sendo “muito boa”:

o nosso ensino favorecia a disciplina, o aluno participava em trabalho, sentia as coisas acontecerem, ele não via inutilidade no curso que ele estava fazendo. [...] Quantas vezes nós, alunos, vínhamos na escola nas férias porque a gente não agüentava ficar em casa, estava com saudades da escola, eu cansei de vir fazer pequenos trabalhos.⁸

De acordo com o então diretor da ETC, “os alunos eram muito dóceis e estudiosos, vinham e faziam os cursos. [...] Toda vida foram bons alunos, isso elogiado pelos próprios professores [...]”.⁹ A idéia de disciplinar pelo trabalho está aqui demonstrada de forma inequívoca, caracterizando a interiorização, nos indivíduos, de um poder normatizador introjetado pela instituição escolar.

⁶ ESCOLA Técnica de Curitiba. **Boletim da CBAI**, RJ, v. VII, n. 4, p. 1022, abr. 1953.

⁷ WILHELM, Lauro. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz/NUDHI/CEFET-PR**. Curitiba, 10 mai. 1995.

⁸ KNESEBECK, Ricardo Luiz. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz/NUDHI/CEFET-PR**. Curitiba, 17 mai. 1995.

⁹ WILHELM, Lauro. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz/NUDHI/CEFET-PR**. Curitiba, 10 mai. 1995.

Contraditoriamente, porém, ao exposto acima pelo então diretor, Lauro Wilhelm, nem todos os alunos eram “bons e estudiosos”. Na visão de um ex-professor e responsável pela idealização do curso técnico de Decoração de Interiores, este servia como uma espécie de “depósito” de alunos tidos como incapazes de prosseguir seus estudos em outro curso, seja por que motivo fosse: “[...] eu via que mandavam aluno lá pra mim pra fazer o curso, então eu perguntava quem tinha mandado e por quê, aí ele me respondia que não era bom em matemática, não era bom nisso, naquilo, esses alunos assim meio indolentes [...]”.¹⁰

O internato foi considerado a grande obra do período focalizado. Bastante destacado pelo diretor Lauro Wilhelm, foi inaugurado em 1954¹¹ e era composto por vinte quartos com dois ou quatro leitos, destinado aos alunos que vinham do interior do Paraná, que também recebiam alimentação pelo tempo que permanecessem internados.¹² Os alunos internados eram, em sua maioria, do primeiro e do segundo ano do Industrial Básico. Pelo que pudemos compreender, havia uma preferência pelos alunos das primeiras séries ginasiais, e em havendo vagas disponíveis, estas seriam preenchidas pelos alunos da terceira e quarta séries ginasiais, e em casos mais raros, até por alunos da 1ª série do curso Técnico.¹³ De acordo com um ex-interno, “havia noventa e oito alunos internos, e tinha duas enfermarias boas, para que o aluno que estivesse com rubéola ou coisa assim fosse

¹⁰ DEMETERCO, José. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz/NUDHI/CEFET-PR**. Curitiba, 16 jun. 1995.

¹¹ Portaria nº 16. **Títulos e documentos 1946 a 1960**. Curitiba, 07 out. 1954. Arquivo-geral do CEFET-PR.

¹² WILHELM, Lauro. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz/NUDHI/CEFET-PR**. Curitiba, 10 mai. 1995.

¹³ MEZZADRI, Ivo. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz/NUDHI/CEFET-PR**. Curitiba, 03 mai. 1995.

isolado; então, eu era interno com mais outros três, era um quarto de quatro alunos.”¹⁴ Esse mesmo depoente ressalta também a disciplina do internato:

[...] o regime disciplinar era assim, se você deixou uma tabuleta assim e não era assim, era uma falta, era demais! O internato nosso era visto até pelos colégios de freiras, porque éramos todos rapazes, não tínhamos pessoas que iam lá para limpar, éramos nós mesmos que limpávamos, era coisa impressionante! (...) num mês ou dois meses, digamos, eu ‘peguei’ duas faltas, se eu pegasse a terceira falta ia pra fora, devo ter empurrado alguém na fila (...), 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, 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, e a quantidade de alunos que tinha ali, eram noventa e um, 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 tinha chuveiro elétrico, você tomava banho no frio. Qualquer aluno que chegasse de viagem, hora da madrugada, de trem ou de ônibus, e chegasse atrasado, ia tomar banho, fosse dez horas da noite, inverno, verão [...].¹⁵

Tal situação era corroborada por um dos professores da CBAI, afirmando que “não era um internato, era realmente um convento”.¹⁶

Logo, o internato pode ser caracterizado, no dizer de Michel Foucault, como uma das “instituições de seqüestro, em razão de que a reclusão que elas operam não pretende propriamente ‘excluir’ o indivíduo recluso, mas antes, ‘incluí-lo’ num sistema normalizador.” (MUCHAIL, In: RIBEIRO [Org.], 1985, p. 200). A instituição escolar procura disciplinar os desconhecidos alunos oriundos do interior do estado, de forma a normatizar as suas condutas, através do controle do tempo das atividades desses alunos bem como dos corpos dos mesmos, através da obrigatoriedade dos banhos, pois a higienização é

¹⁴ Id., Ibid.

¹⁵ Id., Ibid.

¹⁶ KNAUER, Ernesto. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz/NUDHI/CEFET-PR**. Curitiba, 06 nov. 1995.

o caminho para um corpo saudável e apto para o trabalho. O poder disciplinador da instituição manifesta-se, portanto, de forma inequívoca nesse caso.

Ressalta-se também a baixa escolaridade dos mestres de oficina, a ponto de haver uma segregação destes por parte dos professores da chamada Cultura Geral, já que até mesmo os locais destinados ao intervalo dos professores eram diferentes. Tal situação pode ser explicada pela deficiência ou até mesmo pela ausência de uma formação teórica dos mestres de oficina. Mesmo assim, estes eram respeitados pelos estudantes, conforme atesta um ex-aluno:

[...] por exemplo, eu aluno do curso na fase final do industrial básico, ou então já no técnico de máquinas e motores, tinha aulas com professor de Física, que ensinava o que é calor, temperatura, ponto de fusão, ponto de ebulição, o que é uma solução, etc. Quando chegava no momento da aula de Tecnologia, eu percebia que meu professor de prática, que dava duas aulas de Tecnologia por semana, ele não tinha domínio desses conceitos, pois ele não sabia a diferença de pressão, temperatura e calor. Se pudesse fazer uma pergunta para ele, ele ia se “embananar”, dar uma “enrolada”, porque ele não sabia o que era aquilo. Isso a gente percebia, mas por outro lado nós sabíamos que aquele professor sabia fazer uma peça, sabia operar uma máquina, que o professor de teoria não sabia fazer, então a gente não o menosprezava, a gente avaliava cada um na sua função. [...].¹⁷

Entre os professores da chamada Cultura Geral predominava também a improvisação: “meu professor de matemática era o professor Hariel Bastos, era um advogado, que por falta de professor de matemática tinha autorização para ensinar matemática”.¹⁸ E mesmo estes docentes, em certos casos, não pareciam estar suficientemente preparados:

¹⁷ KNESEBECK, Ricardo Luiz. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz/NUDHI/CEFET-PR.** Curitiba, 17 mai. 1995.

¹⁸ Id., Ibid.

[...] eu não vou dizer o nome, mas uma vez, numa aula, fiquei muito chocado com um professor de Cultura Teórica, quando percebi que ele não sabia a diferença entre tensão e intensidade de corrente, em eletricidade [...]. Aquilo me chocou tanto que eu nunca esqueci, como que um professor dessa área não sabe a diferença, como é que ele vem me dar uma ‘enrolada’ dessa?¹⁹

Em 1950, eram os seguintes os cursos Industriais Básicos ministrados na Escola Técnica de Curitiba: Alfaiataria, Artes de Couro, Corte e Costura, Marcenaria, Mecânica de Máquinas, Serralheria e Tipografia e Encadernação. Os cursos Técnicos eram os de Construção de Máquinas e Motores (Mecânica), Decoração de Interiores e Edificações. Quando da instalação do CPTP, foram criados os cursos Industriais Básicos de Fundição, Rádio e Eletricidade e Mecânica de Automóveis.²⁰

De todos os cursos, o de Corte e Costura era destinado ao público feminino, que representava a maioria dos alunos do curso Técnico de Decoração de Interiores, embora deva ser ressaltado que não havia turmas mistas. Há que se registrar ainda a existência de um curso obrigatório para todas as alunas da escola, o curso de Economia Doméstica, em que estas

aprendiam desde arrumar a mesa, fazer quitute, tudo, [...] foi feita uma sala de educação para o lar, as alunas iam lá, fazer os quitutes, os doces, tortas, bolos, e toda terça-feira, ou quarta-feira à tarde, oferecia-se um chá, um café para pessoas a quem a direção convidasse ou a outros professores da casa, dez ou doze pessoas, e era um treinamento para moças, meninas daquela época, aprendiam receitas e tudo mais, eu mesmo estive lá várias vezes, como aluno, convidado, [...] toda vez por semana mudava, toda semana tinha outras pessoas, tinha jornalistas, pessoas ligadas ao diretor da época, gente da comunidade [...].²¹

¹⁹ Id., Ibid.

²⁰ RICH, José. Formação dos profissionais que o Paraná tanto precisa. **Diário do Paraná**, Curitiba, 29 set. 1957.

²¹ MEZZADRI, Ivo. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz/NUDHI/CEFET-PR**. Curitiba, 03 mai. 1995.

Assim, a presença de alunas na Escola Técnica de Curitiba está relegada aos papéis socialmente definidos para o sexo feminino, nesse caso aos cursos que envolvam atividades ligadas ao que se espera das mulheres na sociedade, referentes à sua provável futura condição de donas de casa. Mesmo no caso do curso técnico de Decoração de Interiores, trata-se da representação de uma atividade envolvendo preocupações com estética e sensibilidade, tidas como características femininas. Todos os cursos que envolvessem representações de atividades ligadas a trabalhos que exigissem força e/ou tecnologia, neste último caso relacionadas também a saberes tidos como mais elaborados, permanecem restritos ao universo masculino.

Em rápidas pinceladas, até pela falta de documentação, essa era a situação da Escola Técnica de Curitiba referente ao período compreendido entre 1946 e 1957. É nesse cenário que, em 1957, será instalado na instituição o Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores, através da CBAI.

4.1. A ESCOLHA DA ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA PARA SEDE E O PROCESSO DE INSTALAÇÃO DO CPTP

De acordo com a documentação por nós pesquisada, a primeira vez que se fez menção à criação de um centro de treinamento, por parte dos técnicos da CBAI, foi em 1956, quando uma comissão integrada por Francisco Montojos, então chefe da DEI e Superintendente da CBAI, mais os técnicos estadunidenses Paul C. Packer e Edward W. Sheridan, em colaboração com o MEC, designaram a ETC para sede do Centro de

Treinamento de professores.²² A ratificação de tal medida se deu através da Mensagem Presidencial ao Congresso Nacional de 1957, na qual o presidente Kubitschek estabelece que,

dando prosseguimento aos serviços de assistência técnico-pedagógica ao magistério deste ramo [ensino industrial], deverão instalar-se, no corrente ano, cursos de aperfeiçoamento para professores já em exercício. A sede desses serviços será agora a Escola Técnica de Curitiba. A Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, [...] sediada na capital, está-se transferindo para aquela cidade, a fim de superintender e ministrar esses cursos. (BRASIL/MEC/INEP, 1987, p. 281).

O processo de transferência da parte pedagógica da CBAI para a Escola Técnica de Curitiba iniciou-se em fevereiro de 1957, a partir da chegada à capital paranaense do técnico estadunidense Glover E. Tully, então Diretor Técnico de Ações da Divisão Educacional da CBAI. Em relatório à coordenação do Ponto IV, Tully explicita os objetivos do Programa de Treinamento para Professores a ser desenvolvido no CPTP:

(1) To train staffs of teacher-trainers that can in turn train other industrial educational teachers; (2) To prepare instructional material for use in the CBAI schools; (3) To propose curricular changes for review by appropriate Brazilian educational authorities for possible implementation.²³

Para que o Centro de Treinamento pudesse iniciar seus trabalhos em agosto, conforme o cronograma estabelecido pela CBAI e pelo MEC, de 06 a 24 de maio de 1957 foi realizado um Seminário para Orientadores, uma espécie de evento-piloto que contou

²² EXTRATO do Relatório de 1957 da USOM/B (Ponto IV). **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIII, n. 1, p. 15, jan. 1959.

²³ (1) Treinar equipes de treinadores de professores que possam por sua vez treinar outros professores de educação industrial; (2) Preparar material didático para uso nas escolas da CBAI; (3) Propor mudanças curriculares que serão revisadas pelas autoridades educacionais brasileiras competentes para sua possível implementação. In: TULLY, Glover E. **International Cooperation Administration**. Curitiba, 8 set. 1957. Arquivo Geral do CEFET-PR, documentos da CBAI.

com a presença de vinte e cinco orientadores de escolas técnicas e industriais de todo o país. Ao mesmo tempo, providenciava-se a mudança do Rio de Janeiro para Curitiba: uma biblioteca com aproximadamente 4000 volumes, grande quantidade de material didático impresso, móveis, máquinas de escrever, equipamentos para instalação de novas oficinas e para reaparelhamento das oficinas já existentes.²⁴ Também foram transferidas para a ETC as oficinas gráficas para a produção de material didático e também para a confecção dos Boletins da CBAI.

Foi disponibilizada para funcionar a nova oficina de Rádio e Eletricidade, com a instalação de um novo transformador para dar conta do aumento no consumo de energia decorrente da instalação de novas máquinas, bem como de todo o equipamento necessário para o devido funcionamento do novo setor. Quanto à oficina de Fundição, esta foi toda reorganizada, com equipamento moderno e em bases mais práticas, inclusive contando agora com um laboratório para análise de areia, para que os alunos pudessem aprender a fazer testes utilizados nas modernas fundições.²⁵

Finalmente,

em agosto, as oficinas estavam prontas para dar início às atividades do novo Centro de Treinamento. No dia 12, matriculados treze professores procedentes de dez Estados, começaram a funcionar os cursos de fundição, rádio e eletricidade, com 9 e 4 alunos, respectivamente. O curso teve a duração de três meses e se encerrou a 19 de novembro. Os professores-alunos regressaram às suas escolas levando material de ensino, pranchas de instalações, amostras de moldes, e instruções para melhorar suas próprias oficinas. (...)

A partir do fim de 1957, o Centro de Treinamento, que há tantos anos era o sonho dourado da CBAI, tornou-se realidade. Embora pequeno, no momento, promete tornar-se a organização capaz de preparar as futuras gerações

²⁴ Id., Ibid.

²⁵ EXTRATO do Relatório de 1957 da USOM/B (Ponto IV). **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIII, n. 1, p. 15, jan. 1959.

de professores capacitados, tão necessários ao desenvolvimento do ensino industrial.²⁶

Ainda no final de 1957, chegaram a Curitiba o Diretor Técnico estadunidense, Robert S. Hoole, e demais técnicos dos E.U.A. das áreas de trabalhos em Madeira, Mecânica de Máquinas, Mecânica de Automóveis e Tratamento Térmico de Metais. Iniciou-se também a seleção e posterior contratação de pessoal administrativo e de técnicos brasileiros para o desenvolvimento do Centro de Treinamento.

Nos dias 12 e 13 de novembro de 1957, a divisão de Educação do Ponto IV reuniu-se na ETC, e os técnicos estadunidenses apresentaram relatórios sobre as oficinas a serem organizadas para os próximos cursos de treinamento. Ao final desse encontro, o diretor da Escola Técnica de Curitiba, Lauro Wilhelm, afirmou que para o próximo curso, a ser iniciado em março de 1958, a escola já estaria capacitada para receber até cinquenta professores-alunos de outras localidades.²⁷ Mas tal reunião, ao contrário do que procura transmitir o citado Boletim da CBAI, não parece ter sido muito tranqüila. O Chefe da Divisão de Educação do Ponto IV no Brasil, Thomas A. Hart, presente ao encontro, distribuiu um documento que indicava a conclusão da assistência na orientação e consultoria prestada pela CBAI ao Brasil, no que foi prontamente contestado pelo Diretor da DEI/MEC e superintendente da CBAI, Francisco Montojos, que não concordava com essa posição, por entender que a cooperação estadunidense ainda não estava completa, necessitando o Brasil de mais tempo de assistência técnica, acrescentando que se o técnico que dirigiu a instalação do CPTP, Glover Tully, tinha que retornar aos E.U.A. fosse mandado um outro técnico estadunidense para o seu lugar. Thomas Hart explicou que o

²⁶ Id., Ibid., p. 16.

²⁷ Id., Ibid., p. 16.

programa desenvolvido pela CBAI já durava dez anos, e que estava na hora de os brasileiros estarem preparados para conduzirem o programa de treinamento de professores por conta própria. Mais uma vez, Francisco Montojos replicou que o governo brasileiro não concordava com tal posição, e insinuou que procuraria ajuda em outro país, provavelmente no Reino Unido. Além disso, considerou tal procedimento como em descompasso com o estabelecido no Acordo de 1946, firmado entre o Ministério da Educação do Brasil e a *Inter-American Educational Foundation Inc.*, cujo princípio básico era o desenvolvimento de laços de amizade entre os dois países. Por fim, Thomas Hart reforçou que todos os programas desenvolvidos pelo Ponto IV devem ter início e fim, não significando a extinção pura e simples da CBAI, mas que os objetivos propostos devem ser atingidos dentro de determinado limite de tempo.²⁸

Podemos situar essa desavença em um contexto onde “a reeleição de Eisenhower em novembro de 1956 significou a continuidade da política norte-americana de relativa negligência para com a América Latina”. (MALAN, In: FAUSTO [dir.], 1984, p. 85). Além disso, deve-se ressaltar que, nos anos de 1957/8, a economia estadunidense passava por um período recessivo (MALAN, In: FAUSTO [dir.], 1984, p. 86), situação que certamente influenciou a decisão dos E.U.A. de diminuir a participação em programas do Ponto IV. Em nosso modo de ver, só não houve uma retirada definitiva da ajuda estadunidense, não só ao Brasil, mas à América Latina como um todo, pela percepção de que, “em 1957, a União Soviética iniciou uma ofensiva comercial no exterior que, mais por razões políticas que econômicas, alertou os E.U.A. para a competição política e tecnológica”. (MALAN, In: FAUSTO [dir.], 1984, p. 86). Somando-se a isso uma série de manifestações de repúdio ao

²⁸ Esta narrativa está baseada em: SUMMARY of First Executive Meeting of EDUCATION DIVISION/USOM. **Memorandum**. Curitiba, 26 nov. 1957. Arquivo-Geral do CEFET-PR, documentos da CBAI.

vice-presidente dos E.U.A., durante sua viagem a vários países latino-americanos em 1958, o governo do presidente Juscelino Kubitschek aproveitou-se “para capitalizar politicamente a insatisfação reinante com a política norte-americana e aumentar, com uma política externa voltada para a obtenção de capitais públicos norte-americanos – projeção natural do desenvolvimentismo – as bases internas de sustentação política do governo”. (MALAN, In: FAUSTO [dir.], 1984, p. 88). Tal ofensiva, conhecida como Operação Pan-Americana, teve pouco êxito prático, mas conseguiu garantir a cooperação entre os dois países em alguns pontos, sendo um deles o da assistência técnica. (MALAN, In: FAUSTO [dir.], 1984, p. 89). Assim, se a intenção inicial do Ponto IV era, de fato, o encerramento do programa de treinamento de professores para o ensino industrial no Brasil, tal propósito acabou não se concretizando, tanto que as atividades da CBAI estenderam-se ainda até 1963.

Em um documento denominado *An Introduction to the USOM Cooperative Education Program in Brazil*, elaborado pelo indigitado Thomas A. Hart e datado de 1957, estão explicitadas as intenções do programa de cooperação técnica em educação desenvolvido pelo Ponto IV no Brasil:

All USOM programs are intended to develop mutual friendship and security of ourselves and other countries, by providing the framework for a greater use of man's accumulated techniques. [...] The job of the Education Divisions (and every Division has the same job fundamentally) is to provide technical cooperation for the economic advancement of friendly nations, that desire and need our help, are willing to pay their fair share of the program expense, and are able to use such help effectively for the common good of their people.²⁹

²⁹ O objetivo de todos os programas USOM é de desenvolver a amizade e segurança mútuas para nós mesmos e outros países, fornecendo a estrutura para um uso maior das técnicas acumuladas pelo homem. [...] O dever das Divisões de Educação (e todas as divisões têm fundamentalmente o mesmo dever) é fornecer cooperação econômica para o avanço econômico de nações amigas, que desejam e necessitam de nosso auxílio, que queiram pagar a justa parcela dos custos do programa e que sejam capazes de usar tal auxílio efetivamente para o bem comum de seus povos. In: HART, Thomas. **An introduction to the USOM Cooperative Education Program in Brazil**. Curitiba, 14 out. 1957. Arquivo-geral do CEFET-PR, documentos da CBAI.

Logo, não há margem para dúvidas quanto aos objetivos gerais do Ponto IV, com a clara intenção de procurar garantir a supremacia estadunidense na América Latina, além de enfatizar a questão da segurança continental contra uma hipotética penetração soviética no continente, em um momento de recrudescimento da Guerra Fria.

Quanto aos motivos que levaram à escolha da Escola Técnica de Curitiba como sede do Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores da CBAI, há uma convergência de opiniões no sentido de a mesma ser considerada, na época, a escola técnica da rede federal mais bem equipada para a empreitada. O Diretor Técnico de Ações da Divisão de Educação do Ponto IV, Glover E. Tully, designado para supervisionar e coordenar o trabalho de instalação do CPTP na Escola Técnica de Curitiba, ao ser entrevistado sobre a escolha dessa instituição, respondeu:

Capital do Paraná, além de oferecer excelentes condições climáticas e ser uma cidade florescente com mais de duzentos mil habitantes, possui uma Escola Técnica com muito boas instalações e localizada em uma área central, ocupando uma extensão de aproximadamente 24.000 metros quadrados, o que facilitará sobremodo o desenvolvimento do programa.³⁰

O Boletim da CBAI acrescentava ainda o fato de Curitiba localizar-se a uma hora de voo de São Paulo, maior pólo industrial do país, além de ter uma escola técnica “muito ampla, muito bem instalada e bem cuidada”³¹, cujo diretor, o professor Lauro Wilhelm, era tido como “homem de grande competência e que esteve nos Estados Unidos para observações e estudos.”³²

³⁰ Documento denominado “Entrevista”, sem especificação de autor e data, encontrado nos documentos da CBAI do Arquivo-geral do CEFET-PR.

³¹ O ENSINO industrial no momento presente. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIII, n. 6, p. 9, jun. 1959.

³² EXTRATO do Relatório de 1957 da USOM/B (Ponto IV). **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIII, n. 1, p. 15, jan. 1959.

Os ex-diretores e ex-professores compartilhavam da mesma opinião, com algumas divergências. O citado Lauro Wilhelm corroborava tal versão, afirmando que a escola de Curitiba tinha mais “fama” e um “nome melhor” que suas congêneres do Rio de Janeiro e de São Paulo³³, sendo por isso a escolhida. Na mesma linha, o professor da CBAI, Ivo Mezzadri, afirma que, após uma verificação em todas as escolas técnicas federais, a CBAI concluiu que a que reunia as melhores instalações e equipamentos, bem como as “pessoas mais receptivas”, era a de Curitiba.³⁴ O coordenador dos cursos do CPTP, Ricardo Luís Knesebeck, também destaca as boas instalações e o espaço da Escola Técnica de Curitiba, mas também apresenta outras razões:

[...] em parte talvez seja a influência cultural do Sul, por influência européia pelas correntes migratórias, o sulista é mais sério em cuidar das coisas na limpeza, no respeito ao horário, do que Norte, Nordeste, Rio de Janeiro. Isso deve ter influído na decisão dos americanos [...].

Uma grande parte do mérito refere-se ao diretor da época que era bom, convincente, que sabia apresentar as idéias [...]

A única surpresa é que não fosse Rio de Janeiro e sim Curitiba, isso realmente merece uma indagação, ou que não fosse São Paulo, que não foi por ordem política, pois sofreu muito tempo durante o governo Vargas um preconceito, porque os paulistas foram contra a implantação do Getúlio Vargas na presidência. Por outro lado, havia uma concepção de que São Paulo era um estado rico, não precisava da injeção de ajuda, por outro lado era do contra.

O ensino industrial foi renovado no Brasil por um gaúcho, Francisco Montojos, gaúcho da gema, ele mesmo no seu inconsciente tinha preconceito contra os paulistas. Então acho que São Paulo foi “rifado” por isso. O Rio foi “rifado”, tive indícios disso, porque tinha os vícios de uma grande cidade metrópole, relaxada já nas exigências, era aquele regime de “dar um jeitinho”, e isso os americanos devem ter percebido e não gostaram, sem falar no fator clima também, ou por também ser difícil de prover meios de instalar os cursistas e os professores todos. A decisão girou em torno de São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba, e talvez Rio Grande do Sul, que talvez tenha sido o desejo de Francisco Montojos, mas por umas razões locais, [...] a Escola Técnica não foi posta na capital do Rio Grande do Sul como na maioria dos estados, mas foi posta em Pelotas, por ser a terra de Francisco Montojos, se não me falha a memória. Mas o

³³ WILHELM, Lauro. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz/NUDHI/CEFET-PR**. Curitiba, 10 mai. 1995.

³⁴ MEZZADRI, Ivo. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz/NUDHI/CEFET-PR**. Curitiba, 03 mai. 1995.

fato é que era um “fim de mundo”, lá no fim do país. Acho que eram as razões da escolha.³⁵

A versão de que a Escola Técnica de São Paulo foi preterida em favor da Escola Técnica de Curitiba é reforçada pelo professor da CBAI, Ernesto Knauer, ao asseverar que

a idéia é que essas atividades fossem desenvolvidas no estado de São Paulo e junto à Escola Técnica de São Paulo, mas após um ou dois anos de vivência entre a Comissão Técnica dos americanos e a administração da Escola Técnica de São Paulo, demonstrou-se que não havia a menor possibilidade de 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 Brasileiro-Americana de Educação Industrial viesse a se sediar em Curitiba.³⁶

Tal justificativa, de que a Escola Técnica de Curitiba reunia as melhores condições pedagógicas e de aparelhamentos técnicos, sendo por isso a escolhida para a sede do Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores da CBAI, foi encampada pela imprensa curitibana, como demonstra a extensa reportagem sobre o CPTP realizada pelo *Diário do Paraná*, de 29 de setembro de 1957. A reportagem foi ilustrada com oito fotografias referentes à ETC, e tem um caráter prosélito em relação ao trabalho desenvolvido pela CBAI.

Porém, essa versão pode ser contestada, pelo menos no que diz respeito às oficinas da Escola Técnica de Curitiba:

O objetivo do Centro de Pesquisa e Treinamento de professores era também organizar adequadamente, a desordem e o caos que imperava no ensino das oficinas da instituição paranaense, fato esse comprovado pelas palavras textuais encontradas no relato do responsável brasileiro pelo treinamento de

³⁵ KNESEBECK, Ricardo Luís. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz/NUDHI/CEFET-PR.** Curitiba, 17 mai. 1995.

³⁶ KNAUER, Ernesto. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz/NUDHI/CEFET-PR.** Curitiba, 06 nov. 1995.

professores para a oficina de mecânica, o professor Raul Ramos Rangel, em relatório apresentado à diretoria da instituição: “Quando aqui cheguei à escola, encontrei a oficina mecânica em completa desorganização. Não havia um ferramental, e o maquinário era deficiente e estava em mau estado”. (TAVARES, 2001, p. 96)

De fato, durante a instalação do CPTP, uma série de melhoramentos foi providenciada pela CBAI: reorganização e reequipamento da oficina de Fundição; instalação das oficinas de rádio e eletricidade; instalação de novo transformador para atender a maior demanda de energia, decorrente das novas máquinas; e a transferência de uma biblioteca de cerca de 4.000 volumes, material didático impresso, móveis, máquinas de escrever e as oficinas gráficas da CBAI, do Rio de Janeiro para Curitiba.³⁷

A propósito, há uma grande preocupação em caracterizar Curitiba como uma grande cidade, com cerca de 350.000 habitantes, moderna e com uma indústria cada vez mais dinâmica, portanto ideal para sediar um empreendimento de tamanha envergadura:

Situada a quase mil metros de altitude e distando cerca de 100 quilômetros do litoral, Curitiba goza de um clima saudável e acolhedor [...]. “Cidade Sorriso” como a definiu a expressão poética, ela é, na verdade, uma formosa, agradável e hospitaleira metrópole. Possui belos e numerosos edifícios sóbrios em linhas arquitetônicas, longas avenidas, aprazíveis logradouros públicos, um comércio ativo e uma indústria florescente, figurando, entre outras, as de fundição, mecânica, erva mate, calçados, e vários produtos manufaturados. A indústria madeireira e particularmente a mobiliária, merecem especial destaque pelo prestígio de que gozam no país inteiro e também no exterior, algumas das quais sendo conhecidas como as maiores do país e do Continente Sul-Americano.

Muitos desses estabelecimentos industriais são visitados pelos professores em estágio no Centro de Treinamento, ocasião em que os mesmos são, nas mais das vezes, surpreendidos com a sua capacidade fabril.³⁸

³⁷ Cf. EXTRATO do Relatório de 1957 da USOM/B (Ponto IV). **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIII, n. 1, p. 15, jan. 1959; TULLY, Glover E. **International Cooperation Administration**. Curitiba, 8 set. 1957. Arquivo Geral do CEFET-PR, documentos da CBAI.

³⁸ CURITIBA, sede do Centro de Treinamento. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIII, n. 6, p. 16, jun. 1959.

Percebe-se que há um cuidado em se destacar o parque industrial curitibano, de forma a não restarem dúvidas quanto a se tratar de uma cidade em franco processo de industrialização, portanto justificando-se plenamente a escolha de sua escola técnica para ser a sede do Centro de Treinamento da CBAI no Brasil.

Assim, pelo que a CBAI investiu na melhoria das condições da ETC para que esta pudesse sediar o Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores, podemos concluir que a escolha da Escola Técnica de Curitiba deveu-se mais às restrições que os técnicos estadunidenses tinham em relação ao Rio de Janeiro e a São Paulo, acima especificadas nos depoimentos dos professores Ricardo Luís Knesebeck e Ernesto Knauer, que atuaram no CPTP em Curitiba, do que às suas tão propaladas melhores instalações. A ETC podia estar mais bem equipada para receber o Centro de Treinamento de Professores **em relação às demais escolas técnicas federais**, até porque as relações existentes entre o então diretor da escola, Lauro Wilhelm, e o Diretor do Ensino Industrial do MEC, Francisco Montojos, pareciam ser muito boas, pois de acordo com o primeiro, a DEI “destinou boas verbas para nós prosseguirmos no projeto de ampliação, e construirmos tudo isso [...]”.³⁹

4.2. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO CENTRO DE PESQUISAS E TREINAMENTO DE PROFESSORES DA CBAI

“A Escola Técnica de Curitiba deverá ser uma escola modelo, onde professores e professores em perspectiva serão treinados para tornarem-se professores especialistas em

³⁹ WILHELM, Lauro. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz/NUDHI/CEFET-PR**. Curitiba, 10 mai. 1995.

oficina e de matérias correlatas”.⁴⁰ Eis aí, nas palavras dos técnicos estadunidenses, o objetivo principal do CPTP da CBAI. Descreveremos a seguir como se estruturava o centro de treinamento, para que tal objetivo fosse atendido.

O CPTP tinha um diretor brasileiro, o então diretor da ETC, Lauro Wilhelm, e um diretor estadunidense, sendo o primeiro o professor Robert S. Hoole. Nos anos de 1958 e 1959, os cursos para professores tiveram a duração de oito meses, entre os meses de abril e novembro de cada ano, sendo que a partir de 1960 a duração passou para nove meses. As disciplinas dos cursos eram lecionadas em conjunto por um técnico estadunidense, que contava com um tradutor para auxiliá-lo em suas intervenções, e por um professor brasileiro, o *counterpart*, no planejamento do curso e no preparo das aulas, sendo que o *counterpart* ministrava as aulas, contando com a ajuda de auxílios audiovisuais e materiais didáticos, sob a assistência do técnico estadunidense. Quanto ao ensino, era feito através de:

- aulas teóricas expositivas para a apresentação da matéria;
- aulas práticas para verificação e aperfeiçoamento das habilidades profissionais;
- debates com participação ativa dos professores-alunos;
- preparação e administração de aulas pelos professores-alunos, visando à didática individual.⁴¹

Os cursos oferecidos eram destinados a professores, técnicos e instrutores das escolas federais, estaduais e municipais, além do SENAI e de outras entidades convidadas pela CBAI. Esta ainda se responsabilizava pelo custeio das passagens de ida e volta, das refeições na Escola Técnica de Curitiba e de uma ajuda de custo aos professores-alunos,

⁴⁰ ESCOLA Técnica de Curitiba. **Treinamento ou instrução preliminar para o corpo docente**. Curitiba, out./nov./dez. 1957. Arquivo-Geral do CEFET-PR, documentos da CBAI.

⁴¹ MONTOJOS, Francisco & BYRNES, Arthur F. Resolução nº 8. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIII, n. 6, p. 12, jun. 1959.

que era maior para aqueles das escolas técnicas federais; aos professores-alunos não pertencentes à rede federal, eram pagas apenas as refeições no refeitório da ETC. A CBAI ainda custeava todo o material a ser utilizado durante o curso, bem como a substituição dos cursistas nas instituições às quais estivessem vinculados.⁴²

O ingresso nos cursos do CPTP dava-se da seguinte forma: escolas industriais e técnicas, oficiais ou não, mandavam candidatos para Curitiba, após submeterem-se aos exames de seleção aos cursos de treinamento em suas próprias instituições, portando uma carta de apresentação do diretor do estabelecimento em que lecionavam:

Nós tínhamos um método de seleção, para cada ano abríamos mais ou menos quarenta (40) vagas, distribuíamos essas vagas por estado e encarregávamos as escolas técnicas locais de fazerem a seleção, porque o candidato tinha que ser formado em uma escola técnica ou industrial [...], e a escola assumia o compromisso de contratar quando ele voltar [...].⁴³

A prova era composta por três testes, de Matemática, de Português (incluindo Redação) e Conhecimentos Gerais, e Conhecimentos Mecânicos e Conhecimentos Profissionais. Para se matricular, o candidato ainda devia ser maior de dezoito anos, não ser portador de doença infecto-contagiosa, ter a capacidade física exigida pelo curso, estar em dia com o Serviço Militar e ser portador de diploma de Técnico; neste último caso, para os cursos industriais que não contassem com o respectivo curso técnico, bastaria o candidato ser portador de diploma do curso Industrial Básico ou do SENAI.⁴⁴ Ressalte-se que tal

⁴² Id., Ibid., p. 13.

⁴³ KNESEBECK, Ricardo Luiz. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz/NUDHI/CEFET-PR**. Curitiba, 17 mai. 1995.

⁴⁴ Cf. CORPO de professores do CPTP. **Recomendações sobre os planos de atividades do Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores de Curitiba**. Curitiba, CPTP/CBAI, 1961. p. VI. CPTPT/CBAI. **Instruções para aplicação dos testes de admissão ao curso de formação de 1960**. Curitiba, jan. 1960. Arquivo-Geral do CEFET-PR, documentos da CBAI.

situação era comum, já que “a maior parte dos nossos alunos, que provinham de todo o Brasil, tinham uma formação quase que exclusiva em nível de Ginásio Industrial”.⁴⁵

Embora não aparecesse como condição excludente para inscrição ao exame de seleção ou para matrícula, *não havia presença feminina nos cursos de treinamento de professores!* Os cursos do CPTP eram tidos como caracteristicamente masculinos, tanto por envolverem ofícios tradicionalmente ligados aos homens, quanto por se tratar de matéria tecnológica, também tida como definidora do trabalho masculino, pois envolveria conhecimentos mais aprofundados, o que estaria fora do alcance e da compreensão do sexo feminino, de acordo com a noção construída historicamente para a mulher.⁴⁶

Ao final do curso, os professores-alunos recebiam o certificado de Professor de Prática de Oficina de sua respectiva especialidade⁴⁷. Havia uma divisão do curso em duas fases, cada uma com uma duração de quatro a cinco meses :

a) – durante a primeira fase, dar maior ênfase às disciplinas de natureza formativa; b) – durante a segunda fase, dar maior ênfase ao planejamento de ensino que é ministrado pelo professor-aluno em sua escola; levar os professores-alunos a fazerem aplicações de aulas ou tarefas por eles mesmos planejadas com assistência dos Coordenadores, e outros técnicos; ministrar o ensino das disciplinas correlatas, com objetivo de aplicação. Em ambas as fases promover o aperfeiçoamento profissional dos professores-alunos, tendo em vista a capacidade e a necessidade de cada um.⁴⁸

⁴⁵ KNAUER, Ernesto. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz/NUDHI/CEFET-PR**. Curitiba, 06 nov. 1995.

⁴⁶ Sobre a representação feminina durante a presença da CBAI na ETC, ver QUELUZ & MACHADO, 2002.

⁴⁷ Os cursistas de Marcenaria e de Fundição ainda tinham que expor trabalhos executados ao longo do curso, nas oficinas da ETC, de acordo com a respectiva Série Metódica, como avaliação final.

⁴⁸ TREVIZAN, Antonio Theolindo. **Relatório sucinto das observações procedidas durante dois meses pelo assistente técnico-pedagógico, Antonio Theolindo Trevizan, no Curso de Treinamento de Professores de Cultura Técnica, em fase de conclusão**. Curitiba, 13 nov. 1958. Arquivo-geral do CEFET-PR, documentos da CBAI.

Para a obtenção do certificado, o cursista deveria obter a média final geral sete e meio (7,5); esta também deveria ser a média final das disciplinas de Prática de Oficina, Tecnologia e Metodologia do Ensino Industrial, enquanto que nas demais matérias a média final tinha que ser, no mínimo, seis (6,0). A avaliação era realizada mensalmente, tanto em relação ao aproveitamento quanto em relação ao comportamento do aluno no curso, sendo feita sem aviso prévio. Quanto ao critério assiduidade, para a obtenção do certificado, o professor-aluno não poderia ter mais que quatro faltas não justificadas, ou vinte faltas justificadas. Há que se ressaltar ainda o fato de que cada ausência sem justificativa levaria ao desconto de metade da diária a que o cursista tinha direito.

No que concerne ao aspecto de manutenção dos professores-alunos em Curitiba, os mesmos recebiam uma diária⁴⁹ e uma ajuda de custo para as despesas de viagem e outros gastos eventuais, paga em duas partes, uma no início e outra no final do curso.⁵⁰

Quanto ao alojamento, os cursistas tinham direito ao mesmo nas dependências da Escola Técnica de Curitiba, mas não no internato destinado aos alunos da instituição, e sim em dependências à parte:

[...] nós mantínhamos aqui nesta instituição um alojamento especial na esquina onde hoje funciona o prédio da Eletrônica, existia aí uma casa comercial chamada Casa Rosa, essa casa foi desapropriada e transformada em alojamento, e lá nós alojávamos o contingente de professores que vinham desde Manaus até o Rio Grande do Sul [...].⁵¹

⁴⁹ A diária era paga semanalmente, durante todo o período do curso, sendo de Cr\$ 100,00, em 1958; Cr\$ 120,00, em 1959; e em 1960, ela era paga quinzenalmente, sendo seu valor de Cr\$ 150,00. Não temos dados para outros anos. Cf. CPTP/ETC/CBAI. **Curso de treinamento de professores – instruções**. Curitiba, 1958. Arquivo-geral do CEFET-PR; HOOLE, Robert S. **Memorandum nº 122/58**. Curitiba, 05 ago. 1958. Arquivo-geral do CEFET-PR; CURSO de formação de professores de 1960. **Instruções aos cursistas**. Curitiba, 1960. Arquivo-geral do CEFET-PR, documentos da CBAI.

⁵⁰ O valor total da ajuda de custo era de Cr\$ 1.200,00, em 1958 e 1959. Não temos dados para outros anos. Id., Ibid.

⁵¹ KNAUER, Ernesto. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz/NUDHI/CEFET-PR**. Curitiba, 06 nov. 1995.

Além disso, os cursistas tinham o direito de utilizarem o refeitório e a lavanderia, bem como o serviço médico da instituição.

O professor-aluno que demonstrasse pouco interesse pelo curso, independente dos motivos, ou que prejudicasse o seu bom andamento ou da ETC, era desligado do curso, perdendo direito à ajuda de custo e à passagem de volta.

Em relação à faixa etária, esta era bastante variada, “nós tínhamos jovens com dezoito, dezenove anos, assim como também tinham professores com quarenta, cinquenta anos de idade, o que torna o grupo muito heterogêneo”.⁵²

Era permitida a organização de um grêmio para o desenvolvimento de atividades sociais.⁵³ Tal entidade, denominada *Grêmio Recreativo e Cultural Lauro Wilhelm*, foi fundada a 26 de março de 1960, e sua primeira atividade foi promover um baile visando um melhor entrosamento com os alunos da ETC. Também passaram a publicar o seu jornal, chamado *O Cursista*, a partir de maio do mesmo ano. A diretoria da ETC cedeu um amplo salão para a sede e para as atividades do Grêmio, voltadas à recreação dos cursistas (jogos, leitura, festas).

Já em relação aos professores ministrantes dos cursos, das disciplinas práticas, a idéia inicial era que fossem admitidos técnicos brasileiros para trabalhar com os técnicos estadunidenses, havendo um *counterpart* para cada curso, auxiliado por professores-assistentes ou professores-adjuntos, de acordo com as necessidades, que ainda passariam por um treinamento intensivo a fim de estarem aptos para o trabalho. Como os alunos, os

⁵² Id., Ibid.

⁵³ CURSO de formação de professores de 1960. **Instruções aos cursistas**. Curitiba, 1960. Arquivo-geral do CEFET-PR, documentos da CBAI.

docentes tinham suas passagens aéreas pagas pela CBAI, além de receberem uma ajuda de custo de Cr\$ 1.200,00, diária de Cr\$ 100,00 durante o período do curso⁵⁴, alojamento e alimentação nas dependências da escola, e ainda todo o material de treinamento e roupa de trabalho. O salário dos professores técnicos era de Cr\$ 20.000,00 mensais, enquanto que os docentes das disciplinas teóricas recebiam a quantia de Cr\$ 250,00 por aula.⁵⁵

Quanto às condições de trabalho dos docentes do CPTP, sua jornada era de quarenta horas semanais, sendo que o número de aulas era de no mínimo vinte e no máximo trinta, de cinquenta minutos de duração. O restante do tempo era dedicado à preparação de material didático, assistência aos alunos, orientação, planejamento das atividades próprias do curso e atividades extracurriculares. (MELLO, 1996, pp. 25-6). Para ser um *counterpart*, exigia-se um

mínimo de cinco (5) anos de experiência de ensino, dos quais pelo menos um (1) em função administrativa ou de supervisão, em escolas industriais ou técnicas. Mínimo de cinco (5) anos de trabalho prático no setor industrial em que pretende atuar como professor. (MELLO, 1996, p. 26).

Para ser professor assistente, o mínimo exigido era de quatro anos de experiência de ensino e de trabalho prático, enquanto que para professor adjunto bastava apenas um mínimo de quatro anos de trabalho prático. (MELLO, 1996, p. 26).

Entre agosto e dezembro de 1957 funcionou o primeiro curso de treinamento para professores do CPTP/CBAI nas dependências da Escola Técnica de Curitiba, para as áreas: Fundição e Modelação (com nove professores-alunos, dois da ETC, e os demais vindos das escolas industriais e técnicas de Belo Horizonte, Salvador, Maceió, Macapá, Campos e

⁵⁴ Se fosse professor da rede federal.

⁵⁵ Cf. WILHELM, Lauro & HOOLE, Robert S. **Curso de treinamento de professores a funcionarem em 1958**. Curitiba, s.d. Arquivo-geral do CEFET-PR, documentos da CBAI.

Pelotas, e SENAI de São Paulo), orientado pelo técnico estadunidense Edwin W. Doe e pelo seu *counterpart* Carlos Infanti, recrutado na Escola Técnica de São Paulo; e Eletricidade (com três professores-alunos, das escolas de Belo Horizonte, Aracaju e Pelotas), orientado pelo técnico estadunidense Kjartan Turmo, ainda não contando com um *counterpart*. Tais cursos compreendiam

matérias técnicas correlatas, quais sejam: Português, Matemática e Desenho Técnico, bem como matérias pedagógicas que são as referentes ao curso industrial propriamente dito. Completando-o foram realizados trabalhos práticos em oficinas, observando a tecnologia do ofício e prevenção de acidentes, conferências e visita a indústrias locais.⁵⁶

Em seu primeiro ano de funcionamento, o curso de treinamento funcionou ainda de maneira precária, com poucos professores-alunos e direcionado somente para duas áreas. Tratou-se de um curso experimental, de duração menor do que a desejada pela CBAI, já que o Centro de Treinamento de Professores ainda encontrava-se em fase de instalação na ETC.

Enquanto isso, envidavam-se esforços para que no ano seguinte o CPTP funcionasse plenamente, com o curso de treinamento sendo ministrado ao longo de todo o ano. Para tanto, uma programação intensiva foi planejada e seguida, com a organização das oficinas, preparação de material didático e o treinamento dos técnicos brasileiros, para que estes estivessem capacitados para a preparação dos planos de aula e das folhas de tarefas, já que trabalhariam como *counterparts*.⁵⁷

⁵⁶ PRIMEIRO curso de treinamento para professores na Escola Técnica de Curitiba. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XII, n. 1, p. 2, out. 1958.

⁵⁷ HOOLE, Robert S. **Plano para o treinamento de professores**. Curitiba, 01 out. 1957. Arquivo-geral do CEFET-PR, documentos da CBAI.

O Segundo Curso de Treinamento para Professores iniciou-se em 01 de abril de 1958, e foi concluído em 28 de novembro do mesmo ano, portanto realizado em oito meses, o dobro do tempo do curso do ano anterior. No processo de seleção,

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, 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.⁵⁸

Foram oferecidos cinco cursos: **Mecânica de Máquinas** (com treze professores-alunos, conduzido pelo técnico Stanley Hagen, tendo como *counterpart* o professor Raul Romano Rangel), **Marcenaria** (com onze professores-alunos, conduzido pelo técnico Louis Drake, tendo como *counterpart* o professor Vitório Stringari), **Fundição e Modelagem** (com quatro professores-alunos, conduzido pelo técnico Edwin W. Doe, tendo como *counterpart* o professor Carlos Infanti), **Serralheria** (com dois professores-alunos, conduzido pelo técnico L. J. Lipney, atuando sem *counterpart*) e **Eletricidade** (com dois professores-alunos, conduzido pelo técnico Kjartan Turmo, também atuando sem *counterpart*). O número de cursistas subia a trinta e dois (32), originados de várias escolas industriais e técnicas de todas as regiões do Brasil, sendo que dois deles eram instrutores do SENAI.⁵⁹ Dentre as disciplinas ministradas, além das chamadas matérias correlatas, já mencionadas acima, arrolamos as seguintes: Construção de Cursos, Princípios de Educação Vocacional, Análise do Ofício, Metodologia, Organização e Direção de Oficinas,

⁵⁸ KNESEBECK, Ricardo Luiz. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz/NUDHI/CEFET-PR**. Curitiba, 17 mai. 1995.

⁵⁹ SEGUNDO Curso de Treinamento para Professores. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XII, n. 1, pp. 5-7, out. 1958.

Tecnologia, Prática de Oficina, Tratamento Térmico dos Metais (apenas para o grupo de metais) e Noções de Construção de Edifícios (apenas para Marcenaria).

Porém, os técnicos estadunidenses avaliavam que um problema marcava estes primeiros tempos da atuação da CBAI em Curitiba:

[...] Espera-se que os professores sejam mestres da técnica. Infelizmente isso não acontece no Brasil e muitos dos que ocupam a posição de mestres de oficina em determinado ofício desgraçadamente carecem de conhecimento e habilidade no ofício. É por esse motivo que a metade do tempo, atualmente, é empregado na instrução que não deveria ser necessária em se tratando de candidatos qualificados para as posições de ensino.”⁶⁰

Tal situação verificava-se no CPTP:

[...] Os americanos tinham escolhido como contrapartes, aqui dos professores brasileiros aqui da E.T.C., os professores de oficina, mas eles não tinham um nível acadêmico, uma formação técnica teórica como têm hoje, eram muito deficientes porque eram operários que tinham se destacado na indústria, que tinham conseguido ingressar num concurso, eram práticos bons. Portanto, eram bons profissionais, mas eles eram práticos, eram um bom torneiro, um bom soldador, um bom marceneiro, um bom entalhador, mas não era um bom intérprete das idéias de Rousseau, por exemplo, ou de idéias de filosofia do ensino industrial na América do Norte, eles não tinham esse traquejo para este tipo de coisa. [...] um dos meus antigos professores era contraparte de um dos técnicos americanos e tinha enormes deficiências na parte de vocabulário, de idéias abstratas, ele era um prático, e não sei porquê ele tinha sido “ jogado na fogueira” para dar aulas de Filosofia do Ensino Industrial, Metodologia do Ensino, coisas desse tipo [...].⁶¹

Essa situação fez com que alguns professores da Escola Técnica de Curitiba fossem recrutados para um treinamento intensivo ministrado pelos técnicos estadunidenses, a fim de suprirem tais deficiências, condição agravada pelo fato de os *counterparts* estarem acumulando um grande número de aulas de diferentes disciplinas, pela falta de professores

⁶⁰ Id., Ibid.

⁶¹ KNESEBECK, Ricardo Luiz. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz/NUDHI/CEFET-PR.** Curitiba, 17 mai. 1995.

especializados para determinadas áreas.⁶² No ano seguinte, devido a essa carência, ex-alunos da ETC que passaram pelo curso de treinamento de 1958 assumiram algumas disciplinas no mesmo.⁶³

Em 1959 verificaram-se algumas alterações em relação ao ano anterior, a começar pela estrutura administrativa, com a criação de uma Coordenação para o CPTP. Essa função deveria ser exercida por um professor brasileiro, e o escolhido foi o ex-cursista Ricardo Luís Knesebeck:

[...] então eles me convidaram para ser coordenador, fui cursista um ano e ano seguinte fui coordenador desse curso, o qual eu fiquei por vários anos, onde eu iniciei a área administrativa escolar. Então eu administrei, eu coordenei, e coordenar o curso significava organizar com os professores não apenas os programas de ensino, mas os regulamentos, os critérios de aprovação [...]. Uma vez por semana tínhamos reuniões com os professores do curso de treinamento para discutir, definir programas, resolver problemas [...]. Trabalhei como coordenador desse curso, passei sete meses nos Estados Unidos fazendo um aperfeiçoamento, visitando escolas e indústrias americanas, instituições ligadas ao ensino técnico. Então fui, voltei, reassumi a coordenação [...].⁶⁴

A função do coordenador era a de supervisionar a organização dos cursos e seus respectivos programas e currículos, bem como as atividades docentes e a elaboração do material didático a ser utilizado.

O Terceiro Curso de Treinamento de Professores iniciou-se em 01 de abril de 1959, encerrando-se em 30 de novembro do mesmo ano. Quanto aos cursos oferecidos, somou-se aos de 1958 o de **Mecânica de Automóveis**, que em seu primeiro ano de funcionamento contou com três professores-alunos, sendo conduzido pelo técnico Robert S. Goulet e pelo

⁶² A saber, José Demeterco, Aramis Demeterco, Zacarias Liteka, Walter Maurer, Roberto Rosenstein e Paulo Wistuba. Cf. HOOLE, Robert S. **Secção II – Atividades atuais**. Curitiba, s.d. Arquivo-geral do CEFET-PR, documentos da CBAI.

⁶³ A saber, Ricardo Luís Knesebeck (Mecânica de Máquinas), Ivo Mezzadri (Fundição e Modelação) e Gastão Schmidlin (Rádio e Eletricidade).

⁶⁴ KNESEBECK, Ricardo Luiz. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz/NUDHI/CEFET-PR**. Curitiba, 17 mai. 1995.

counterpart Gert Greger. Ressalte-se também que os cursos de Fundição, Eletricidade e Serralheria passaram a ser dirigidos somente por professores brasileiros, sendo que no ano anterior um era *counterpart*, outro era aluno do Curso de Treinamento e outro era professor da ETC.⁶⁵ Com relação à distribuição dos cursistas, Marcenaria teve treze professores-alunos, Mecânica de Máquinas e Serralheria tiveram dez cada um, Eletricidade teve três e Fundição e Modelação apenas um, totalizando trinta e sete, sendo que seis deles eram originários do Instituto Técnico de Cáli, Colômbia. Quanto às disciplinas ministradas, além das já citadas, foram acrescentadas Auxílios Visuais e Pedagogia.

Em 1960, a denominação muda para Curso de Formação de Professores, e não mais de Treinamento, com a justificativa de que a grande maioria dos cursistas (pouco mais de 80%) não era de professores, mas de homens que almejavam o Magistério e ainda passariam por um processo formativo.⁶⁶ Iniciou-se em 15 de março, encerrando-se em 15 de dezembro, havendo portanto aumentado sua duração para nove meses. Na distribuição dos cursistas, Marcenaria teve dezesseis professores-alunos, Mecânica de Máquinas teve doze, Mecânica de Automóveis e Eletricidade tiveram onze cada um, Fundição teve oito e Serralheria teve sete. Aos cursos já existentes, foram acrescentados os de **Rádio** (com sete professores-alunos) e **Artes Gráficas** (com doze professores-alunos), totalizando-se oitenta e quatro (84) cursistas. O programa estava estruturado da seguinte maneira:

PREPARAÇÃO PROFISSIONAL:

As disciplinas que objetivam dar esta preparação, incluem:

Prática de Oficina, visando a dar ou completar nos cursistas as habilidades operativas de máquinas e equipamentos, assim como os conhecimentos necessários no local de trabalho.

⁶⁵ Eram, respectivamente, os professores Carlos Infanti, Gastão Schmidlin e Wenceslau Rosalinski.

⁶⁶ SOLIDARIEDADE. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIV, n. 2, p. 1, abr. 1960.

Tecnologia, visando a dar ou completar os conhecimentos relativos à especialidade.

Desenho Técnico, visando principalmente à leitura e interpretação de desenho.

PREPARAÇÃO PEDAGÓGICA:

Esta preparação será dada pelas disciplinas:

Técnica de ensino, que poderá ser dividida para as conveniências didáticas do curso, e incluirá noções de psicologia educacional, métodos e testes, e avaliação de ensino, etc.

Auxílios didáticos, onde se instruirá o cursista no uso e elaboração destes auxílios.

Organização e direção de oficinas escolares:

Análise de ofícios e construção de cursos, visando a indicar os princípios de metodização do ensino profissional.

PREPARAÇÃO GERAL:

Será suprida pelas disciplinas de **matemática, português, noções de desenvolvimento industrial**, e visa a completar a formação geral do professor.⁶⁷

Quanto à carga horária, à Preparação Profissional estavam destinadas oitocentas e oitenta (880) horas, à Preparação Pedagógica destinavam-se quinhentas e vinte (520) horas, restando duzentas (200) horas para as disciplinas de Preparação Geral⁶⁸. Portanto, o Curso de Treinamento para Professores totalizava hum mil e seiscentas (1600) horas de formação.

Em relação aos Cursos de Formação dos anos de 1961, 1962 e 1963, as fontes são bastante escassas. O Curso de 1961 iniciou-se em 16 de fevereiro e encerrou-se em 15 de dezembro, aumentando a duração para dez meses, divididos em um período inicial de adaptação e revisão de prática de oficina de quinze dias, seguidos por três trimestres de noventa e cinco (95) dias de duração. O recém-implementado curso de **Artes Industriais** apresentou sete matriculados. Marcenaria teve quatorze professores-alunos, Mecânica de Máquinas teve treze, Artes Gráficas teve nove, Mecânica de Automóveis teve sete,

⁶⁷ CURSO de Treinamento de Professores. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIV, n. 9, p. 8, nov. 1960.

⁶⁸ HILL, Alton D. & PROCÓPIO, Luiz. **Relatório do ano de 1960**. Curitiba, 20 jan. 1961. Arquivo-geral do CEFET-PR, documentos da CBAI.

Serralheria e Rádio tiveram seis cada um, e Eletricidade e Fundição tiveram cinco cada um, totalizando setenta e dois (72) cursistas.⁶⁹

Sobre o Curso de 1962, as informações obtidas referem-se apenas aos cursos ministrados, os mesmos do ano anterior, com exceção do de Fundição.⁷⁰

Por fim, em 1963,

os cursos, atualmente mantidos, são: Artes Industriais, Mecânica Geral, Eletricidade e Mecânica de Automóveis, com um total de 101 alunos, vindos de todos os rincões do Brasil, inclusive três bolsistas da República do Panamá, encaminhados pela *Agency for International Development* daquele país. [...] O curso teve início em 18 de fevereiro, devendo estender-se até 13 de dezembro.⁷¹

As excursões às indústrias eram atividades consideradas como fundamentais no Curso de Treinamento. Em tais ocasiões, destacavam-se sempre a organização e o moderno aparelhamento das mesmas. Em 17 de abril de 1959, os cursistas de Marcenaria visitaram a fábrica de Móveis Cimo, considerada “muito bem organizada” devido ao

seu sistema de produção em série, pois, como sabemos, este processo criado por “Ford”, é o melhor que atende à produção em massa. [...] O operário se especializa em determinado setor, o quê, sem dúvida, traz grande benefício à produção, tanto na habilidade como na possibilidade de produzir mais.⁷²

Em 08 de junho do mesmo ano, os mesmos alunos visitaram outra indústria de móveis, a Fábrica Paciornik, esta voltada para a confecção de móveis de melhor acabamento, e aí ressaltaram-se as “excepcionais habilidades” de seus operários, cada um

⁶⁹ CORPO de professores do CPTP. **Recomendações sobre os planos de atividades do Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores de Curitiba**. Curitiba, CPTP/CBAI, 1961. p. 4.

⁷⁰ CBAI órgão de cooperação. **Ensino Industrial**, RJ, ano I, n. 1, p. 7, nov. 1962.

⁷¹ KNESEBECK, Ricardo Luís. **Formando os professores de amanhã**. Curitiba, s.d. Arquivo-geral do CEFET-PR, documentos da CBAI.

⁷² ROSAS, Lourival. Visitas à indústria. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIII, n. 6, pp. 6 e 7, jun. 1959.

trabalhando em sua própria bancada. A conclusão do professor-aluno autor do texto foi a de que “se vamos prepará-los para uma indústria cujo fim seja a produção em massa, então precisamos orientá-los de uma maneira e, caso contrário, se a indústria tem como alvo o bom acabamento, o processo será outro, e isto ocorre constantemente”.⁷³ Portanto, as escolas industriais e técnicas devem preparar seus alunos adequadamente para todos os tipos de indústrias, inclusive tomando-se como exemplo um dos entalhadores da Fábrica Paciornik, ex-aluno da ETC. Em outra ocasião destaca-se a viagem dos professores em treinamento a várias indústrias de São Paulo, bem como ao Instituto de Pesquisas Tecnológicas (I.P.T.) e ao SENAI. Na fábrica de veículos Willys “chamou muito a atenção dos visitantes a ordem, satisfação e precisão com que os operários trabalham. São todos alegres e corteses [...]”.⁷⁴ Em visita à mesma fábrica, em outubro de 1961, professores-alunos do curso de Mecânica de Automóveis constataram que “os trabalhos são feitos mecanicamente, obrigando os profissionais a executar sempre as mesmas tarefas e operações, aumentando desta forma a habilidade do profissional e a produção da fábrica.”⁷⁵ Também o maquinário era motivo de espanto e admiração por parte dos cursistas, tanto pelo tamanho das máquinas quanto pela quantidade de peças produzidas, denotando uma verdadeira veneração ao “admirável mundo novo” construído pela industrialização.

A motivação dos cursistas sempre foi uma das preocupações da CBAI. Afinal, tratava-se de professores que abandonavam suas famílias e seus círculos de convivência para passarem de oito a dez meses em um curso intensivo, com oito horas de atividades por

⁷³ Id., Ibid., p. 8.

⁷⁴ VIAGEM dos professores em treinamento às indústrias paulistas. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIII, n. 10, p. 13, nov. 1959.

⁷⁵ PROFESSORANDOS do Curso de Mecânica de automóveis em visita às indústrias automobilísticas de S. Paulo. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XV, n. 9, p. 15, nov. 1961.

dia, de segunda a sexta-feira, entre aulas teóricas pela manhã, e práticas de oficina pela tarde, sem contar as tarefas extracurriculares solicitadas pelos professores do Curso.⁷⁶

Assim, recomendava-se aos docentes do CPTP o apelo a determinados elementos motivacionais, como a necessidade de que os professores do ensino industrial e técnico se orgulhem de seu ofício: “É preciso que se crie no íntimo de cada professor o espírito de PET*, isto é, a alegria, o orgulho e a consciência de ser um professor do ensino industrial, ou mesmo técnico”.⁷⁷ Em segundo lugar, recorria-se à ascensão social e à superação da concorrência no mercado de trabalho que a formação no Curso de Treinamento permitiria:

[...] deve-se criar na consciência do professor-aluno que o principal objetivo do curso é proporcionar-lhe melhor renda econômica, adiantando-lhe seus conhecimentos sobre os dos seus colegas concorrentes. A técnica e o progresso não podem parar e nosso domínio sobre esses elementos nos tornará tão adiantados, que dificilmente outros colegas nos poderão alcançar.⁷⁸

E por fim, sensibilizar os cursistas a respeito de sua realização profissional e do seu papel na melhoria de vida de seus alunos:

[...] seguindo a conveniência e interesse do professor em atingir o ponto de sua satisfação, vem a finalidade do curso que é o de transmitir métodos de ensino capazes de dotar nossa juventude de uma profissão que envolva a alma do artista ou do artífice e que lhe proporcione remuneração compensadora.⁷⁹

⁷⁶ Cf. KNAUER, Ernesto. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz/NUDHI/CEFET-PR**. Curitiba, 06 nov. 1995; CURSO de formação de professores de 1960. **Instruções aos cursistas**. Curitiba, 1960. Arquivo-geral do CEFET-PR, documentos da CBAI; HILL, Alton D. & PROCÓPIO, Luiz. **Relatório do ano de 1960**. Curitiba, 20 jan. 1961. Arquivo-geral do CEFET-PR, documentos da CBAI.

* Professor do Ensino Técnico.

⁷⁷ SCHMIDLIN, Gastão. **Sumário da palestra realizada pelo prof. Gastão Schmidlin, no Seminário de Professores do Curso de Aperfeiçoamento de 1959**. Curitiba, 1959. Arquivo-geral do CEFET-PR, documentos da CBAI.

⁷⁸ Id., Ibid.

⁷⁹ Id., Ibid.

A CBAI sempre procurou dar a mais ampla visibilidade ao CPTP. Afinal, tratava-se de mostrar ao país o quanto a ajuda estadunidense era importante para a superação do atraso do Brasil e para a nossa inserção na modernidade industrial capitalista, desde que se procedesse de acordo com o modelo sugerido pela “generosa” nação-irmã do norte... Uma forma encontrada para a divulgação dos trabalhos do Centro de Treinamento de Professores foi através de

Um substancioso documentário cinematográfico [que] acaba de ser filmado nesta Escola pela conhecida empresa – Herbert Richers – sobre as atividades desenvolvidas na mesma concernente ao Curso de Treinamento de Professores ora em realização. A fita que foi rodada nas dependências deste estabelecimento de ensino técnico, além dos trabalhos práticos levados a efeito nas oficinas de mecânica, eletrotécnica, marcenaria e serralheria, focalizou também o grupo de Edifícios da Escola, numa visão de conjunto, justamente na hora em que alunos, professores e funcionários afluíam ao mesmo para o labor cotidiano.

Esse oportuno tele-jornal, que em boa hora foi providenciado e que será exibido na tela de 1.300 cinemas brasileiros, representa indubitavelmente a melhor divulgação até hoje já promovida pelas autoridades competentes, em prol do incremento do ensino industrial no Brasil.⁸⁰

A divulgação das atividades da CBAI através de seus boletins obedecia à mesma lógica, embora fosse destinada a um público mais restrito. Dava-se um grande destaque ao elevado número de visitas recebidas pelo CPTP, sendo que todas elas eram consideradas relevantes para demonstrar a importância do trabalho desenvolvido pela CBAI, desde autoridades do governo estadunidense até estudantes de outras escolas, técnicas ou não, passando por autoridades do MEC, diretores de outros estabelecimentos de ensino técnico, professores estrangeiros e empresários industriais. Geralmente, destacava-se a impressão extremamente favorável que as instalações do Centro de Treinamento e da própria ETC causavam nos visitantes. Em uma das suas várias estadas em Curitiba, o diretor da DEI,

⁸⁰ A ESCOLA Técnica de Curitiba na tela de mil e trezentos cinemas do Brasil. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XII, n. 1, p. 14, out. 1958.

Francisco Montojos mostrara-se eufórico com as atividades do CPTP;⁸¹ Edward Bermann, chefe do Setor de Educação do Ponto IV, pôde

aquilatar a excelência das instalações desse órgão, ficando tão vivamente impressionado que as qualificou como “das melhores da América Latina”. Afirmou também que o Centro de Treinamento está aparelhado para cumprir as suas funções com grande eficiência e aproveitamento dos seus freqüentadores.⁸²

Alunos da Escola de Oficiais Especialistas da Aeronáutica manifestaram “grande entusiasmo com o que puderam apreciar, adiantando mesmo que em outros setores não puderam encontrar tão fabuloso equipamento e organização”.⁸³ Como veremos mais adiante, tal sentimento também referia-se à ETC, que a partir do trabalho aí desenvolvido pela CBAI passou a granjear a imagem de escola-modelo, dentre as suas congêneres.

A escassa documentação não nos permite afirmar o quanto de interesse havia, por parte dos empresários, a respeito do trabalho desenvolvido no CPTP. Os boletins da CBAI noticiam a visita do presidente da Federação das Indústrias do Estado do Paraná (FIEP), Lydio Paulo Bettega, em outubro de 1959, com o objetivo de conhecer os programas desenvolvidos no Centro de Treinamento, pelo qual teria ficado “grandemente impressionado”.⁸⁴ A FIEP também solicitava ao CPTP auxílio para o treinamento de mão-de-obra para a indústria.⁸⁵ Um grande número de industriais participou da Reunião sobre o Ensino Industrial, comemorativa do cinquentenário de criação do ensino profissional, de 21

⁸¹ VISITA a Escola Técnica de Curitiba o Diretor do Ensino Industrial. **Boletim da CBAI**, v. XII, n. 1, p. 14, out. 1958.

⁸² MR. EDWARD Bermann visita o Centro de Treinamento. **Boletim da CBAI**, v. XIII, n. 2, p. 14, fev. 1959.

⁸³ ALUNOS da Escola de Oficiais Especialistas da Aeronáutica visitam a Escola Técnica de Curitiba. **Boletim da CBAI**, v. XIII, n. 7, p. 3, jul./ago. 1959.

⁸⁴ O PRESIDENTE da Federação das Indústrias do Paraná visita a Escola Técnica de Curitiba. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIII, n. 9, p. 11, out. 1959.

⁸⁵ FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO PARANÁ. **Ofício nº 1550**. Curitiba, 19 set. 1962. Arquivo-geral do CEFET-PR, documentos da CBAI.

a 26 de setembro em Volta Redonda (RJ), onde ouviram palestras do diretor da DEI, Francisco Montojos, e do diretor brasileiro do CPTP, Lauro Wilhelm, a respeito das atividades do Centro de Treinamento.⁸⁶ A Sociedade Educacional Tupy, ligada à Fundação Tupy S.A., de Joinville (SC), requereu ao Centro de Treinamento um instrutor para a sua oficina de Artes Industriais para o ano de 1964,⁸⁷ pouco antes da extinção da CBAI. Mas sem dúvida alguma, o interesse do empresariado pode ser demonstrado através da liberação de suas instalações para as visitas dos professores-alunos do CPTP que, como frisamos acima, era atividade obrigatória para os cursistas.

Em suma, podemos afirmar que a Escola Técnica de Curitiba, durante o funcionamento do Centro de Treinamento de Professores, praticamente centralizou as atenções do ensino industrial no Brasil, já que as principais atividades e eventos ligados a essa modalidade educacional aí se desenvolviam, desde os cursos para professores, que podem ser considerados a “menina dos olhos” do CPTP da CBAI, pois sempre recebiam o mais amplo destaque nos boletins do referido programa de cooperação, até os seminários de Orientação Educacional e Profissional e os encontros de diretores de escolas industriais e técnicas, já mencionados no capítulo anterior.

⁸⁶ Há várias matérias a respeito de tal evento nos boletins da CBAI, de setembro e de outubro de 1959.

⁸⁷ SOCIEDADE EDUCACIONAL TUPY. **Ofício nº 114/63**. Joinville, 08 nov. 1963. Arquivo-geral do CEFET-PR, documentos da CBAI.

4.3. A IDEOLOGIA DA CBAI

Conforme tratamos anteriormente, a CBAI procurava divulgar e demonstrar as vantagens da ideologia do americanismo.⁸⁸ Os ideais correspondentes a tal sistema de idéias estão presentes ao longo dos textos publicados nos boletins da CBAI, quando da sua produção nas oficinas de Artes Gráficas da Escola Técnica de Curitiba. Ao mesmo tempo, enfatiza-se o quão valiosa era para o desenvolvimento do país a presença dos técnicos estadunidenses, no sentido de representarem os exemplos a ser seguidos pelos brasileiros por suas qualidades pessoais, responsáveis pelo seu sucesso profissional.

Ao descrever o grupo de técnicos estadunidenses atuante no CPTP, o Boletim da CBAI não economiza elogios: trata-se de elementos

de notório valor [...], possuidores que são de comprovada capacidade, com muito denodo se dedicam ao mister de bem conduzir o programa que lhes foi entregue [...]. Confundidos com os valores brasileiros, o trabalho que conjuntamente desenvolvem é, na verdade, digno dos mais reconhecidos encômios, valendo salientar também o ambiente de alta compreensão que reciprocamente têm sabido cultivar, na mais confortadora demonstração de fidalguia e companheirismo, possibilitando a existência de cordial amizade.⁸⁹

Ao tratar da biografia e da carreira de cada um dos técnicos estadunidenses individualmente, o Boletim da CBAI sempre segue o modelo acima: todos, sem exceção, são possuidores de saberes indiscutíveis, dentro de suas respectivas especialidades; são pessoas extremamente dedicadas ao trabalho; adaptaram-se perfeitamente às condições da vida brasileira, muito simpáticos e por isso conseguiram desenvolver muitas amizades durante sua estadia em Curitiba, tratando seus colegas brasileiros de modo bastante afável,

⁸⁸ Ver item 3.1. deste trabalho.

⁸⁹ “STAFF” americano na Escola Técnica de Curitiba. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XII, n. 2, p. 13, nov. 1958.

compreendendo os elevados desígnios da missão da qual são agentes; e por fim, procuravam aprender a língua portuguesa, não se cansando de elogiar o esforço e a capacidade dos brasileiros. Mais ainda, a referida publicação acentua o caráter sacrossanto do trabalho dos estadunidenses no CPTP,

onde um “staff” de competentes técnicos da grande República do Norte, ao lado de especialistas nacionais, conjunta e amigavelmente trabalha pelo progresso de nossa Pátria, em determinados setores de atividade, cumprindo o sacro e humano princípio bíblico – “Ama a teu próximo como a ti mesmo”.⁹⁰

Em alguns boletins, há matérias encomiásticas, inclusive com fotos, referentes às despedidas dos técnicos quando do seu retorno aos Estados Unidos, como no caso do especialista em Fundição Edwin W. Doe, do orientador do curso de Marcenaria, Louis J. Drake, e do responsável pelas oficinas de Serralheria e Solda, L. John Lipney: todos foram homenageados com um coquetel na ETC, e acompanhados por grande número de professores e funcionários da CBAI em seu embarque no aeroporto. Nesses casos, não faltaram nem mesmo comentários sobre a grande lacuna deixada pela ausência de tais personalidades.⁹¹ De outra forma, quando o caminho foi feito de modo inverso, sobressaía a apologia ao *american way of life*, como no relato da visita do diretor brasileiro da CBAI Lauro Wilhelm aos E.U.A., para um curso de treinamento em Artes Industriais, que destaca

que todo cidadão, de qualquer parte do mundo, vindo mesmo de campos antagônicos e professando ideologia oposta ao do povo americano, sente-se dominado pela sua organização, pelo seu espírito prático, pelo seu padrão de vida

⁹⁰ CONFRATERNIZADOS, brasileiros e americanos brindam o natal e o ano novo. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIII, n. 1, p. 7, jan. 1959.

⁹¹ Cf.: REGRESSOU aos Estados Unidos mr. Edwin W. Doe. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XII, n. 2, p. 16, nov. 1958; O TÉCNICO Louis J. Drake regressa ao seu país. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIII, n. 8, p. 4, set. 1959; RETORNOU aos Estados Unidos o técnico L. John Lipney. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIII, n. 8, p. 10, set. 1959.

e experimenta desde os primeiros momentos aquela sensação de conforto e segurança que gozam os naturais do país, graças à sua admirável prosperidade.⁹²

Podemos verificar a existência de uma reverência à suposta superioridade estadunidense em qualquer campo, sempre reforçada nos boletins da CBAI, até como uma maneira de justificar o programa de cooperação, firmado justamente com os E.U.A.

Mas os depoimentos de alguns ex-professores da CBAI revelam alguma discordância em relação às características dos técnicos estadunidenses enumeradas pelos boletins da CBAI. Para o Coordenador do CPTP, Ricardo Luís Knesebeck, “os americanos que trabalharam conosco na CBAI eram arrogantes, eles se julgavam superiores, talvez até tivessem um pouco de razão para isso, mas eu detestava, achava um absurdo certas coisas, como eles se comportavam (...)”.⁹³ Porém, outros depoentes têm um pensamento similar àquele expresso nos boletins da CBAI, a começar pelo próprio diretor da escola, Lauro Wilhelm, ao afirmar que a aceitação dos técnicos estadunidenses pelos professores da instituição “foi muito boa, se davam muito bem, aceitavam tudo, eles eram muito cordatos com tudo”.⁹⁴ Na mesma toada, o professor Zacarias Liteka, que lecionava tanto na ETC quanto no CPTP assevera que

a relação com os americanos era bacana, havia um convívio muito cem por cento. [...] Eles faziam sempre reuniões para a gente prestar um relatório mensal sobre isso, sobre aquilo, sobre qual a dificuldade que se passava, e eles muitas vezes faziam esses coquetéis em casa, [...] recebiam a gente cordialmente [...]. Era bom trabalhar com eles.⁹⁵

⁹² WILHELM, Lauro. Um estágio na América. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XV, n. 8, p. 12, out. 1961.

⁹³ KNESEBECK, Ricardo Luiz. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz/NUDHI/CEFET-PR**. Curitiba, 17 mai. 1995.

⁹⁴ WILHELM, Lauro. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz/NUDHI/CEFET-PR**. Curitiba, 10 mai. 1995.

⁹⁵ LITEKA, Zacarias. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz/NUDHI/CEFET-PR**. Curitiba, 02 jun. 1995.

Se há discordâncias a respeito do relacionamento dos professores brasileiros com os técnicos estadunidenses, parece não existir dúvidas a respeito da ocorrência de um conflito interno entre os professores vinculados à CBAI e os professores da Escola Técnica de Curitiba, com o envolvimento do diretor da instituição, que acumulava o cargo de diretor brasileiro do CPTP:

[...] havia uma situação extremamente confusa em termos administrativos, de duas instituições vivendo dentro do mesmo ambiente. Eram duas administrações, a CBAI e a Escola Técnica Federal do Paraná. A direção da Escola Técnica, querendo “se beneficiar” das verbas da CBAI para ampliar a Escola Técnica, mas sem muito interesse em continuar os cursos de formação de professores da CBAI, enquanto que o corpo de professores da CBAI, que era separado do corpo de professores da escola, ganhava mais na época do que os funcionários da escola, porque tinha uma situação de “mostrar que era mais importante por formar professores”. [...] havia essa luta de grupos, dos professores e administradores da Escola Técnica, que queriam simplesmente que tudo continuasse como uma escola técnica melhorada, em termos principalmente de equipamentos, e uma outra que queria levar a sério a formação de professores.⁹⁶

Tal situação foi destacada também pelo professor de Metodologia do Ensino Industrial do CPTP, Ernesto Knauer, para quem existia um

mal-estar, inclusive na vivência e na ocupação dos espaços; havia um certo ciúme na utilização, por exemplo, da oficina, a oficina era a mesma, porque quem havia equipado era a CBAI, mas os professores que não estavam vinculados à CBAI achavam que ela estava ocupando demais o espaço no treinamento de professores; quando podiam, digamos assim, empurrar uma cunha para evitar maior participação da CBAI nas atividades, faziam tranquilamente.⁹⁷

O mesmo depoente concorda com o professor Kneesebeck, ao afirmar que

⁹⁶ KNESEBECK, Ricardo Luiz. Ernesto. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz/NUDHI/CEFET-PR**. Curitiba, 17 mai. 1995.

⁹⁷ KNAUER, Ernesto. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz/NUDHI/CEFET-PR**. Curitiba, 06 nov. 1995.

quando você tem uma instituição dentro de outra instituição, em primeiro lugar havia situações de fato, nós, por exemplo, professores da CBAI, éramos os ‘marajás’, os salários mais altos do que os outros professores da escola, o mesmo ocorria inclusive entre os funcionários administrativos. [...].⁹⁸

Tal situação mostrar-se-á decisiva para o encerramento dos cursos de formação de professores, como veremos mais adiante.

Mas a principal ideologia difundida nos boletins, mesmo quando estes passam a ser editados em Curitiba, permanece sendo a necessidade premente que o Brasil tinha de técnicos como condição fundamental para o seu progresso, ainda mais num momento de intensa expansão industrial. Como já frisamos anteriormente, tal discurso é característico não apenas do período JK, mas já era difundido em governos que lhe antecederam.⁹⁹ Era comum procurar enfatizar o auxílio estadunidense como condição essencial para o desenvolvimento do ensino industrial, que permitiria uma melhor qualificação de mão-de-obra para alavancar o progresso do país. Quando de sua visita às instalações do CPTP, o diretor do Ponto IV, Howard R. Cottam, pôde “observar demoradamente as atividades nas oficinas e outros setores, inteirando-se, por conseguinte, da estreita colaboração existente entre os técnicos norte-americanos e brasileiros que trabalham em prol do aperfeiçoamento do ensino industrial em nosso país.”¹⁰⁰ Quando do encerramento do Segundo Curso de Treinamento de Professores, em 1958, o diretor estadunidense do CPTP, Robert S. Hoole, constatava “que o ensino industrial no Brasil está progredindo e que sua pátria acompanha

⁹⁸ Id., Ibid.

⁹⁹ Ver capítulo 3.

¹⁰⁰ VISITA de personalidade norte-americana ao Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores em Curitiba. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XII, n. 1, p. 4, out. 1958.

com interesse e euforia o progresso que aqui se desenvolve, certa de que, em futuro próximo, estaremos emancipados dos problemas que hoje nos preocupam.”¹⁰¹

Também entre os brasileiros predominava a concepção messiânica da educação técnico-industrial como essencial para o desenvolvimento do país, ao se considerar que “a *formação* do professor do ensino industrial se torna imperiosa e a sua protelação comprometerá todo e qualquer programa de expansão industrial”.¹⁰² A convocação para a reunião comemorativa do cinquentenário do ensino profissional federal, realizada em Volta Redonda, entre 21 e 26 de setembro de 1959, reforça que

Nos últimos anos, o Brasil parece ter-se acordado e compreendido a importância de desenvolver e incrementar o ensino profissional, sem o qual, aliás, a sua industrialização estaria passível de solução de continuidade. Atualmente, todo o País se sacode no afã de melhorar e aumentar o elemento humano especializado, que deverá crescer paralelamente com o mercado de trabalho.

Mais mão de obra especializada, mais técnicos, mais professores, mais equipamento, mais providências capazes de determinar uma expansão objetiva e racional desse ramo de instrução, é a voz súplice dos setores industriais.¹⁰³

Ora, da mesma forma os candidatos ao curso da CBAI se manifestavam, conforme podemos constatar a partir da análise das respostas a uma das questões da prova de Português, do exame de admissão ao referido curso para 1963. Textualmente, a questão era a seguinte: **“Relate abaixo, com detalhes, por que você quer fazer o Curso de Magistério e o que pretende fazer nos próximos cinco anos com relação à sua carreira”**. O Arquivo-geral do CEFET-PR guarda apenas as respostas dos noventa e oito aprovados, que em sua imensa maioria repetem o mesmo discurso dos técnicos

¹⁰¹ ENCERRAMENTO do segundo Curso de Treinamento de Professores. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XII, n. 3, p. 10, dez. 1958.

¹⁰² “PROFESSOR do ensino industrial”. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIII, n. 5, p. 3, mai. 1959.

¹⁰³ CINQUENTENÁRIO da criação do ensino profissional federal. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIII, n. 7, p. 7, jul./ago. 1959.

estadunidenses e das autoridades educacionais e professores brasileiros. Vejamos alguns exemplos do que escreveram os candidatos aprovados:

- Luiz Cláudio da Silva (Vitória – ES): “Não é preciso que se mencione aqui da necessidade e da importância deste curso, pois o mesmo vem obtendo êxito em tudo e por tudo, justamente porque cresce o parque industrial do país e conseqüentemente cresce a carência de pessoal especializado para a formação do operário para nossa indústria”.
- Luís Sólton Bastos (Curitiba – PR): “O Brasil precisa de industrialização, e para que isto se torne uma realidade, é necessário que haja bons professores, para ministrarem seus conhecimentos mais corretamente e aproveitáveis”.
- Abimael Lima de Abreu (Goiânia – GO): “[...] pretendo aperfeiçoar os meus estudos [...] concorrendo assim para [...] o progresso de nossa nação que hoje tanto precisa de nosso auxílio”.
- Adalberto Barbosa de Oliveira (Natal – RN): “Quero com esse curso colaborar para o engrandecimento de nossa pátria, sobretudo na industrialização”.
- Antonio da Silva Coutinho (Volta Redonda – RJ): “Considero o Curso de Magistério como uma grande passagem para o desenvolvimento técnico e cultural do nosso povo”.
- Jorge Marcelino dos Santos (Lorena – SP): “Eu desejo fazer o Curso de Magistério devido ao grande desenvolvimento industrial do Brasil. Sendo um dos meios de colaboração à nossa pátria é que resolvi fazê-lo para que o Brasil de amanhã tenha bons técnicos, criados em suas Escolas Industriais”.
- Aldo Domingos Celso (Sarandi – RS): “[...] quero também fazer este curso para prestar com meu esforço ensino a tantos brasileiros que lutam pela nossa emancipação técnica”.
- Agesilau Libório dos Santos (Manaus – AM): “[...] o magistério é o caminho mais indicado para cooperar para o desenvolvimento, dada a criação do Ginásio Industrial, novos horizontes abriram-se, querendo servir à pátria [...]”.
- João Luiz de Moura Giraldi (Campinas – SP): “Pretendo fazer o curso de ‘Artes Industriais’ no ‘Centro Pedagógico de Curitiba’ porque o Brasil está caminhando cada vez mais para a fase do desenvolvimento industrial, e indústrias de todas as espécies se instalam aqui, cada vez mais precisamos de Técnicos especializados e logicamente para instruir necessitamos de professores com orientação pedagógica”.¹⁰⁴

Podemos concluir que a ideologia nacional-desenvolvimentista é hegemônica no período, e que um dos seus componentes discursivos é exatamente a defesa da necessidade do desenvolvimento do ensino industrial como condição necessária para o progresso do país.

¹⁰⁴ ARQUIVO-GERAL DO CEFET-PR, documentos da CBAI, Curitiba. **Anexo da folha de respostas dos testes de Português – 1963.**

Deve-se, porém, levar em consideração que, para haver uma expansão quantitativa e qualitativa do ensino industrial, era fundamental o programa de cooperação com a participação estadunidense, porque este seguia o caminho da racionalização, da eficiência e do ajustamento do estudante e do trabalhador. O Chefe da Divisão de Educação do Ponto IV no Brasil, Thomas A. Hart, em documento explicativo sobre a atuação da CBAI, enumerava como características do programa um currículo funcional e um sistema capaz de preparar professores para ensinar trabalhadores a produzir mais e viver melhor com o que têm.¹⁰⁵

Os objetivos das disciplinas do Curso de Formação de 1960 são reveladores das intenções racionalizadoras: a cadeira de *Planejamento dos Currículos e Programas* apresentava:

1 – Os cursistas deverão conhecer os processos fundamentais e métodos de análise de ofício e dos trabalhos; 2 – **Os cursistas deverão aceitar a necessidade do ensino metódico dos ofícios, pelo uso de uma série metódica de tarefas, ou de um programa metódico equivalente.**¹⁰⁶

Em *Organização e Administração de Oficinas*, os cursistas deveriam adquirir conceitos básicos sobre “economia e eficiência de trabalho e de ensino”.¹⁰⁷ E na disciplina de *Prática de Oficina*,

2 – **Os cursistas deverão habituar-se ao uso dos processos mais racionais e modernos de trabalho;** 3 – Os cursistas deverão habituar-se aos processos de trabalho que exigirão, quando professores, de seus alunos:

¹⁰⁵ HART, Thomas. **An introduction to the USOM cooperative education program in Brazil**. Curitiba, 14 out. 1957. Arquivo-geral do CEFET-PR, documentos da CBAI.

¹⁰⁶ OBJETIVOS das disciplinas do Curso de Formação. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIV, n. 2, p. 14, abr. 1960, grifo nosso.

¹⁰⁷ Id., Ibid.

- a) Obediência às folhas de tarefas
- b) Uso das folhas de informações [...]
- d) Padrões de qualidade e rapidez.¹⁰⁸

Conclui-se que o CPTP foi criado “a fim de que possamos moldar o elemento formador de técnicos”,¹⁰⁹ de acordo com os procedimentos de Racionalização Científica, pois o treinamento de professores para o ensino industrial deveria ser efetuado de modo que os docentes, ao trabalharem com os alunos dos cursos técnicos, seguissem a mesma senda, garantindo a formação de indivíduos direcionados para a eficiência produtiva, fator tido como fundamental à expansão industrial pela qual passava o Brasil no período. Isso sem contar com a imposição dos valores do *american way of life*, envolvendo a ideologia da operosidade estadunidense e os valores liberais ocidentais com os quais o Brasil deveria se alinhar, numa conjuntura de conflito com o chamado socialismo real, apresentado como “inimigo da liberdade”. Assim, era essencial cuidar da preparação dos professores do ensino industrial, já que são eles os responsáveis pela constituição da aristocracia do trabalho que contribuirá decisivamente para o progresso do país.

Tal concepção permeia os boletins da CBAI. No editorial da edição de fevereiro de 1959, enfatiza-se que, “com a crescente falta de mão de obra especializada, as escolas profissionais passam a ocupar lugar de suma importância no cenário nacional. Daí o interesse do Governo em querer dotá-las dos requisitos necessários de modo que possam vir em socorro da falta de técnicos, pondo anualmente o maior número possível de profissionais habilitados à disposição da indústria florescente”.¹¹⁰ Francisco Montojos

¹⁰⁸ Id., Ibid., grifo nosso.

¹⁰⁹ IRMÃOS maristas em visita ao Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XV, n. 5, p. 16, jul. 1961.

¹¹⁰ SEMINÁRIO de diretores. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIII, n. 2, p. 1, fev. 1959.

afirma que a conjuntura pela qual passa o país “apontou aos jovens o caminho das oficinas, acenando-lhes com um promissor horizonte de trabalho rendosamente remunerado”.¹¹¹ O que diferencia o técnico, enquanto aristocracia do trabalho, dos demais operários, são as

bases de cultura com noções gerais de desenho, matemática, português, amplos conhecimentos de tecnologia da sua profissão e outras matérias que lhe são correlatas. [...]

Profissional na expressão verdadeira é aquele que conhece a tecnologia, a prática e ainda tem bases suficientes para progredir dentro do campo profissional. A tecnologia e a prática são irmãs gêmeas; nasceram juntas, são, portanto, amigas de todos os profissionais competentes e andam de braços dados com os aprendizes que desejam uma formação profissional completa.

Está aí, portanto, o porquê da profissão que muitos desejam conhecer, e, quando conseguem, tornam-se em condições de dirigir grupos profissionais, transmitir seus ensinamentos ou trabalhar por conta própria.¹¹²

Portanto, os técnicos, através da formação recebida nos bancos escolares, seriam os elementos capazes de auxiliar decisivamente no progresso do país, e graças ao seu trabalho e aos conhecimentos adquiridos conseguem melhorar a sua condição social.

Quanto à colocação profissional dos professores formados pelo CPTP, o Boletim da CBAI destacou o sucesso do professor Jorge Soares, da Escola Industrial de Belém, que após concluir o Curso de Treinamento passou de artífice na seção de Marcenaria para professor do respectivo curso, na referida escola. Apesar disso, o Boletim de novembro de 1961 editou uma espécie de seção de classificados, onde havia informações a respeito de docentes treinados no CPTP em busca de emprego nas instituições de ensino industrial do país.¹¹³ Mais grave ainda foi a correspondência enviada pelo professor Adílson José

¹¹¹ MONTJOJOS, Francisco. Reunião sobre o Ensino Industrial, comemorativa do cinquentenário da criação do Ensino Profissional, realizada no período de 21 a 26 de setembro de 1959, em Volta Redonda. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIII, n. 9, p. 2, out. 1959.

¹¹² CURSOS noturnos. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIV, n. 5/6, p. 4, jul./ago. 1960.

¹¹³ PROFESSORES interessados em lecionar no Ensino Industrial. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XV, n. 9, p. 14, nov. 1961.

Álvares à Coordenação do Centro de Treinamento, datada de 13 de outubro de 1963, em que o missivista denunciava o cancelamento de contratações de docentes formados pelo CPTP pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, ao considerar a péssima atuação dos mesmos na Escola Técnica Industrial de Erechim, situação que colocava em risco a reputação da CBAI e prejudicava sua colocação em alguma instituição de ensino industrial, o que ainda não havia conseguido apesar de estar formado desde 1961.¹¹⁴ Apesar dos boletins apregoarem inúmeras vezes a carência de professores adequadamente treinados para o ensino industrial e as deficiências quantitativas enfrentadas pelo CPTP para o atendimento de tal demanda, está claro que a expansão de tal ramo de ensino não correspondeu à expectativa criada pelas autoridades educacionais brasileiras e pelos técnicos da CBAI.

4.4. A ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA DURANTE A PRESENÇA DA CBAI EM SUAS DEPENDÊNCIAS

Graças aos boletins da CBAI, podemos ter uma idéia das atividades desenvolvidas na Escola Técnica de Curitiba, entre 1958 e 1961. De acordo com a Lei nº 3.552/59 e o Decreto nº 47.038/59, que a regulamentava, sua denominação foi alterada para Escola Técnica Federal do Paraná (ETFPR), embora nos boletins da CBAI posteriores à referida legislação fosse mantido o antigo nome.

Em relação aos cursos técnicos de 2º Ciclo mantidos pela instituição, destaca-se a criação dos cursos de Eletrotécnica, em 1959, e Eletrônica, em 1962 (LIMA FILHO, 2002,

¹¹⁴ ARQUIVO-GERAL DO CEFET-PR, Curitiba. Documentos da CBAI.

p. 224), aproveitando-se das novas oficinas de rádio e eletricidade instaladas na escola pela CBAI, visando a princípio atender aos professores-alunos do CPTP. Isto além dos já existentes cursos de Mecânica (Construção de Máquinas e Motores), Edificações e Decoração de Interiores. Mas tais cursos tiveram sua estrutura modificada com a legislação acima citada, tendo duração de quatro (4) anos, sendo constituídos por disciplinas de Cultura Geral (Português, Matemática, Inglês, História, Física, Química e Administração Industrial), cuja carga horária era predominante no 1º ano e gradativamente se reduzindo até o 4º ano, todo ele destinado às chamadas Disciplinas Específicas, com carga reduzida no início do curso, mas aumentando gradativamente nos anos seguintes. Algumas dessas disciplinas eram ministradas para todos os cursos, como Desenho Técnico, Educação Física, Prática Profissional e Estágio Profissional, este último realizado em empresas específicas dos diferentes cursos durante o 4º ano. O ingresso aos cursos técnicos se dava através de concurso vestibular, no qual o candidato se submetia às provas de Português, Matemática, Ciências Físicas e Naturais e Desenho.¹¹⁵

Mas a grande alteração se deu com o 1º Ciclo. O Curso Industrial Básico passa a ser de Educação Geral, com um caráter de sondagem de aptidões e desenvolvimento de capacidades. Dessa forma, perdeu sua especificidade terminal e profissionalizante, mas contou com a introdução da disciplina de Artes Industriais, para dar conta do que a nova legislação estabelecia, **“de não treinar jovens para a indústria**, mas oferecer-lhes não só experiências industriais, mas também matérias de cultura geral. Na realidade, este programa será muito semelhante ao currículo do Ginásio, porém com amplas experiências gerais de

¹¹⁵ ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARANÁ. **Para você que está concluindo o Ginásio – informações sobre seu futuro**. Curitiba, s.d. Núcleo de Documentação Histórica (NUDHI) – CEFET-PR; MEC/CBAI. **Técnicos para a indústria**. Curitiba, s.d. Núcleo de Documentação Histórica (NUDHI) – CEFET-PR.

oficina”.¹¹⁶ Para dar conta da demanda de professores para essa nova disciplina, o CPTP organizou uma oficina de Artes Industriais na ETFPR, tanto para treinar docentes como para o trabalho com os alunos, tratando-se da “reunião de diversas oficinas num só ambiente, abrangendo várias espécies de trabalho”.¹¹⁷ A nova cadeira destinava-se aos alunos das duas primeiras séries do Ginásio, que

atuando em setores variados, tais como metais, madeira, eletricidade, cerâmica, e artes gráficas, tem oportunidade de provar, tomar o gosto, dos tipos de trabalho desenvolvidos em cada setor. Eles descobrem exatamente onde residem os seus interesses, assim como suas habilidades e tendências.¹¹⁸

Portanto, todos os cursos de 1º Ciclo existentes até então foram substituídos pelo que ficaria conhecido por *Ginásio Industrial*,¹¹⁹ “apresentando como objetivos a ampliação dos fundamentos da cultura, a exploração de aptidões e capacidades discentes e a orientação do educando na escolha de oportunidades de trabalho ou prosseguimento em estudos ulteriores.” (NUNES, 1980, p. 103).

Quanto ao número de matriculados na ETC durante a presença da CBAI, os dados são os seguintes:

¹¹⁶ HAGEN, Stanley G. Artes Industriais. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIV, n. 1, p. 3, abr. 1960.

¹¹⁷ GERBRACHT, Carl & ESMANHOTO, Lycio. “Artes Industriais”. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XV, n. 3, p. 2, mai. 1961.

¹¹⁸ Id., Ibid., p. 3.

¹¹⁹ A mudança do nome do curso foi oficializada com o Decreto nº 50.492/61, mas a nova denominação já aparecia nos boletins da CBAI em textos anteriores a essa legislação.

Tabela 6 - Número de matrículas nos Cursos de Ensino Médio na Escola Técnica de Curitiba/Escola Técnica Federal do Paraná – 1958 A 1963

Anos	Industrial Básico (Ginasial)	Técnico (Colegial)	Total
1958	517	40	557
1959	439	42	481
1960	468	50	518
1961	468	58	526
1962	442	121	563
1963	572	164	736

Fonte: WALGER, Adalberto *et alii*. **Sinopse histórica e evolutiva da Escola Técnica Federal do Paraná.** Curitiba: ETFPR, 1974.

A criação do CPTP não parece ter tido uma influência direta na quantidade de alunos da escola, embora o mesmo não se possa dizer da Lei nº 3.552/59, pelo menos no que concerne ao Ginásial, onde se verificou uma queda considerável na quantidade de matriculados, enquanto que no Colegial o crescimento foi insignificante. Certamente, as mudanças propugnadas pela nova legislação ainda não haviam sido bem assimiladas pela comunidade, num primeiro momento. Já os efeitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estão mais evidentes, pois “a partir de 1961, o ensino médio, tanto no nível ginásial quanto no colegial, passou a compreender, além do secundário o ensino técnico, em seus diversos ramos”. (PILETTI, 1988, p. 21). Assim, no Ginásial houve, num primeiro momento, uma diminuição de matriculados, mas em 1963 ocorreu uma expansão considerável; quanto ao Colegial, o aumento no número de alunos, desde o primeiro ano de vigência da nova lei, foi substancial, devendo-se creditar tal situação tanto à equiparação dos cursos técnicos ao Secundário, oferecendo cursos de qualidade que permitem tanto a possibilidade de emprego em ocupações de nível médio quanto o livre acesso ao ensino superior.

Mas se houve mudanças ao longo do período focalizado, não podemos nos esquecer das permanências. E a que mais nos chama a atenção, ao examinarmos os boletins da

CBAI, são as práticas de disciplinarização, baseadas na comemoração de datas cívicas e na maneira de se trabalhar determinadas disciplinas. No primeiro caso, como verificado em *Labor* durante o Estado Novo, editoriais dos boletins tratam de maneira ufanista os dias de Tiradentes, da Independência, da Bandeira, além dos indefectíveis textos laudatórios sobre o dia do Professor e o dia do Trabalho. Sobre as comemorações propriamente ditas, destacamos matéria sobre o dia da Bandeira de 1959, na qual foi reportada a solenidade que contou com discurso do professor de Português Amantino Ribas, com a execução do Hino à Bandeira pelo Coral Feminino da ETC, e com a leitura do trabalho vencedor do Concurso Literário, do aluno Mario Uada, da 3ª série Ginásial. O texto vencedor praticamente em nada difere dos textos produzidos por alunos à época do Estado Novo, como podemos depreender de algumas de suas passagens:

[...] A bandeira exerce em nossa alma um grande poder de fascinação e entusiasmo; e os nobres sentimentos que desperta se manifestam neste culto íntimo e fervoroso que lhe tributamos, na prece ardente e muda que nos sobe do coração ao infinito, quando a vemos agitar-se sobranceira para nos servir de guia nos lances de heroísmo, ou tremular mansamente nas alturas, para comemorar fastos do presente, ou feitos já remotos, daqueles que, por ela conduzidos, conquistaram com brio e dignidade o título de leais e abnegados servidores da nação.

A bandeira nacional deve constituir objeto de culto e de veneração por parte de toda a gente brasileira, porque em torno dela se corporificam a solidariedade e a energia da raça, para a realização do ideal comum de concórdia e de aperfeiçoamento; e é ainda nos caracteres luminosos do lema estampado nesse gracioso e significativo símbolo que vamos encontrar um programa concreto de natureza política e social, a se executar com o concurso de todos os filhos desta terra, dignos dela, votados à causa suprema do seu crescente prestígio e engrandecimento.¹²⁰

Quando da comemoração da Semana da Asa, em 1960, o texto do Boletim da CBAI não deixa dúvidas quanto às intenções das celebrações cívicas:

¹²⁰ O DIA da Bandeira na Escola Técnica de Curitiba. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIII, n. 11, p. 7, dez. 1959.

No sentido de avivar o ardor patriótico e o sentimento de brasilidade nos educandos, a Escola Técnica de Curitiba vem comemorando há muito datas históricas e fatos ligados a nomes de pessoas ilustres que nos deixaram exemplos dignificantes, a fim de que lhes sirvam de exemplo para o desenvolvimento sadio do adolescente na comunidade nacional.¹²¹

Podemos inferir que o civismo exacerbado continua sendo uma prática bastante comum na Escola Técnica de Curitiba, praticamente nos mesmo moldes em que era idealizado durante a década de 1940, isto é, na moldagem de uma força de trabalho disciplinada para atender aos interesses da produção, além de ajustada para a não-ocorrência de conflitos.

Para tal finalidade, eram tidas como muito importantes as aulas de Canto Orfeônico, onde,

em primeiro lugar, o professor deve procurar implantar a “disciplina espontânea”, isto é, fazer com que cada aluno compreenda que a sua atenção é importante e que da sua colaboração depende o êxito ou o fracasso de uma realização em conjunto. [...] A segunda finalidade, ou seja, o desenvolvimento do patriotismo ou senso cívico, é atingida através do ensino de canções patrióticas e dos hinos oficiais, da comemoração das datas históricas e conseqüente exaltação dos nossos heróis.¹²²

O papel dessa matéria é incutir nos estudantes, futuros trabalhadores, a disciplina como fator fundamental para o trabalho em conjunto, e por extensão para a produção industrial, além do patriotismo. Também nesse sentido foi organizada a Banda de Música, voltada “à Educação Musical e Cívica, pois as duas aliadas fazem parte integrante da

¹²¹ SEMANA da Asa na Escola Técnica de Curitiba. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIV, n. 9, p. 2, nov. 1960.

¹²² PEREIRA, Kleide F. do Amaral. Canto Orfeônico. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIV, n. 5/6, pp. 16-5, jul./ago. 1960.

formação do educando, conduzindo, sem dúvida, todos os pontos que sempre desejamos”.¹²³

A Educação Física também era destacada como atividade fundamental nas escolas industriais, voltada para “desenvolver, excepcionalmente, certas qualidades físicas que a natureza da profissão escolhida exige para maior rendimento do trabalho”.¹²⁴ O articulista prossegue detalhando que tipos de exercícios seriam os mais adequados para cada ocupação profissional, sempre direcionados para que o futuro trabalhador possa ter um maior rendimento para a produção industrial. E ainda mais, o autor do texto, professor da ETC, conclui ser a Educação Física “a principal responsável pela eugenia de uma raça”.¹²⁵ Como podemos perceber, neste campo também permanece a mesma concepção vigente durante o Estado Novo, da mesma forma como pregavam os artigos da revista *Labor*.

A partir do início do ano letivo de 1961 foram reiniciadas as aulas de Religião, embora não houvesse obrigatoriedade de frequência. Tal atividade, organizada pelo Serviço de Orientação, foi muito bem vista pela direção, pelos “resultados benéficos que tem trazido à Escola, quanto à disciplina e maneiras corretas de conduta que lhes são ensinadas durante o curso.”¹²⁶ Da mesma forma, a Orientação programou palestras de Educação Sexual para os alunos, sendo ministradas por professores de Ciências e por um padre (!!!).¹²⁷

¹²³ ORGANIZAÇÃO da Banda de Música da Escola Técnica de Curitiba. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIV, n. 5/6, p. 8, jul./ago. 1960.

¹²⁴ SALIBIAN, Nubar V. O valor da Educação Física nas Escolas Industriais. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XV, n. 2, p. 13, abr. 1961.

¹²⁵ Id., Ibid.

¹²⁶ PÁSCOA da Escola Técnica de Curitiba. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XV, n. 4, p. 16, jun. 1961.

¹²⁷ Id., Ibid.

As excursões de alunos às indústrias continuaram sendo uma atividade freqüente e considerada essencial para os alunos tomarem contato com a realidade da fábrica, principalmente os estudantes dos cursos técnicos, não só em Curitiba, mas inclusive em localidades mais distantes, como as visitas a Mercedes-Benz e Cerâmica São Caetano, em São Paulo, ou à Cia. Siderúrgica Tubarão (SC).

Mas os grandes acontecimentos na vida da Escola Técnica eram as exposições, realizadas ao final de cada ano letivo. Grande destaque foi dado à Exposição do Cinquentenário, realizada na última semana de novembro de 1959, alusiva à criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do ensino industrial no Brasil. Inaugurada pelo diretor da DEI, Francisco Montojos, contou com a presença do Cônsul estadunidense em Curitiba, além de toda a comitiva da CBAI. Participaram trabalhos de todas as seções da escola, inclusive dos cursistas do CPTP, contando com ampla divulgação por parte da imprensa da capital paranaense.¹²⁸ A exposição de 1960 era composta por “trabalhos executados neste ano por alunos de todas as séries, a fim de dar uma satisfação aos pais e ao público em geral, quanto aos ensinamentos ministrados no ensino profissional deste estabelecimento”.¹²⁹ De fato, as exposições procuravam não apenas prestar contas aos pais e à comunidade em geral a respeito do trabalho desenvolvido na ETC, mas também procuravam transmitir a idéia de que o progresso do Brasil passava necessariamente pelo desenvolvimento do ensino industrial como fornecedor de mão-de-obra especializada para a indústria, tida como a grande propulsora do crescimento econômico do país. Mas isso tudo, é claro, desde que os corpos discente e docente da instituição estivessem imbuídos da

¹²⁸ EXPOSIÇÃO do Cinquentenário. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIII, n. 11, pp. 2-5, dez. 1959.

¹²⁹ EXPOSIÇÃO de trabalhos na Escola Técnica de Curitiba. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIV, n. 10, p. 2, dez. 1960.

ideologia do trabalho como fator impulsionador dessa expansão industrial, de acordo com os princípios racionalizadores, objetivando o aumento da produção.

Os investimentos da CBAI na Escola Técnica de Curitiba permitiram notáveis melhorias em suas instalações, sendo o fator determinante para que a instituição ficasse conhecida em todo o país. Os vários visitantes recebidos pela escola durante o período de funcionamento do CPTP saíam de lá com as melhores impressões possíveis, de acordo com o que publicava o Boletim da CBAI. O professor Virgílio Cavalcanti, técnico da CBAI no Rio de Janeiro, ao analisar os problemas enfrentados pelo ensino industrial, afirmou que “uma visita à Escola Técnica de Curitiba faz mudar a impressão até dos mais pessimistas [...], pois a Escola Técnica de Curitiba dispõe de elemento humano e do equipamento necessários à realização de um ensino mais eficiente.”¹³⁰ Alunos de outras escolas destacavam as melhores condições da ETC em relação às de suas congêneres, como um grupo da Escola Técnica de Belo Horizonte:

A Escola Técnica de Curitiba é uma maravilha. [...] Possui a Escola uma excelente instalação e um equipamento dos mais modernos, requisitos esses que convidam a tirar nela um curso qualquer. Impressionou-nos, sobretudo, as oficinas de artes e decoração e a de artefatos de couro. Gostaríamos que na nossa Escola houvesse oficinas tão bem instaladas e equipadas.”¹³¹

Na mesma ocasião, o professor José Cristóvão Veloso, acompanhante dos alunos da ETBH, mostrou-se impressionado com “a organização, a limpeza e a cordialidade do

¹³⁰ ENTREVISTA do prof. Virgílio Cavalcanti. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XII, n. 3, p. 12, dez. 1958.

¹³¹ EMBAIXADA de alunos da Escola Técnica de Belo Horizonte visita a Escola Técnica de Curitiba. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIII, n. 2, p. 15, fev. 1959.

diretor e funcionários em geral.¹³² Não foi diferente a opinião das alunas da Escola Técnica Senador Ernesto Dornelles, de Porto Alegre, que vieram conhecer a ETC,

visto sabermos ser uma das principais do Brasil, no gênero. Agora que a vimos, que tomamos contato com o seu fabuloso aparelhamento e com a sua maravilhosa organização, convencemo-nos de que a Escola Técnica de Curitiba é, de fato, algo de impressionante, e faz jus na verdade ao elevado conceito de que goza no cenário nacional onde figura como uma das melhores, senão a melhor.¹³³

O diretor do Instituto Dom Bosco, de São Paulo, também não economizou encômios:

Não saberia dizer o que mais impressiona, mas citaria limpeza, ordem, ‘auxílios visuais’, abundância e qualidade das ferramentas, quantidade de material didático. Aqui na Escola Técnica de Curitiba não aprende, não se torna perito em sua especialidade, somente aquele que não quiser. Não será, por certo, por falta de meios.¹³⁴

A contribuição da CBAI para que a ETC ganhasse a fama de ser uma das melhores, senão a melhor instituição de ensino técnico do país foi decisiva, na visão do professor Ernesto Knauer:

[...] o fato de a Escola Técnica ter se transformado neste Centro Federal de Educação Tecnológica que hoje é considerado um dos paradigmas no campo da educação tecnológica no Brasil, eu pessoalmente reforço que somente foi possível no momento em que aquele grupo de americanos da CBAI criou um “espírito de corpo”, idealisticamente voltado não só para a formação de recursos humanos para o ensino industrial, como também no respeito à instituição. [...] isto só foi possível no momento em que, em primeiro lugar, se fez a evolução de uma outra instituição chamada CBAI, com o reequipamento completo desta escola, que foi toda ela desmontada, suas oficinas, seus laboratórios jogados no lixo e

¹³² Id., Ibid.

¹³³ ALUNAS de Porto Alegre visitam o Centro de Treinamento. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIII, n. 7, p. 12, jul./ago. 1959.

¹³⁴ DIRETOR das escolas profissionais do Instituto Dom Bosco em Curitiba. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIV, n. 4, pp. 9-10, jun. 1960.

substituídos por equipamento moderno e eficiente, inclusive de áreas que nós não dispúnhamos de laboratório, por exemplo, Eletrônica. [...] A nossa oficina de Eletrotécnica, os nossos bancos de transformadores, sem dúvida nenhuma eram os melhores da época, os nossos tornos, as nossas fresas no campo de Mecânica, nenhuma outra escola brasileira possuía equipamentos sequer que se assemelhassem à gente, então tudo isso, e sem dúvida nenhuma [...] o fato de terem vindo professores de outras escolas para lecionar junto a CBAI também vivificou as coisas [...].¹³⁵

Com tais condições altamente favoráveis, o aluno formado pela ETC deveria ter grandes chances de conseguir uma colocação empregatícia favorável. Embora não existam fontes específicas a respeito do destino dos egressos após sua saída da escola, algumas matérias dos boletins da CBAI trazem algumas indicações a esse respeito. No programa do Quarto Seminário de Orientação Educacional e Profissional, realizado no CPTP em maio de 1957, constavam visitas a fábricas locais, “merecendo destaque a efetuada à Indústria Eletrofrio Ltda., que é gerida por um ex-aluno desta Escola, e que tem sido o maior empregador de alunos egressos da mesma.”¹³⁶ Em 1961, o Serviço de Orientação da ETC organizou uma série de palestras de técnicos formados pela instituição que se encontravam empregados na indústria, direcionadas para os alunos dos cursos de 2º Ciclo. Na ocasião, foi destacado o pronunciamento de Élcio José dos Prazeres, subgerente da Cia. Brasileira de Fósforo, em Itatiba (SP):

Tratando-se de um ex-técnico da Escola Técnica de Curitiba, formado em 1950, em Construção de Máquinas e Motores, e tendo nesse espaço de tempo conseguido galgar postos de destaque e grande responsabilidade, a sua palestra não poderia despertar outro interesse.[...]

O convidado discorreu longamente sobre as grandes vantagens de uma formação técnica, do prestígio que goza junto aos homens da indústria, devido ao aprimoramento do ensino técnico em nosso País, e muito especialmente nos nossos dias, louvando a colaboração técnica norte-americana, e

¹³⁵ KNAUER, Ernesto. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz/NUDHI/CEFET-PR**. Curitiba, 06 nov. 1995.

¹³⁶ QUARTO Seminário de Orientação Educacional e Profissional. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XII, n. 1, p. 8, out. 1958.

conseqüentemente os equipamentos modernos de que estão dotadas as Escolas industriais.

As mesmas facilidades e vantagens nas indústrias são oferecidas a todos os recém-formados, dos diversos cursos existentes nas escolas da rede de ensino industrial.

As bases técnicas adquiridas nas escolas, adaptadas à indústria, dão aos novos profissionais meios convincentes de progresso imediato.¹³⁷

Tais eventos foram organizados visando “a convicção do aluno do Curso Técnico na boa aceitação pelas indústrias [...]”.¹³⁸ Ao discorrer sobre o curso técnico de Decorações de Interiores, o professor José Demeterco afirmou “que se trata de um curso, cujo término garante posição definida, dando então aos alunos formados largas expansões nos mercados de trabalho e das funções técnicas e boa posição na sociedade.”¹³⁹ Alunos desse mesmo curso, em visita à empresa Irmãos Bonato & Cia., “tiveram ocasião de encontrar um aluno do Curso Noturno de Decorações de Interiores em plena atividade,”¹⁴⁰ o que remete a uma situação bem anterior na história da instituição, a de que os alunos eram recrutados pelas indústrias locais antes ainda de concluírem seus cursos. Por fim, o Boletim da CBAI assevera que

a falta de elementos profissionais nas indústrias veio possibilitar a procura de alunos em fase de término de curso, nas especializações: Decorações de Interiores, Construção de Máquinas e Motores, Edificações e Rádio e Eletrônica, oferecendo-lhes bons ordenados iniciais não só de firmas da Capital como do interior do Estado.¹⁴¹

¹³⁷ PALESTRAS sobre informações profissionais. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XV, n. 5, p. 14, jul. 1961.

¹³⁸ Id., Ibid.

¹³⁹ DEMETERCO, José. Curso Industrial Técnico – Decorações de Interiores. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XV, n. 7, p. 12, set. 1961.

¹⁴⁰ ALUNOS do Curso de Decorações de Interiores em visita às Indústrias Irmãos Bonato & Cia. Ltda. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XV, n. 8, p. 11, out. 1961.

¹⁴¹ ALUNAS do Colégio Estadual do Paraná em visita à E.T.C. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XV, n. 8, p. 14, out. 1961.

Através desses artigos dos boletins da CBAI, podemos ter uma noção, ainda que vaga, das colocações obtidas por ex-alunos, e até por alunos em final de curso técnico na ETC.

Para concluir, o período em que a CBAI manteve seu Centro de Treinamento de Professores na Escola Técnica de Curitiba significou o momento em que esta instituição de ensino, através de uma série de melhorias recebidas devido à atuação do programa de cooperação com os E.U.A., tornou-se a escola-modelo para as demais da rede federal. Por esse motivo, talvez como em nenhuma outra instituição de ensino industrial no Brasil, desenvolveu-se na instituição o *ethos* ao qual se referiu Luiz Antônio Cunha, quando tratou dos docentes do ensino técnico:

Em poucos segmentos da educação brasileira encontrei professores dotados de tamanho orgulho de pertencimento a um tipo de escola; ciosos da competência acumulada; cientes das novidades em seu campo de conhecimento e conhecedores das condições de mercado que esperavam por seus alunos. (CUNHA, 2000b, p. 147).

4.5. O ENCERRAMENTO DA CBAI

Pelo acordo firmado entre a DEI/MEC e o Ponto IV, à medida que fossem sendo capacitados técnicos brasileiros, gradativamente iria diminuindo a presença de técnicos estadunidenses no CPTP. Ao ser instalado o Centro de Treinamento em Curitiba, já havia a intenção de retirada por parte do pessoal dos E.U.A., conforme vimos anteriormente, situação contornada pela intervenção do diretor da DEI, Francisco Montojos. Mesmo assim, a presença estadunidense começou a se reduzir a partir do final de 1961, com técnicos

voltando ao seu país de origem, enquanto uma parte dos técnicos brasileiros da CBAI retorna ao Rio de Janeiro, levando, inclusive a Redação de seu Boletim. O CPTP tem a sua denominação modificada para Centro Pedagógico do Ensino Industrial de Curitiba (CPEIC), ao mesmo tempo em que programas de treinamento de professores para o ensino industrial passam a ser efetivados em outras instituições de ensino do país.

Mas a questão principal que levou ao encerramento da CBAI, sem nenhuma dúvida, foi a participação do Ponto IV na conspiração que tinha como objetivo a desestabilização do governo João Goulart. Em 1963,

no dia 10 de outubro, tropas do Exército vasculharam um sítio em Jacarepaguá (Rio de Janeiro) e descobriram 10 metralhadoras *Thompson*, 6.000 balas, 50 granadas, além de outros apetrechos, como obuses e um rádio-transmissor-receptor portátil (Motorola) **com o símbolo do Ponto IV**. [...] O sítio, localizado nas vizinhanças de uma propriedade de Goulart, pertencia a um amigo de [Carlos] Lacerda [...] (BANDEIRA, 1973, p. 457, grifo nosso).

Esse mesmo autor denunciou também a organização de milícias paramilitares, com o objetivo de realizar atos de sabotagem contra o governo, em vários estados do Brasil,

à sombra da Polícia Militar, cujo adestramento, de acordo com o programa do Ponto IV, estava a cargo de um perito da CIA chamado Dan Mitrione. E eram justamente os Acordos de Cooperação Técnica (Ponto IV), firmados com os Estados Unidos, que permitiam não só a penetração como o controle das Polícias estaduais do Brasil pelos americanos, mais precisamente pela CIA. (BANDEIRA, 1973, p. 459).

A participação do Ponto IV em tais atividades levou o governo brasileiro a romper todos os acordos de cooperação com os E.U.A. No caso específico da CBAI, o Decreto nº 53.041, de 28 de novembro de 1963, “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 de Ensino

Industrial”, repassou todos os encargos da CBAI ao Grupo de Trabalho e Expansão do Ensino Industrial (GTEEI), criado durante o governo Jânio Quadros (1961), que mudou sua denominação para Grupo Executivo do Ensino Industrial (GEEI). Este passou a responsabilizar-se pela formação de pessoal especializado para o ensino industrial, além de dar continuidade aos programas em andamento. Os próprios técnicos brasileiros da CBAI passaram a integrar o GEEI¹⁴², enquanto os professores do CPEIC continuaram atuando no âmbito dos cursos técnicos da ETFPR, já que eram vinculados a essa instituição.

Pelo fato de ter adquirido autonomia administrativa com a Lei nº 3.552/59, como as demais escolas técnicas federais, cabia ao Conselho de Representantes da ETFPR definir se a instituição permaneceria com a formação de professores para o ensino industrial, através do CPEIC. Conforme citado anteriormente, de acordo com o Coordenador do Centro Pedagógico, Ricardo L. Knesebeck,

o que era diretor da escola na época [Lauro Wilhelm] tinha muito interesse pelos cursos da escola, mas não estava muito interessado no curso da CBAI. E isso acabou descambiando para quase que uma luta ideológica interna, um partido querendo acabar com a formação de professores, o que acabou acontecendo, e outro partido querendo continuar e ampliar essa formação de professores. [...] por outro lado, o programa de formação de professores, por ter sido transitório, chegou no fim no que diz respeito ao apoio americano. Os americanos prorrogaram várias vezes a CBAI, mas chegou um dia que eles disseram: “Olha, acho que o que tinha que fazer foi feito, agora, vocês, se quiserem continuar, continuem, fica por isso mesmo”. E os americanos então se retiraram, eles foram diminuindo durante dois ou três anos o staff deles, até que o último foi embora. Foi justamente quando os últimos americanos foram embora é que se criou essa situação de decidir: a Escola Técnica vai ou não vai continuar a formar professores?
E a decisão do antigo diretor foi não continuar, e [...] a decisão do Governo Federal já foi de acabar com o curso de formação de professores, tanto é que acabou.¹⁴³

¹⁴² KNAUER, Ernesto. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz/NUDHI/CEFET-PR**. Curitiba, 06 nov. 1995.

¹⁴³ KNESEBECK, Ricardo Luiz. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz/NUDHI/CEFET-PR**. Curitiba, 17 mai. 1995.

Em 1964, o CPEIC continuou funcionando, apenas com os professores brasileiros formados pela CBAI. A decisão definitiva só foi tomada em reunião do Conselho de Representantes de 18 de março de 1965, quando foi decidida a incorporação do patrimônio da CBAI à ETFPR, bem como a absorção dos professores e funcionários do CPEIC¹⁴⁴. Encerrava-se assim a experiência de formação e treinamento de docentes para o ensino industrial, no âmbito da ETFPR.

Na visão de alguns de seus integrantes, a atuação da CBAI no âmbito da Escola Técnica de Curitiba foi decisiva para torná-la, posteriormente, a instituição paradigmática em termos de ensino industrial. Para o professor Ernesto Knauer,

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 desta instituição, no momento em que a CBAI entra fisicamente, não só com recursos humanos, os professores americanos, como também pela renovação completa do seu equipamento.¹⁴⁵

Para o Coordenador do CPTP/CPEIC, Ricardo L. Knesebeck,

foi muito grande a influência [da CBAI] por causa dessas idéias que eu tive, idéias de método, de racionalidade, de eficiência, de produtividade, de custo, de fazer as coisas com responsabilidade. Isso eu não sei se teria adquirido em outros lugares sozinho, acho que foi a convivência com os americanos [...].¹⁴⁶

Certamente, não só para o professor Ricardo Knesebeck, mas para toda uma geração de docentes e alunos da ETC/ETFPR/CEFET-PR, e quiçá do ensino profissional do Brasil,

¹⁴⁴ ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARANÁ. Conselho de Representantes. **Ata da 59ª reunião realizada no dia 18 mar. 1965**. Livro 1, s.p. Arquivo-geral do CEFET-PR.

¹⁴⁵ KNAUER, Ernesto. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz/NUDHI/CEFET-PR**. Curitiba, 06 nov. 1995.

¹⁴⁶ KNESEBECK, Ricardo Luiz. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz/NUDHI/CEFET-PR**. Curitiba, 17 mai. 1995.

tais conceitos de racionalização do trabalho tornaram-se hegemônicos, e continuam sendo, apenas adaptados de acordo com os novos paradigmas surgidos a partir da chamada reestruturação produtiva na década de 1980.¹⁴⁷

¹⁴⁷ Os novos modelos de produção estão muito bem sistematizados em MORAES & FERRETI (coord.), 1999, pp. 21-3.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola Técnica Federal do Paraná passou por um período de transição, ao longo da década de 1960. Com a obtenção da equivalência, quando o 2º Ciclo Técnico passou a fazer parte do Ensino Médio,

as Escolas Técnicas Federais viverão o “boom” de seu ciclo expansivo, caracterizado por um forte incremento quantitativo de vagas e pela diversificação da oferta de cursos. Em um primeiro momento, até meados dos anos de 1960, observou-se um importante incremento da oferta educacional, tanto dos Cursos Técnicos Industriais de Nível Médio, quanto dos de Ginásio Industrial, acompanhado de uma tendência de crescimento da importância dos primeiros em relação aos segundos. Daí por diante se acentuaria a tendência de forte incremento das matrículas e da relevância dos Cursos Técnicos Industriais de Nível Médio, enquanto que o Ginásio Industrial perderia progressivamente sua importância, mantendo ainda um moderado crescimento de matrículas até 1969, quando se iniciou o processo de sua desativação, culminado em 1972. (LIMA FILHO, 2002, pp. 230-1)

De fato, ao examinarmos o número de alunos matriculados na instituição ao longo do período citado, podemos chegar a tal conclusão:

Tabela 7 - Número de matrículas nos Cursos de Nível Médio da Escola Técnica Federal do Paraná – 1964 A 1972

Anos	Ginásio	Técnico	Total
1964	846	179	1025
1965	976	195	1171
1966	941	410	1351
1967	876	940	1816
1968	1111	1347	2458
1969	1443	1770	3213
1970	1009	2352	3361
1971	684	2559	3243

Fonte: WALGER, Adalberto et alii. *Sinopse histórica e evolutiva da Escola Técnica Federal do Paraná*. Curitiba: ETFPR, 1974.

Esses dados permitem-nos tirar algumas conclusões. Desde a Lei nº 3.552/59¹, percebemos um crescimento da oferta de vagas oferecidas pela ETFPR, devidamente preenchidas, o que nos permite supor a ocorrência de um aumento na procura dos cursos oferecidos. Tal situação deve ser creditada a três fatores: o fim das restrições legais ao ensino técnico, no que concerne ao acesso a outros ramos de ensino, através da equivalência obtida pela Lei nº 4.024/61; a condição de instituição-modelo dentre suas congêneres, à qual foi elevada pela reestruturação promovida pela CBAI durante o funcionamento do Centro de Treinamento de Professores; e a expansão do número de matrículas na instituição a partir de 1966, com o funcionamento dos cursos técnicos também no período noturno, de acordo com determinações do MEC, que propugnava ainda pela gradativa extinção do Ginásio Industrial. (MACHADO, 1989, p. 53; BREJON, 1968, pp. 153-4). “Nestas condições, procurou-se programar a extinção progressiva do Ginásio Industrial [...] e a incrementação dos cursos do Colégio Técnico Industrial. Os cursos técnicos foram completamente remodelados, reajustando-se os de regime diurno e criados os de regime noturno”. (SCARDINI, 1966, p. 20).

As justificativas para a priorização dos cursos técnicos, mais uma vez, eram as necessidades de desenvolvimento do país, que carecia de uma mão-de-obra cada vez mais qualificada para as novas demandas criadas pela industrialização:

O sentimento dominante era o de que o real desafio que as circunstâncias apresentavam à cultura brasileira eram o desenvolvimento, e a resposta a esse desafio deveria ser dada pelo aumento da eficiência do trabalho tecnológico, de modo que essa resposta propiciasse entre nós a criação de uma verdadeira ideologia da técnica, permeando todas as camadas da nossa população. O instrumento ideal para a disseminação dessa ideologia era a escola. Não, é claro, a escola tradicional, acadêmica e rotineira, mas uma escola nova, com idéias novas, acessível a todos os cidadãos e procurando dar, a cada um deles, as

¹ Para os dados referentes ao período 1958-1963, consultar o capítulo 4, item 4.4. deste trabalho.

informações e as experiências de que necessita para desenvolver plenamente a sua personalidade.

Esse mesmo pensamento que, predominante a partir do final da década de 50, veio orientar os anos 60 com forte influência sobre a Lei de Diretrizes e Bases e se procurou consolidá-lo em 1971, com a reforma do ensino médio através da profissionalização obrigatória. (NASCIMENTO, 1987, p. 14).

Encontramos essa linha de pensamento nas mensagens presidenciais do período, em ensaios de estudiosos sobre o assunto (BREJON, 1962; 1968; SILVA, 1969), e no caso específico do Paraná, em uma série de estudos efetivados por órgão do governo estadual, no sentido de agilizar a formação de técnicos de nível médio para o setor secundário paranaense. (CODEPAR, 1966; SCARDINI, 1966; FUNDEPAR, 1971; MACHADO, ZANONI & RAGGIO, 1974).

Ainda em relação ao Paraná, a década de 1960 é marcada por uma preocupação com a formação de técnicos de nível médio, para atender às demandas da industrialização do estado. Esse diagnóstico é elaborado pelo próprio governador Ney Braga (1961-6), em sua mensagem à Assembléia Legislativa de 1963: “no exame da atuação paranaense notamos uma crescente demanda no sentido de aumentar os núcleos urbanos, favorecendo a implantação de um setor da economia – o secundário – que exige mão-de-obra capacitada para enfrentar a estrutura industrial”. (Apud IPARDES/FUNDAÇÃO ÉDISON VIEIRA, 1989, pp. 68-9). Nesse sentido, a Secretaria Estadual de Educação investe na criação de Ginásios Industriais, além de aumentar os investimentos no ensino profissional estadual. (IPARDES/FUNDAÇÃO ÉDISON VIEIRA, 1989, pp. 68-9). Em tal contexto, a Escola Técnica Federal do Paraná é considerada pela recém-criada (1962) Companhia de Desenvolvimento Econômico do Paraná (CODEPAR) como estratégica, pois era “realmente das que possuem melhor equipamento e instalações em todo o país [...]”. (CODEPAR, 1966, p. 179). Podemos concluir que a expansão do número de matrículas na

ETFPR a partir da segunda metade da década de 1960, com a oferta de cursos técnicos para o período noturno, veio ao encontro do entendimento dessa questão por parte do governo estadual, e por isso mesmo muito bem recebida pelo mesmo. (CODEPAR, 1966; SCARDINI, 1966).

Como já frisamos anteriormente, não existem dados a respeito do aproveitamento dos alunos formados pela ETC/ETFPR, tanto dos cursos industriais como dos cursos técnicos. Temos apenas alguns indícios a respeito, publicados em um artigo da Revista Paranaense de Desenvolvimento, datado de 1974, intitulado *Situação da mão-de-obra no Paraná*. Esse trabalho faz um histórico da força de trabalho na indústria paranaense, no período entre 1940 e 1970. Ao tratar dos técnicos de 2º Ciclo, os autores observam que a quase totalidade dos que concluíram cursos técnicos, inclusive os do ramo industrial, integraram-se na força de trabalho (em torno de 80,8%). Mais ainda, “apenas 27% dos técnicos industriais parecem não exercer atividades apropriadas, tais como funções burocráticas e ocupações terciárias”. (MACHADO, ZANONI & RAGGIO, 1974, p. 50). Entendemos que tais indicações, apesar de não tratarem especificamente dos egressos da ETC/ETFPR, sinalizam para uma efetiva procura pelos técnicos formados pela instituição, uma vez que quase todos os cursos técnicos industriais de 2º Ciclo por ela oferecidos eram exclusividade sua no Paraná, até 1970.²

Ainda referente à década de 1960, permanece o discurso sobre a necessidade cada vez mais premente de força de trabalho qualificada como condição essencial para o desenvolvimento do país, e

² Apenas o curso de Eletrotécnica era também oferecido por outra instituição, o Instituto Politécnico Estadual, de Curitiba. Essa escola também oferecia o curso técnico de Química Industrial. Somente em 1970 a ETFPR perdeu a exclusividade dos seus outros cursos, com o início das atividades do Instituto Politécnico de Londrina. Cf. CODEPAR, 1966, p. 145; FUNDEPAR, 1971, p. 37.

nesse contexto, o ensino técnico industrial se desenvolvia, animado por um mercado de trabalho francamente favorável devido à expansão industrial. [...] os cursos técnicos industriais, aos poucos, iam se firmando e ganhando prestígio. A indústria disputava os poucos técnicos que se formavam oferecendo altos salários, muitas vezes superiores aos salários dos engenheiros recém-formados. (NASCIMENTO, 1987, p. 14).

Eis que surge uma outra situação pela qual passaram as escolas técnicas, e que a nosso ver foi decisiva para uma mudança no perfil da sua clientela. Pelo fato de serem instituições de ensino gratuito, em condições de preparar seus alunos para o ingresso em cursos superiores,

até mesmo as tradicionais escolas técnicas, antes destinadas aos estudantes provenientes das camadas populares, passaram gradativamente a acolher nos seus cursos estudantes pertencentes às frações das camadas médias seduzidas pelo projeto de modernização capitalista, escudados por processos seletivos de ingresso altamente concorridos. (NEVES, 2000, p. 48).

Essa situação foi detectada também por outros estudiosos (CUNHA, L. A., 2000b, pp. 172-3; NUNES, 1980, pp. 87-8; LIMA FILHO, 2002, p. 226; PEIL, 1995, p. 27).

No caso do nosso objeto de estudo, embora não tenhamos dados para comprovar tal modificação no perfil social de seus alunos, concluímos que a ETFPR não apresentou nenhuma especificidade que nos levasse a pensar de forma diversa do ocorrido com as demais instituições de ensino técnico- industrial da rede federal. Assim, a escola passa a ser procurada por uma clientela diferente daquela à qual era até então destinada, perdendo seu caráter de escola para os “filhos dos outros”. Ou seja, a expansão acima referida apresenta uma contradição, a de que a quantidade de alunos das escolas técnicas federais, aí incluída a ETFPR, cresceu quando elas dificultaram às classes populares o acesso a seus cursos, pelos motivos tão bem acentuados por Lúcia Maria W. Neves (2000). A possibilidade de se

obter um ensino de qualidade, que ao mesmo tempo preparasse para o ingresso em cursos superiores e garantisse uma formação técnica capaz de proporcionar aos seus egressos disputar uma vaga em “um mercado de trabalho extremamente favorável, faziam dos cursos técnicos de nível médio [...] um grande meio para a aquisição de prestígio profissional e conseqüentemente de ascensão econômica e social”. (NASCIMENTO, 1987, p. 14).

Se levarmos em conta ainda o fato de a Escola Técnica Federal do Paraná ter sido considerada como a escola-modelo entre suas congêneres, mercê dos trabalhos desenvolvidos pela CBAI durante o funcionamento do Centro de Treinamento de Professores, podemos concluir que houve, no período considerado, uma alteração na concepção da instituição formadora de uma aristocracia do trabalho, pelo menos enquanto situada no âmbito da classe trabalhadora, conforme Eric J. Hobsbawn (1981) e George Rudé (1982). Isto é, se a formação de técnicos permanece como uma atividade de constituição de uma elite, ela agora não está mais direcionada para um reduzido número de indivíduos da classe trabalhadora, mas sim para as classes médias, “inquietas diante da emergência de novas expectativas e aspirações” (NUNES, 1980, p. 87). Como o acesso ao ensino industrial torna-se cada vez mais restrito, devido à grande procura, os exames de seleção acabarão por admitir os candidatos mais bem preparados, isto é, os originários das classes com poder aquisitivo suficiente para proporcionar a seus filhos uma melhor preparação para a obtenção de uma vaga nas escolas técnicas federais. A LDB/1961, ao consagrar a equivalência entre os cursos médios de 2º Ciclo, contraditoriamente contribuiu para estreitar ainda mais o apertadíssimo caminho para a melhoria social das classes populares. Portanto, nem mesmo a trilha que era destinada à classe trabalhadora está mais facilitada ao seu alcance, restando apenas a via do colegial secundário público e gratuito, isso quando conseguia chegar lá, e mesmo assim enfrentando toda uma série de

dificuldades para permanecer na escola, que na maioria das vezes resultarão em empecilhos para a sua continuidade, agravando ainda mais a evasão. (FREITAG, 1980, p. 61). Para essa grande maioria, sobrarão as ocupações de mais baixa remuneração, caracterizando um modelo social cada vez mais excludente.

Ao longo do período analisado neste trabalho, pudemos notar as transformações nas concepções a respeito do tipo de egresso que deveria sair das escolas industriais. Se a princípio eram instituições destinadas aos “desvalidos da fortuna”, ao longo da década de 1930 vai se constituindo a concepção de formação de uma aristocracia do trabalho a partir da qualificação recebida nas escolas industriais e técnicas, que permaneceriam voltadas para a classe trabalhadora. Após a Segunda Guerra Mundial, o advento da Guerra Fria intensifica a presença estadunidense no Brasil, e na educação industrial esta se faz sentir com a atuação da CBAI. Ao longo dos anos 50, com o desenvolvimento industrial do país, torna-se necessário adequar a formação dos egressos ao novo modelo econômico, privilegiando-se o 2º Ciclo, tendência confirmada pela Lei nº 3.552/59 e ratificada pela LDB/1961. A partir de então, como analisamos acima, a idéia de uma aristocracia do trabalho gerada no âmbito das classes trabalhadoras é superada. Isso não quer dizer que se abandonou o projeto de criação de uma elite baseada na qualificação pela via do ensino técnico-industrial, mas esta agora seria recrutada no âmbito da classe média.

Apesar das diferenças de enfoque nos diversos períodos, podemos assinalar alguns traços em comum nessa concepção. O primeiro deles é a disciplinarização pelo trabalho, elemento conformador da mão-de-obra preparada nas escolas profissionais. Tal característica encontra-se presente desde a criação da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná e de suas similares de outros estados do Brasil, ganhando até mesmo um papel regenerador (QUELUZ, 2000), e mantém-se durante fases posteriores, conforme nos

mostraram os textos da revista *Labor* e dos boletins da CBAI. Outro elemento marcante, que colaborou profundamente para o amoldamento dos futuros trabalhadores, foi a educação moral e cívica, também presente desde a fundação da escola (QUELUZ, 2000, pp. 69-71), atingindo o paroxismo durante o Estado Novo, e mantendo-se, de forma mais comedida, durante a década de 1950 e início dos anos 60.³

Os princípios de racionalização científica só vão ser adotados efetivamente na EAA-PR a partir de 1930, quando começaram a ser postas em prática as determinações do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional-Técnico. (QUELUZ, 2000, p. 209). Mas embora a racionalização entrasse na ordem do dia ao longo dos anos 30 e 40, foi somente com a CBAI que se procurou consolidá-la na prática da sala de aula através dos cursos para professores e orientadores do ensino industrial. Aqui a figura do docente do ensino industrial ganha relevo, pois já que é o responsável pela qualificação da aristocracia do trabalho, deve receber a preparação adequada para desempenhar bem tal função. Essa preparação envolvia procedimentos racionalizadores, muitos deles inspirados no taylorismo, e ministrados nos cursos da CBAI pelos técnicos estadunidenses. Nesse momento,

a ótica norte-americana de educar para manter a ordem social encontrava receptividade nos meios educacionais brasileiros, onde se discutia não só a prioridade do planejamento educacional como meio de conter possíveis conflitos sociais, mas também as virtualidades da ajuda internacional, no que dizia respeito à aceleração do processo de desenvolvimento nacional. (NUNES, 1980, p. 87).

A condição de metodologia hegemônica para o ensino industrial é consolidada pelo Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959, que regulamenta a aplicação da Lei nº

³ Certamente verificaram-se intensas manifestações de civismo posteriores ao período aqui tratado, mas estas escapam ao período de abrangência desse trabalho, o que não impede de serem colocadas como uma interessante proposta de pesquisa.

3.552/59. Em seu art. 7º está explicitado que “em todos os cursos de ensino industrial, os alunos deverão ser orientados a respeito dos princípios e métodos de organização científica do trabalho aplicáveis às atividades produtivas.” (*Apud.* FONSECA, C. S., 1961, p. 349, v. 1). A Portaria nº 10, datada de 16 de setembro de 1960, que estabelecia as diretrizes gerais dos currículos de ensino industrial, reforça tal condição, ao fixar em seu art. 3º que as práticas de oficina dos alunos do Ginásio Industrial deverão respeitar os princípios e métodos da organização científica do trabalho, obedecendo a séries metódicas de trabalhos formadas de peças úteis.⁴ Quanto aos cursos técnicos, o parágrafo 6º do art. 7º determinava que seus alunos “deverão ser orientados a respeito dos princípios e métodos de organização científica do trabalho aplicáveis às atividades produtivas, devendo tais conhecimentos fazer parte do currículo e desenvolver-se metodicamente em suas aplicações práticas”.⁵ Mais ainda, o art. 11 da citada legislação relacionava a disciplina Organização do Trabalho como compulsória para a 4ª série. Roberto Mange não faria melhor...

Por fim, em 1971, o curso ginasial passa a integrar o ensino de 1º Grau, e o Ensino Médio torna-se profissionalizante, com a aprovação da Lei nº 5.692, por um Congresso Nacional totalmente subserviente ao Regime Militar então vigente. As escolas técnicas federais podem ser consideradas como modelares para as demais escolas de 2º Grau nessa reforma educacional, “em função da qualidade das instalações que possuíam, do seu quadro docente e de sua reconhecida experiência na preparação para o trabalho” (LIMA FILHO, 2002, p. 224), mas principalmente, a nosso ver, pelo fato de que os seus componentes fundamentais, a disciplinarização, a racionalização científica e a ideologia messiânica de

⁴ *Apud* PORTARIA N.º 10, de 16 de setembro de 1960. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIV, n. 9, p. 9, nov. 1960. Essa situação será repetida no Decreto nº 50.492, de 25 de abril de 1961, em seu art. 6º. Para tanto, verificar em: GINÁSIOS industriais. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XV, n. 5, p. 7, jul. 1961.

⁵ *Id.*, *Ibid.*, p. 10.

serem instituições essenciais para o desenvolvimento do país, foram estendidos a todo o Ensino Médio. Para tanto, basta apontar que na regulamentação da citada lei, foi estabelecido que a disciplina Organização Social e Política do Brasil seria obrigatória do Núcleo Comum, enquanto que Educação Moral e Cívica e Ensino Religioso são práticas educativas do art. 7º da referida legislação. (PILETTI, 1988, pp. 55-6). Quanto à racionalização, tomando por base os documentos que procuravam justificar a reforma, Nelson Piletti analisa os pressupostos que a sustentariam, um deles defendendo que a escola deve ser útil, isto é, deve estar vinculada a uma atividade produtiva, sendo que “o modelo a ser adotado é o modelo industrial e a escola deve formar técnicos para a indústria”. (PILETTI, 1988, pp. 72 e 76). Rematando, o referido autor indica como pressuposto sócio-econômico da nova lei o de estar “*a escola a serviço do desenvolvimento econômico*. Entre todos, talvez seja este um dos aspectos mais acentuados pelos documentos da reforma, tanto oriundos do Executivo quanto do Legislativo”. (PILETTI, 1988., p. 75). Apenas como um exemplo, o Parecer nº 76/75, documento regulamentador da lei nº 5.692/71, coloca como objetivo da reforma “beneficiar a economia nacional, dotando-a de um fluxo contínuo de profissionais qualificados [...]”. (Apud PILETTI, 1988, p. 73).

Nos tempos hodiernos, cabe refletirmos se o ensino profissional não mantém ainda resquícios das concepções de outrora. Partindo de nossa experiência pessoal, está muito presente a idéia da qualificação da força de trabalho como fator essencial para o desenvolvimento, conforme se pode depreender de documento produzido pelo CEFET-PR a respeito dos seus cursos superiores de Tecnologia, onde se afirma que “o aumento da escolarização em nível superior é crucial para o desenvolvimento do país”. (CEFET-PR, 1998a, p. 8). As referências à Teoria do Capital Humano ainda são bem visíveis, quando se afirma que “o acesso ao ensino superior aumenta, portanto, as condições de

empregabilidade, uma vez que as taxas de desemprego tendem a reduzir-se à medida que se eleva o nível de escolaridade”. (CEFET-PR, 1998a, p. 8). Se a orientação taylorista está ultrapassada, permanece a idéia de uma qualificação a serviço das necessidades do mercado, voltada para a formação do trabalhador competitivo e adaptável às novas formas de organização do trabalho, desde que ajustado às demandas do capital. E por fim, a sujeição ao novo *deus ex-machina* do ensino profissional, as tecnologias, cujo papel passa a ser o de determinante da organização social, pois “na medida em que os indivíduos se organizam em torno das tecnologias, o poder também se ordena e exerce o controle social”. (CEFET-PR, 1998b, p. 4). Assim, apesar das adaptações decorrentes das transformações no universo da produção, o ensino técnico-profissional no Brasil destaca-se muito mais pelas suas permanências. Cabe aos seus educadores questionarem-se sobre como proceder visando a uma ruptura definitiva com os pressupostos acima enumerados, buscando uma democratização de fato.

FONTES

Arquivo Geral do CEFET-PR

ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ, Relatórios da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1910; 1935-1938.

ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA, Livro de Atas de Exame do “Centro de Instrução Pré-militar”, 1943-1945.

ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA, Livro Registro de Títulos e Documentos, 1938-1946.

ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA, Títulos e Documentos, 1946-1960.

ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA, Livros de Notas e Médias Finais, 1945-1946.

ESCOLA TÉCNICA DE CURITIBA, Livro de Atas – Conselho de Representantes, liv. 1, 1960-1968.

COMISSÃO BRASILEIRO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO INDUSTRIAL, Documentos, 1957-1963.

Núcleo de Documentação Histórica (NUDHI) – CEFET-PR

LABOR. Curitiba: Escola de Aprendizes Artífices do Paraná/Liceu Industrial do Paraná/Escola Técnica de Curitiba, 1940-1947.

BOLETIM DA CBAI. Curitiba: Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, 1958-1961.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARANÁ. **Para você que está concluindo o Ginásio – informações sobre seu futuro.** Curitiba, s.d.

MEC/CBAI. **Técnicos para a indústria.** Curitiba, s.d.

DEMETERCO, José. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz – NUDHI/CEFET-PR.** Curitiba, 16 jun. 1995.

KNAUER, Ernesto. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz – NUDHI/CEFET-PR.** Curitiba, 06 nov. 1995.

KNESEBCK, Ricardo Luís. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz – NUDHI/CEFET-PR.** Curitiba, 16/17 mai. 1995.

LITEKA, Zacarias. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz – NUDHI/CEFET-PR.** Curitiba, 02 jun. 1995.

MEZZADRI, Ivo. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz – NUDHI/CEFET-PR.** Curitiba, 03 mai. 1995.

WILHELM, Lauro. **Entrevista concedida a Gilson Leandro Queluz – NUDHI/CEFET-PR.** Curitiba, 10 mai. 1995.

Biblioteca Pública do Paraná

BOLETIM DA ASSOCIAÇÃO COMERCIAL DO PARANÁ, 1956 a 1958.

Jornais:

- Diário da Tarde, ago. 1946.
- Gazeta do Povo, ago. 1946.
- O Dia, ago. 1946.
- Diário Popular, ago. 1946.
- Diário do Paraná, 29 de setembro de 1957.

ENSINO INDUSTRIAL. Rio de Janeiro: MEC/DEI, ano I, n. 1, nov. 1962.

Biblioteca da USP

BOLETIM DA CBAI. Rio de Janeiro: Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, 1947-1957.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

a) Geral:

ALMEIDA JR., Antonio Mendes. Do declínio do Estado Novo ao suicídio de Getúlio Vargas. In: FAUSTO, Boris [dir.] **História geral da civilização brasileira**. 6. ed. Tomo III, 3. vol. RJ: Bertrand Brasil, 1996.

ANTONACCI, Maria Antonieta. **A vitória da Razão(?) – o IDORT e a sociedade paulista**. SP: Marco Zero/CNPq, 1993.

ARAÚJO, Maria Celina D'. **O Estado Novo**. RJ: Jorge Zahar, 2000.

BAER, Werner. **A industrialização e o desenvolvimento econômico do Brasil**. RJ: FGV, 1966.

BANDEIRA, Moniz. **Presença dos Estados Unidos no Brasil (dois séculos de história)**. RJ: Civilização Brasileira, 1973.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. 10. ed. RJ: Bertrand Brasil, 1999.

BOLETIM INFORMATIVO DA CASA ROMÁRIO MARTINS. O cotidiano de Curitiba durante a 2ª guerra mundial. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v. 22, n. 107, out. 1995.

BOSCHI, Renato R. **Elites industriais e democracia**. RJ: Graal, 1979.

BRASIL. **Nova Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Curitiba: Paranaense, 1937.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista – a degradação do trabalho no século XX**. RJ: Zahar, 1977.

CANO, Wilson. **Raízes da concentração industrial em São Paulo**. 2. ed. SP: T. A. Queiroz, 1981.

CARDOSO, Mirian Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento – Brasil: JK-JQ**. RJ: Paz e Terra, 1978.

CARONE, Edgard. **A Terceira República (1937-1945)**. SP/RJ: Difel, 1976.

_____. **O pensamento industrial no Brasil (1880-1945)**. RJ: Difel, 1977.

_____. **A República liberal – instituições e classes sociais (1945-1964)**. SP: Difel, 1985.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim – o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da *Belle Époque***. SP: Brasiliense, 1986.

DEAN, Warren. A industrialização durante a República Velha. In: FAUSTO, Boris [dir.] **História geral da civilização brasileira**. 5. ed. Tomo III, 1. vol. RJ: Bertrand Brasil, 1989.

DE DECCA, Edgar. **1930 – O silêncio dos vencidos**. 4. ed. SP: Brasiliense, 1988.

DINIZ, Eli. O Estado Novo: estrutura de poder e relações de classe. In: FAUSTO, Boris [dir.] **História geral da civilização brasileira**. 6. ed. Tomo III, 3. vol. RJ: Bertrand Brasil, 1996.

DOWBOR, Ladislau. **A formação do capitalismo dependente no Brasil**. SP: Brasiliense, 1982.

FAUSTO, Boris. **Trabalho urbano e conflito social**. RJ/SP: Difel, 1977.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra da. **Vargas: o capitalismo em construção (1906-1954)**. SP: Brasiliense, 1989.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1983.

HARDMAN, Francisco Foot & LEONARDI, Vitor. **História da indústria e do trabalho no Brasil (das origens aos anos 20)**. 2. ed. SP: Ática, 1991.

HOBBSBAWN, Eric J. **Os trabalhadores – estudos sobre a História do Operariado**. RJ: Paz e Terra, 1981.

_____. **Mundos do trabalho – novos estudos sobre história operária**. 2. ed. RJ: Paz e Terra, 1987.

IANNI, Octavio. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)**. RJ: Civilização Brasileira, 1977.

IPARDES – Fundação Édson Vieira. **História da indústria no Paraná (1940-1960)**. Curitiba: IPARDES, 1988.

_____. **O Paraná reinventado – política e governo**. Curitiba: IPARDES/SEPL/FUEM, 1989.

LAGRAVE, Rose-Marie. Uma emancipação sob tutela – Educação e trabalho das mulheres no século XX. In: DUBY, Georges & PERROT, Michele (dir.). **História das mulheres**. V. 5. Porto: Afrontamento/SP: Ebradil, 1995.

LENHARO, Alcir. **Sacralização da política**. Campinas: Papirus, 1986.

LOUREGA, Maria José Menezes. **A criança sob o olhar vigilante do adulto – Curitiba (1909 a 1927)**. 1991. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MAGALHÃES, Marion Brepohl. **Paraná: política e governo**. Curitiba: SEED, 2001.

MALAN, Pedro S. Relações econômicas internacionais do Brasil (1945-1964). In: FAUSTO, Boris (dir.) **História geral da civilização brasileira**. Tomo III, 4. vol. SP: Difel, 1984.

MARANHÃO, Ricardo. O Estado e a política “populista” no Brasil (1954-1964). In: FAUSTO, Boris (dir.) **História geral da civilização brasileira**. 6. ed. Tomo III, 3. vol. RJ: Bertrand Brasil, 1996.

MENDONÇA, Sonia R. **Estado e economia no Brasil: opções de desenvolvimento**. 2. ed. RJ: Graal, 1985.

_____. As bases do desenvolvimento capitalista dependente: da industrialização restringida à internacionalização. In: LINHARES, Maria Yedda (org.). **História geral do Brasil**. RJ: Campus, 1990.

MEIHY, José Carlos S. Bom. **Manual de História Oral**. SP: Loyola, 1996.

MOURA, Gerson. **Tio Sam chega ao Brasil – a penetração cultural americana**. SP: Brasiliense, 1984.

MUCHAIL, Salma Tannus. O lugar das instituições na sociedade disciplinar. In: RIBEIRO, Renato Janine (org.). **Recordar Foucault**. SP: Brasiliense, 1985.

OLIVEIRA, Dennison de. **Urbanização e industrialização no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001.

OLIVEIRA, Francisco de. A emergência do modo de produção de mercadorias: uma interpretação teórica da economia da República Velha no Brasil. In: FAUSTO, Boris (dir.) **História geral da civilização brasileira**. 5. ed. Tomo III, 1. vol. RJ: Bertrand Brasil, 1989.

PAGANO, Mario. **Princípios e técnica de racionalização industrial**. SP: Cruzeiro do Sul, 1942.

PARANHOS, Adalberto. **O roubo da fala – origens da ideologia do trabalhismo no Brasil**. SP: Boitempo, 1999.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **A burguesia gaúcha: dominação do capital e disciplina do trabalho (RS: 1889-1930)**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

PIMENTEL, Duarte et alii. (orgs.) **Sociologia do trabalho – organização do trabalho industrial**. Lisboa: A Regra do Jogo, 1985.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. **Política e trabalho no Brasil**. 2. ed. RJ: Paz e Terra, 1977a.

_____. O proletariado industrial na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (dir.) **História geral da civilização brasileira**. Tomo III, 2. vol. RJ/SP: Difel, 1977b.

RAGO, Luzia Margareth & MOREIRA, Eduardo F. P. **O que é taylorismo**. 9. ed. SP: Brasiliense, 1995.

REVISTA PAULISTA DE INDÚSTRIA. O Paraná e suas indústrias. SP: ano 3, n. 17, 6. bim. 1953. Edição especial.

RIBEIRO, Luiz Carlos. **Memória, trabalho e resistência em Curitiba (1890-1920)**. 1985. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

RUDÉ, George. **Ideologia e protesto popular**. RJ: Zahar, 1982.

SANTANA, Ana Lúcia J. de Mello. Crescimento industrial do Paraná. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE PESQUISA HISTÓRICA - REUNIÃO. 10., Curitiba. **Anais**. Curitiba: SBPH, 1991. p. 270-271.

SARETTA, Fausto. A política econômica brasileira (1946/1950). **Revista de sociologia e política**, Curitiba, n. 4 e 5, p. 113-129, 1995.

SILVA, Maclóvia Corrêa. **O Plano de Urbanização de Curitiba – 1943 a 1963 – e a valorização imobiliária**. 2000. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SINGER, Paul. Interpretação do Brasil: uma experiência histórica de desenvolvimento. In: FAUSTO, Boris (dir.) **História geral da civilização brasileira**. Tomo III, 4. vol. SP: Difel, 1984.

TOTA, Antonio Pedro. **O imperialismo sedutor**. SP: Cia. Das Letras, 2000.

TRINDADE, Etelvina M. de Castro & ANDREAZZA, Maria Luiza. **Cultura e educação no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001.

VARGAS, Newton. Gênese e difusão do taylorismo no Brasil. In: ANPOCS. **Ciências Sociais hoje, 1985**. SP: Cortez/ANPOCS, 1985.

b) Educação:

AZEVEDO, Fernando de. **Novos caminhos e novos fins – a nova política de educação no Brasil**. 3. ed. SP: Melhoramentos, 1958.

_____. **A transmissão da cultura**. SP: Melhoramentos/Brasília: INL, 1976.

BOLLINGER, Elroy W. & LIVINGSTONE, Helen. **Metodologia do ensino industrial**. RJ: MEC/CBAI, 1962.

BOLLINGER, Elroy W. & WEAVER, Gilbert G. **Organização de séries metódicas**. RJ: MEC/CBAI, 1950.

BRASIL. CBAI. **Manual de orientação - relatórios especiais sobre atividades de orientação nas escolas industriais e técnicas na Rede Federal, escritos**. S.n., 1957

BRASIL. INEP. **Oportunidades de preparação no ensino industrial**. 2. ed. RJ: INEP, 1950.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. Brasília: INEP, 1987. V.1.

BREJON, Moysés. **Racionalização do ensino industrial**. RJ: MEC/INEP/CBPE, 1962.

_____. **Recursos humanos, ensino técnico e desenvolvimento – uma perspectiva brasileira**. SP: Pioneira, 1968.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. **A escola e a República**. SP: Brasiliense, 1989.

CBAI. **Organização e direção de oficinas escolares**. Curitiba: MEC, 1961.

CBAI/NATIONAL DEFENSE CURRICULUM LABORATORY. **Aperfeiçoamento do ensino pela supervisão**. RJ: CBAI, 1947.

CEFET-PR. **Aspectos gerais dos novos cursos superiores de Tecnologia do CEFET-PR**. Curitiba: CEFET-PR, 1998a.

_____. **Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Projeto**. Curitiba: CEFET-PR, mimeo., 1998b.

ClAVATTA, Maria. **A Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial formando o trabalhador para a produtividade**. S.n.t., mimeo.

CODEPAR – COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO DO PARANÁ. **Estudo sobre a formação de técnicos de nível médio no estado do Paraná.** Curitiba: COMPLANO, 1966. 2 v.

CUNHA, Célio da. **Educação e autoritarismo no Estado Novo.** SP: Cortez/Autores Associados, 1981.

CUNHA, Luiz Antonio. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio.** 2. ed. RJ: Eldorado, 1977.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** SP: Unesp/Brasília: Flacso, 2000a.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** SP: Unesp/Brasília: Flacso, 2000b.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil.** RJ: Nacional, 1961. 2 v.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade.** 4. ed. SP: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** SP: Cortez/Autores Associados, 1984.

FUNDEPAR – FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ. **Situação do ensino técnico no estado do Paraná.** Curitiba: FUNDEPAR, 1971.

GARCIA, Nílson Marcos Dias. **A física no ensino técnico industrial federal: um retrato em formato A4.** 1995. Dissertação (Mestrado em Física) – Instituto de Física, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação.** SP: Cortez, 1992.

GURSKY JR., Lauro. **As estratégias do CEFET-PR no período de 1935 a 1945.** 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945).** RJ: Edufrj, 1994.

JONES, Walter B. **Problemas de educação industrial.** RJ: CBAI, 1947.

LAURINDO, Arnaldo. **50 anos de ensino profissional – estado de São Paulo – 1911-1961.** v. 1. SP: Fundo do Ensino Profissional/Secretaria de Estado dos Negócios da Educação-SP, 1962.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. **Tendências da educação brasileira**. SP: Melhoramentos, 1940.

MACHADO, Lia P., ZANONI, Mary H. & RAGGIO, Nadia Z. Situação da mão-de-obra no Paraná. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 45, p. 25-63, nov./dez. 1974.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Educação e divisão social do trabalho**. SP: Cortez, 1982.

MELLO, Diene Eire de. **Resgate histórico da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial – CBAI**. 1996. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino Industrial) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba.

MES/INEP/IDORT. **Jornadas de Educação**. RJ: INEP, 1950.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão**. SP: Cortez, 1989.

MONTOJOS, Francisco. **Ensino industrial**. RJ: MES/CBAI, 1949.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no estado de São Paulo (1873-1934)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

_____. Ensino médio e qualificação profissional: uma perspectiva histórica. In: BRUNO, Lúcia (org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. SP: Atlas, 1996.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal & FERRETI, Celso (coords.) **Diagnóstico da formação profissional – ramo metalúrgico**. SP: CNM/CUT e Rede Unitrabalho, 1999.

NASCIMENTO, Oswaldo Vieira do. **O ensino industrial no Brasil: 75 anos do ensino técnico ao ensino superior**. RJ: SENAI-DN/DPEA, 1987.

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (dir.) **História geral da civilização brasileira**. Tomo III, 2º vol. RJ/SP: Difel, 1977.

NEVES, Lúcia Maria W. **Brasil 2000 – nova divisão de trabalho na educação**. 2. ed. SP: Xamã, 2000.

NUNES, Clarice. **Escola e dependência – o ensino secundário e a manutenção da ordem**. RJ: Achiamé, 1980.

PEIL, João Manoel de Sousa. **Estudo da importância das Escolas Técnicas Federais no contexto da educação brasileira**. Pelotas: ETFPel, 1995.

PETEROSI, Helena Gemignani. **Formação do professor para o ensino técnico**. SP: Loyola, 1994.

PILETTI, Nelson. **Ensino de 2º grau: educação geral ou profissionalização?** SP: Edusp, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido. **Orientação vocacional e decisão – estudo crítico da situação no Brasil**. 2. ed. SP: Loyola, 1981.

QUELUZ, Gilson Leandro. **História do CEFET-PR – Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná (1909-1935)**. Curitiba: CEFET-PR, 1996.

_____. **Concepções de Ensino Técnico na República Velha (1909-1930)**. Curitiba: CEFET-PR, 2000.

QUELUZ, Gilson Leandro & MACHADO, Maria Lúcia 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 (1946-1962). In: II 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. CD-ROM.

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial – o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e Educação – contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista**. SP: Cortez & Moraes, 1978.

SCARDINI, Lycio. **O desenvolvimento industrial de Curitiba e o ensino técnico profissional**. Curitiba: s. n., 1966.

SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena M. B. & COSTA, Vanda M. R. **Tempos de Capanema**. RJ: Paz e Terra, 1984.

SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária: perspectiva histórica e teoria**. SP: Editora Nacional, 1969.

TAVARES, Adílson Gil. **A avaliação nas disciplinas de composição do Curso Técnico em Desenho Industrial do CEFET-PR: a difícil convivência entre objetividade e subjetividade**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba.

WALGER, Adalberto et alii. **Sinopse histórica e evolutiva da Escola Técnica Federal do Paraná**. Curitiba: ETFPR, 1974.

WEINSTEIN, Barbara. **(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)**. SP: Cortez/CDAPH-IFAN-USF, 2000.

XAVIER, Maria Elizabete S. Prado. **Capitalismo e escola no Brasil – A constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)**. Campinas: Papirus, 1990.

ANEXOS

ANEXO I

Fonte: MATTMÜLLER, Frederico. Eletco-técnica (sic): a formação do eletro-técnico. Labor. Curitiba, ano 5, n. 11, ago. 1944.

ANEXO II
O SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO NAS ESCOLAS INDUSTRIAIS E TÉCNICAS

Atividades do Serviço de Orientação	Informações e Habilidades Pessoais	Métodos ou Material
<p style="text-align: center;">I</p> <p>Estudo do aluno Coleta de dados sobre o orientando.</p> <p>Antecedentes familiares. Fatores sócio-econômicos. Interesses. Ficha de saúde. Outros dados pessoais.</p>	<p>Conhecimentos dos conceitos básicos: precisão e validade. Conhecimento de como selecionar e usar os meios mais adaptados à obtenção das informações desejadas. Ampla conhecimento das técnicas de obtenção das informações desejadas. Habilidade e prática na aplicação de testes. Habilidade de interpretar a significação dos dados de maneira a propiciar melhor ajustamento individual. Habilidade de colher dados com a família.</p>	<p>Fichário para dados pessoais (Fichas cumulativas).</p> <p>Notas escolares, relatórios.</p> <p>Testes e recursos para diagnosticar: aptidão para aprender, aptidões pessoais. Testes de interesses e de ajustamento da personalidade para casos especiais.</p>
<p style="text-align: center;">II</p> <p>Informação Profissional Obter e tornar adequados os dados a respeito de oportunidades de trabalho e os relacionados com treinamento requerido:</p> <p>Na comunidade Na região Na nação</p>	<p>Saber como se deve iniciar e manter um fichário de informações. Conhecer as técnicas de como tirar o essencial das descrições de profissões. Familiarização com dados a respeito de procedimentos para organizar e conduzir um levantamento de mercado de trabalho. Familiarização com dados a respeito de informações sobre profissões.</p>	<p>Livros.</p> <p>Fichário para os panfletos. Levantamento do mercado do trabalho. Estabelecimento de relações com o Ministério do Trabalho. Subscrições de publicações relativas ao assunto. Estudos de “follow-up”. Associações profissionais. Visitas às indústrias e escolas. Fichário com boletins escolares, catálogos e anúncios de cursos. Quadro com o levantamento de oportunidades da região.</p>

<p style="text-align: center;">III</p> <p>Informação Educacional</p> <p>Obter e tornar adequados os dados a respeito de informações das oportunidades educacionais e do treinamento requerido:</p> <p>Cursos acadêmicos</p> <ul style="list-style-type: none"> profissionais industriais técnicos comerciais suplementares de aprendizagem 	<p>Conhecimento geral dos currículos que encaminham e preparam nas diversas profissões.</p> <p>Conhecimento das várias escolas e programas de treinamento da região e das exigências para ingresso.</p> <p>Familiarização com o tempo exigido e com o preço de cada um dos cursos.</p> <p>Conhecimento das possibilidades de obtenção de auxílios financeiros para os estudantes.</p> <p>Conhecimento do número de vagas em cada um dos cursos.</p>	
<p style="text-align: center;">IV</p> <p>Aconselhamento</p> <p>Entrevista preliminar (quando faltam dados ao orientador).</p> <p>Para explorar os problemas do orientando, a fim de indicar os testes e outros meios necessários para obter dados essenciais.</p> <p>Entrevistas de aconselhamento.</p> <p>Para suplementar dados individuais obtidos e interpretar a significação dos dados obtidos.</p> <p>Para ajudar o orientando a formular a linha de conduta.</p>	<p>Conhecimento e habilidade em usar a entrevista como técnica de aconselhamento.</p> <p>Habilidade de fazer relatórios.</p> <p>Habilidade de usar a entrevista como auxiliar na interpretação das escalas e perfis dos orientandos.</p> <p>Entender quais são as funções da entrevista.</p> <p>Habilidade de terminar a entrevista de tal maneira que o orientando acompanhe o aconselhamento formulado.</p>	<p>Fichas para resumo da entrevista.</p> <p>Dados tirados da ficha cumulativa.</p>

<p style="text-align: center;">V</p> <p>Estabelecimento de Relações com a Comunidade.</p> <p>Com agências especiais para casos problemas (case-study).</p> <p>Com escolas e agências de treinamento (SENAI).</p> <p>Com serviços de emprego e indústrias da região.</p>	<p>Conhecimento de serviços especiais livres de quaisquer ônus: psiquiatras, serviços médicos e dentários, serviços sociais, etc.</p> <p>Relações com o pessoal encarregado dos serviços de emprego das diversas indústrias da região.</p>	<p>Contatos pessoais.</p> <p>Troca de correspondência.</p> <p>Questionários para serem utilizados de acordo com o caso.</p>
<p style="text-align: center;">VI</p> <p>Acompanhamento</p> <p>Acompanhar o progresso do aluno durante o curso:</p> <p>Verificar se o orientando segue o aconselhamento e estimular a mudança de planos quando necessário.</p> <p>Fazer uma sistemática avaliação do sistema total de aconselhamento.</p> <p>Manter contato com todos os alunos que deixam a escola (graduados ou desistentes).</p>	<p>Habilidade de desenvolver no orientando confiança em si e auto-direção.</p> <p>Familiarização com os métodos científicos e estatísticos.</p> <p>Habilidade de fazer relatórios.</p>	<p>Visitas pessoais.</p> <p>Estudos sobre acompanhamento.</p> <p>Uso de questionários de acompanhamento.</p>
<p style="text-align: center;">VII</p> <p>Colocação</p> <p>Ajudar os alunos a encontrar o seu primeiro emprego.</p> <p>Ajudar os alunos a desenvolver hábitos saudáveis que determinam a segurança no emprego.</p>	<p>Conhecimento preciso da filosofia da Orientação.</p> <p>Familiarização com os objetivos de outras organizações da comunidade.</p> <p>Habilidade de definir claramente os objetivos da orientação.</p> <p>Habilidade de falar diante de grupos.</p>	<p>Organizar comissões.</p> <p>Contatos com pessoas ou com agências que possam auxiliá-lo.</p> <p>Fazer arranjos para falar a respeito da escola.</p> <p>Organização de Clubes de Pais e Professores.</p>

<p style="text-align: center;">VIII</p> <p>Criar opinião pública favorável em relação ao Serviço de Orientação e tornar conhecida a escola.</p>	<p>Habilidade de travar relações.</p> <p>Manter contato permanente com o pessoal encarregado dos serviços de Emprego das indústrias.</p> <p>Ter o levantamento do procedimento do ex-aluno no emprego.</p> <p>Utilização da técnica de Orientação em grupos.</p>	<p>Cartas apresentando o aluno.</p> <p>Questionários para serem enviados aos industriais.</p> <p>Auxílios Visuais.</p>
---	--	--

Fonte: TREINAMENTO de Orientadores educacionais para o ensino industrial. **Boletim da CBAI**, v. XIII, n. 11, p. 11, dez. 1959.

TREINAMENTO de Orientadores educacionais para o ensino industrial (continuação do número anterior). **Boletim da CBAI**, v. XIV, n. 1, pp. 12-4, abr. 1960.

ANEXO III

LIVROS QUE A CBAI PUBLICOU

Série A - Cultura Geral

Nº 1 - Geografia do Brasil — Hélio de Alcântara Avelar (Esgotado)

Nº 2 - Textos de Português — A. J. Chediak (Esgotado)

Nº 3 - Textos de Português — Paulo Lantelme (Esgotado)

Nº 4 - Caderno de Matemática — (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries) Arlindo Clemente — 2ª edição (Esgotado)

Nº 5 - Matemática para curso técnico (Vol. 1 Álgebra, Vol. 2 Trigonometria) — A. Clemente (Esgotado)

Nº 7 - Noções de Geometria Analítica — Arlindo Clemente (Esgotado)

Série B - Educação Industrial

Nº 1 - Mecânica de Máquinas (indicação para a organização de uma oficina de mecânica de máquinas) — F. E. Gilpin (Esgotado)

Nº 2 - Encadernação (sugestões para organização e planejamento de oficinas de encadernação) — Leroy A. Blaser (Esgotado)

Nº 3 - Pessoal Qualificado na Indústria de Pelotas (relatório de inquérito) — David F. Jackei, Armando Hildebrand e Manoel Viana de Vasconcelos (Esgotado)

Nº 4 - Psicologia para Professores do Ensino Industrial — Siney Roslow e Gilbert G. Weaver (Esgotado)

Nº 5 - Ensino Industrial — Francisco Montojos (Esgotado)

Nº 6 - Metodologia do Ensino Industrial — Elroy W. Boilinger e Helen Livingstone

Nº 7 - Organização de Séries Metódicas — Elroy W. Boilinger e Helen Livingstone

Nº 8 - Sugestões para Planejamentos de

Oficinas de Tipografia — Anton Dakitsch

Nº 9 - Sugestões para Planejamento e

Organização de Corte e Costura,

Bordados e Rendas — Nair Maria Becker

Nº 10 - Sugestões para Planejamento e

Organização de Oficinas de Chapéus,

Flores e Ornatos - Nair Maria Becker

Nº 11 - Manual Preliminar de Serviço de

Orientação das Escolas da Rede Federal

Nº 12 – Sugestões para Planejamento e

Organização de Oficinas de Trabalhos de

Madeira

Nº 13 - Treinamento de Orientadores -

Métodos e Processos — Stanley

Kruzsyna

Nº 14 — Sugestões para um Plano de

orientação em grupo — Fany Malin

Tchaicovski

Nº 15 — Palestras sobre orientação —

Stanley Kruzsyna

Nº 16 — Introdução ao Aconselhamento

e Orientação — Glover Emerson Tully

Série C — Cultura Técnica

Nº 1 - Eletrotécnica (Livros I e II) –

Alfonso Martignoni

Nº 2 — Conserto de Calçados — Henry

Karg (2ª edição)

Nº 3 — Material de Ensino (subsídios

para aulas de "Corte e Costura" e

"Chapéus, Flores e Ornatos") — Nair

Maria Becker (Esgotado)

Nº 4 — Tratamento Térmico de Metais

(Esgotado)

Nº 5 — Medidas (Esgotado)

Nº 6 — Padronização de Papéis em Geral

— Anton Dakitsch

Nº 7 — Curso de Química Analítica

Quantitativa — Homero Duarte Simões

Lopes

Nº 8 - Eletroquímica (1º e 2º fascículos)

— Angelo Martignoni

Nº 9 — Rendas — Manual de Tecnologia

— Nair Maria Becker

Nº 10 - Tornearia — Manual de

Tecnologia — Hermann Steffen

Nº 11 — Instalações Elétricas — Manual de Tecnologia — Alfonso Martignoni.

Nº 12 — Marcenaria — Manual de Tecnologia — Max William Dittrich (Esgotado)

Nº 13 — Instalações Elétricas — Auxílios Visuais

Nº 14 - Construção Eletromecânica — Alfonso Martignoni

Nº 15 — Bolsas — Nair Maria Becker (Esgotado)

Nº 16 — Desenho de Máquinas — 2.ª edição — Emil Kwaysser

Nº 17 — Do Electrão a Superheterodino — (1º e 2º volumes)

Nº 18 — Termos e Locuções Técnicas usadas em Eletricidade, compilado por Kjartan Turmo

Nº 19 - Princípios Básicos de Eletricidade — Maurice Grayle Suffren

Série D – Séries didáticas para oficinas

Nº 1 – Curso de Encadernação (3 volumes) - Anton Dakitsch – 2ª edição (Esgotado)

Nº 2 - Curso de Encadernação (Guia do Professor) - Anton Dakitsch

Nº 3 - Tornearia — Operações, Tarefas, Informações, Guia do Professor — Hermann Steffen (2ª edição)

Nº 4 – Ajustagem — Tarefas, Informações, Operações, Tecnologia — Hermann Steffen (2ª edição)

Nº 5 - Douração (4 volumes) — Anton Dakitsch (Esgotado)

Nº 6 – Corte (4 volumes) – Nair M. Becker (Esgotado)

Nº 7 – Costura (4 volumes) – Nair M. Becker (Esgotado)

Nº 8 – Bordados (4 volumes) – (Esgotado)

Nº 9 – Rendas – Operações - Nair M. Becker

Nº 10 – Marcenaria (3 volumes) – Max William Dittrich (Esgotado)

Nº 11 – Instalações elétricas – operações

– Alfonso Martignoni

Nº 11 – Instalações elétricas –

Informações – Alfonso Martignoni

Nº 11 – Instalações elétricas – guia do

professor – Alfonso Martignoni

Nº 12 – Fundição – Moldação em

bancada (3 volumes – Edwin W. Doe e

Carlos Infanti

Nº 13 – Termos Técnicos Usados em

Fundição – Compilado por Edwin W.

Doe

Outras publicações

- A Função do Instituto de Assuntos

Inter-Americanos – Louis I. Halle Jr.

(Esgotado)

- Provas de Areia – Traduzido pela CBAI

de Tolls for Control

- Curso de Auxílios Didáticos (Esgotado)

- Leituras de Psicologia – 2ª edição

- Lei Orgânica do Ensino Industrial

(Esgotado)

- Organic Law of Industrial Education

- The Vocational Survey of Sergipe

(Esgotado)

- Máquinas Primárias (Apostilas)

(Esgotado)

- Relações Humanas (Folheto)

- Estudo Generalizado da Educação

Americana

- Activities and Future Plans of the CBAI

(Esgotado)

- Brazil Health and You – (Folheto) –

Joint Dispensary (Esgotado)

- Curso de Orientação Profissional para

Professores do Ensino Industrial – 2ª

edição – Albert Kelly (Esgotado)

- Seminário para Orientadores (Esgotado)

- Teste de Destreza CBAI – Stanley

Kruzsyna

- Mesa Redonda – (Sessão de “Instalação

e Debates”) – Salvador, Belo Horizonte e

São Paulo

- Orientação Educacional e Profissional –

Fany Malin Tchaicovski.

Várias

- Objetivos e Problemas de Educação Industrial – Edwin A. Lee Ph.D – (2ª edição) (Esgotado)
- Aperfeiçoamento do Ensino pela Supervisão – Preparado na National Defense Curriculum Laboratory, Cornell University
- Introdução à Educação Profissional – S. Grant Comer, M.S.
- Prevenção de Acidentes – adaptado do Livro “Shop Safety Education”
- Organização e Direção de Oficinas Escolares – Adaptado da Monografia – “Shop Organization and Management”
- Entrevista para Emprego – Stanley Kruzsyna (Esgotado)
- Avaliação do Mérito – Adaptado de “Psicologia Industrial” de Joseph Tiffin por Stanley Kruzsyna (Esgotado)
- Tabelas – Potências, raízes, circunferências, áreas dos círculos e tabelas trigonométricas

- Que é TWI? – Flávio B. Sampaio (Esgotado)
- Métodos de Supervisão TWI – Extraído de “Que é TWI?” de Flávio P. Sampaio (Esgotado)
- Inquéritos sobre condições locais de trabalho – Traduzido do Vocational Division Buletin nº 223
- Treinamento de Empregados – Serv. Ed. Ind. Little Rock, Arkansas, USA (Esgotado)
- Biblioteca Escolar – Fany Malin Tchaicovski (1948) (Esgotado).

Fonte: LIVROS que a CBAI publicou. **Boletim da CBAI**, Curitiba, v. XIII, n. 8, pp. 5-9, set. 1959.

ANEXO IV

FOLHA DE TAREFA

FÔLHA DE TAREFA

BOIA MÓVEL DE TOPO CHATO

INSTRUÇÕES

Esta boia deve ser feita de ferro galvanizado nº 24, com as dimensões indicadas no desenho e na tabela anexa. Construção segundo a indicação do desenho. Todas as costuras soldadas para vedar a entrada da água na boia.

DESDOBRAMENTO

1. Desenho, no tamanho natural, o topo e o corpo da boia, dividindo o topo em partes iguais.
2. Faça os moldes para a parte cilíndrica, para a parte cônica e para o topo. Submeta os moldes ao "visto" do professor.
3. Aplique os moldes no metal, risque, corte, vire as beiras, monte a seção cilíndrica e depois a cônica. Vire e crave o topo da parte cilíndrica. Costure com solda as juntas nas duas seções.
4. Faça o ôlho e a alça, rebite o primeiro no fundo e a alça na seção cilíndrica, crave a seção cilíndrica à cônica, solde as juntas e examine se há vazamento.
5. Limpe bem o trabalho e receba o "visto" final do professor.

NOTA: Ôlho e alça com 3/8"

VERIFICAÇÃO

1. As linhas do desenho estão claras e bem traçadas?
2. As linhas riscadas no metal têm boa profundidade? Estão bem carregadas?
3. As beiras estão corretamente viradas?
4. A alça e o ôlho estão rebitados nos lugares próprios?
5. A soldagem penetrou bem, é lisa e distribuída por igual?
6. O trabalho está manchado de ácidos?

	A	B	C
1	9"	4 1/2"	10"
2	12"	4 1/2"	14"
3	18"	5"	17"
4			
5			

REFERÊNCIAS: Neubecker, Wm. "Universal Sheet Metal".

FOLHA DE OPERAÇÃO

FÔLHA DE OPERAÇÃO
COMO FAZER UM FLANGE NUM TUBO DE AÇO

INSTRUÇÕES

Frequentemente ocorre a necessidade de substituir encanamentos de gasolina ou oleodutos feitos de cobre. Uma parte importante deste trabalho é o reviramento das extremidades de junção dos ditos tubos de cobre.

DESDOBRAMENTO

1. Remova o excesso de metal da extremidade do tubo, acerte a extremidade com os lados, usando uma lima ou um corta-tubos, remova as rebarbas.
2. Aqueça a extremidade numa extensão de 1/2 polegada até que fique bem rubra, mergulhe o tubo n'água. Deste modo, o tubo amolecerá. NOTA: Antes de revirar a extremidade desça a porca de junção ao longo do tubo.
3. Abra o grampo-molde e monte o tubo na cavidade graduada, segundo o tamanho do tubo (fig. 1). Deixe um pedaço do tubo fora do grampo-molde, o bastante para fazer um flange que se adapte à cavidade escariada do grampo-molde (fig. 2).
4. Aperte o grampo-molde num tórno de bancada o tubo em seu respectivo lugar.
5. Com o alargador comece a revirar a extremidade do tubo. Gire o alargador enquanto golpeá-lo com o martelo. NOTA: Se as pancadas forem muito fortes e demoradas a extremidade cristalizará e ficará sujeita a rachar. Veja fig. 3.
6. Desprenda o grampo-molde do tórno, abra-o e retire o tubo já trabalhado.
7. Faça a porca de junção correr em volta do flange para ver se o mesmo está na medida exata. Se estiver grande, a extremidade poderá ser limada até que a porca de junção adapte-se perfeitamente ao flange.
8. Remova as aparas e a limalha com ar comprimido.

FOLHA DE TECNOLOGIA

Ofício: Ajustagem	TECNOLOGIA: A escolha das serras	1
-------------------	---	---

Os dentes das serras não têm sempre o mesmo tamanho. Depende essencialmente do material a ser cortado e da dimensão da peça qual é a serra adequada. A distância entre dois dentes varia com seu tamanho; os dentes grossos exigem maior distância enquanto os dentes finos estão muito mais perto um do outro.

As serras de fabricação americana classificam-se pelo número de dentes que cabem ao comprimento de uma polegada da serra. O número que indica quantos dentes a serra tem por polegada, chama-se o "Pitch". Quanto maior o "pitch" tanto mais finos os dentes.

O "pitch" das serras é diferente conforme o material a ser cortado e a forma da peça que pretendemos serrar. Peças finas, tais como chapas e tubos, devem ser serradas com serras de dentes finos. Material muito macio ou blocos inteiriços podem ser serrados com serras de dentes relativamente mais grossos.

14 dentes por 1"
material macio;
grandes superfícies

18 dentes por 1"
aços resistentes.

24 dentes por 1"
aços em T, L e U —
Latão; Cobre; Tubos

32 dentes por 1"
Tubos eletrodutos;
Chapas finas.

Os erros cometidos e as suas consequências:

Dentes finos. Não há
remoção dos cavacos,
a serra trava.

Dentes finos. Não há
remoção dos cavacos,
a serra trava.

Dentes grossos. Os
dentes escarrapacham
e quebram. As chapas
se deformam.

Dentes grossos. Os
dentes escarrapacham
e quebram. As chapas
se deformam.

O material tem que ser atacado de maneira que os dentes da serra não sejam expostos ao risco de se partirem esbarrando em ângulos agudos contra a peça. A sequência das figuras seguintes está mostrando como devemos prender e atacar com a serra peças de perfil diferente.

CERTO

ERRADO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - COMISSÃO BRASILEIRO - AMERICANO DE EDUCAÇÃO INDUSTRIAL

ANEXO V

Ministério da Educação e Saúde
 COMISSÃO BRASILEIRO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO INDUSTRIAL

PRINCÍPIOS DE EDUCAÇÃOI - OBJETIVOS

1 - Levar os professores de cultura técnica, que se vão especializar nos Estados Unidos, a uma compreensão mais ampla e exata de educação, aprendizagem em geral e aprendizagem profissional.

2 - Proporcionar a esses professores uma visão de conjunto do sistema educacional brasileiro e, de modo especial, de nossa educação profissional (sua evolução, características, problemas atuais e perspectivas).

3 - Desenvolver nêles ideais, atitudes e hábitos pedagógicos desejáveis.

4 - Capacitar esses professores para :

- a) observar a organização estático-dinâmica das escolas industriais norte-americanas em que estagiarem ;
- b) discernir os valores pedagógico-didáticos dessas escolas e estudar uma possível adaptação desses valores às nossas escolas industriais ;
- c) promover intercâmbio com profissionais e professores norte-americanos.

II - PROGRAMA1ª Unidade - AS BASES DA EDUCAÇÃO (3 aulas)

1 - A educação - função social. Os fundamentos biológicos, socioeconômicos, filosóficos, históricos e psicológicos da educação. Educação assistemática e sistemática.

2 - Infra-estrutura e super-estrutura social. Homogeneização e diferenciação social pelo ensino e pela educação.

3 - O direito à felicidade. O trabalho, condição de felicidade individual e bem-estar social. A cidadania política, cidadania política tradicional e a cidadania econômica atual (P. Monros).

2ª Unidade - O ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL NO BRASIL (12 aulas)

1 - O sistema escolar brasileiro. Ensino comum e ensino especial.

2 - O ensino médio. Sua articulação com o primário e o superior.

3 - O ensino técnico-profissional no Brasil. Histórico. Iniciativas, dificuldades e êxitos. Os propugnadores e os legisladores. As escolas e instituições criadas. Os órgãos dirigentes do ensino profissional, da Comissão de Remodelação à Diretoria do Ensino Industrial. A Lei Orgânica do Ensino Industrial. Classificação do ensino industrial atual, no trabalho do INEP.

4 - O ensino profissional em outros países, principalmente nos Estados Unidos (General Industrial Schools, High Schools, Cooperative and Unit Trade Schools). Os Congressos de Roma, Genebra e St. Louis.

5 - Ajustamento social, divisão do trabalho e mercado do trabalho. A educação profissional como asseguradora daquele ajustamento. As leis tra-

balhistas brasileiras e sua influência na educação profissional. O inquérito de Pelotas : sua técnica e resultados.

6 - Orientação Profissional. Seleção Profissional e Orientação Educacional : seus fundamentos e relações. Realizações no Brasil. O Antigo Gabinete de Psicologia de São Paulo, o Centro Ferroviário da E. F. Sorocabana, os SESP, o SENAI, o ISOP e outros centros.

7 - Cultura geral e preparação técnica. Possibilidades aos técnicos de acesso até a Universidade.

3ª Unidade - A APRENDIZAGEM TÉCNICO-INDUSTRIAL (11 aulas)

1 - A aprendizagem, em geral. Seus princípios. Tipos de aprendizagem : ideática, emocional, motriz.

2 - Representação e medida da aprendizagem. Curvas. Provas tradicionais e provas objetivas.

3 - Organização de aprendizagem. As séries didáticas no ensino profissional; seus fundamentos e técnicas.

4 - Aprendizagem e personalidade. As diferenças individuais. Constituição, temperamento, aptidões, inteligência geral e especial. Avaliação da personalidade. Ajustamento e desajustamento; papel da educação profissional.

4ª Unidade - O PROFESSOR DO ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL NO BRASIL (4 aulas)

1 - Educação integral : noção e condições. Importância da educação profissional. Recomendações do Congresso Internacional do Ensino Técnico, em Roma e da XXV Conferência Internacional do Trabalho, em Genebra, sobre a formação de professor do ensino profissional.

2 - O professor da escola profissional no Brasil. Sua formação e aperfeiçoamento. Papel da GMAI. Necessidade de formação de Centros de Estudo.

3 - A importante contribuição do professor de cultura técnica ao progresso nacional.

III - DESENVOLVIMENTO DO CURSO

A - ATIVIDADES

São previstas as seguintes : comentários de frases, aulas-demonstração, interpretação de filmes pedagógicos, análise de quadros e esquemas, discussão em grupo, exposições-resumos pelos alunos, visitas (ao ISOP, ao SENAI, ao Setor de Atividades Pre-Vocacionais da Prefeitura).

B - VERIFICAÇÃO DO APRENDIZADO

Será feita por meio de : resolução de problemas, interpretação de frases, trechos, quadros, esquemas e filmes, testes objetivos e resumos (orais e escritos).

Professor - Milton Lourenço de Oliveira, Técnico de Educação.

SISTEMAS DO ENSINO INDUSTRIAL NO BRASIL

ESQUEMA GERAL

I. ENSINO INDUSTRIAL DE PADRÃO FEDERAL (Ensino para a juventude estudantil)	A. Cursos Ordinários ou de Formação	1. Cursos Artesanais 2. Cursos Industriais Básicos 3. Cursos de Mestria 4. Cursos Técnicos 5. Cursos Pedagógicos
	B. Cursos Extraordinários	1. Cursos de Continuação 2. Cursos de Aperfeiçoamento 3. Cursos de Especialização
	C. Cursos Avulsos	1. Cursos de Ilustração Profissional
II. APRENDIZAGEM INDUSTRIAL (Ensino para trabalhadores)	A. Aprendizagem no SENAI	1. Cursos Ordinários (a) Cursos Preliminares para Aprendizizes (b) Cursos de Aprendizagem de Ofício (c) Cursos de Aprendizagem do Ensino Ferroviário.
		2. Cursos Extraordinários (a) Cursos de Aspirantes à Indústria Vocacionais (b) Cursos Preliminares (c) Cursos Rápidos de Formação (d) Cursos de Formação p/Adultos (e) Cursos de Aperfeiçoamento para Boasistas (f) Cursos Ferroviários
		3. Cursos Técnicos (a) Curso de Preparação (b) Cursos Prof. de Artes Gráficas (c) Cursos de Aperfeiçoamento de Especialização (d) Cursos de Especialização (e) Cursos de Inglês e Francês
	B. Aprendizagem nas Estabelecimentos Industriais Oficiais	1. Imprensa Nacional (a) Cursos de Aprendizizes (b) Cursos de Formação de Prat. de Trafego (c) Cursos de Regulares (d) Cursos de Avulsos (e) Cursos de Especialização Superiores
		2. Ferrovias Oficiais (a) Cursos de Aprendizizes (b) Cursos de Formação de Prat. de Trafego (c) Cursos de Regulares (d) Cursos de Avulsos (e) Cursos de Especialização Superiores
		3. Marinha Mercante (a) Curso de Pilotos (b) Curso de Maquinistas-Motoristas (c) Curso de Comissários (d) Curso de Capitães de Longo Curso
III. ENSINO INDUSTRIAL DE PADRÃO ESTADUAL	A. Escolas e Cursos Oficiais de Regulamentação Estadual	(a) Cursos de Telegrafistas (b) Cursos de Maquinistas de Linhas (c) Cursos de Oficiais Postais-Telegrafistas
		(a) Cursos de Telegrafistas (b) Cursos de Maquinistas de Linhas (c) Cursos de Oficiais Postais-Telegrafistas
IV. ENSINO INDUSTRIAL LIVRE	A. Cursos Profissionais	(a) Cursos de Telegrafistas (b) Cursos de Maquinistas de Linhas (c) Cursos de Oficiais Postais-Telegrafistas
	B. Cursos Técnicos Profissionais	(a) Cursos de Telegrafistas (b) Cursos de Maquinistas de Linhas (c) Cursos de Oficiais Postais-Telegrafistas
	C. Cursos de Especialistas	(a) Cursos de Radiotécnicos Aux. (b) Cursos de Radiotelegrafistas (c) Cursos de Radiotelefonistas
	D. Fund. Educacionais	(a) Cursos de Desenhistas Aux. (b) Cursos de Mecânico (torneiro, fresador e ajustador)
	E. Inst. Técnicos	

ANEXO VI

Francisco Montojos, autoridade do Ministério muito ligada à
Escola em longo período de seu passado.

Francisco Montojos, diretor da DEI de 1937 a 1949 e de 1955 a 1961, e superintendente da
CBAI entre 1946 e 1949 e 1955 a 1961.

Fonte: WALGER et alii, 1974, s.p.

Lauro Wilhelm, diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná/Liceu Industrial de Curitiba/Escola Técnica de Curitiba/Escola Técnica Federal do Paraná, entre 1939 e 1965.
Fonte: WALGER et alii, 1974, s.p.

Ricardo Luiz Knesebeck, aluno dos cursos Industrial Básico e Técnico da E.T.C., cursista do Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores (CPTP) da CBAI, coordenador do CPTP de março de 1959 a março de 1960 e de dezembro de 1960 até o encerramento das suas atividades, com a denominação de Centro Pedagógico do Ensino Industrial de Curitiba (CPEIC). Diretor da Escola Técnica Federal do Paraná entre 1966 e 1972.

Fonte: WALGER et alii, 1974, s.p.

ANEXO VII

Capa da revista **Labor**, n. 1 (abril de 1940).

Capa da revista **Labor**, n. 16 (outubro de 1946).

Frontispício do Boletim da CBAI