



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCELLY KATHLEEN PEREIRA LUCAS

**TECENDO OS FIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A DIRETORIA DO
ENSINO INDUSTRIAL ENTRE SUJEITOS E REDES DE SOCIABILIDADES
(1931-1959)**

NATAL
2024

MARCELLY KATHLEEN PEREIRA LUCAS

**TECENDO OS FIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A DIRETORIA DO
ENSINO INDUSTRIAL ENTRE SUJEITOS E REDES DE SOCIABILIDADES
(1931-1959)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Educação, Estudos Sócio-históricos e Filosóficos.

Orientadora: Prof^a. Dra. Olívia Morais de Medeiros Neta.

NATAL
2024

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Lucas, Marcelly Kathleen Pereira.

Tecendo os fios da educação profissional : a Diretoria do Ensino Industrial entre sujeitos e redes de sociabilidades (1931-1959) / Marcelly Kathleen Pereira Lucas. - 2024.
123 f.: il. color.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Natal, RN, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Olívia Moraes de Medeiros Neta.

1. Educação profissional - Tese. 2. Diretoria do Ensino Industrial - Tese. 3. Ensino técnico - Tese. I. Medeiros Neta, Olívia Moraes de. II. Título.

RN/UF/Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

CDU 377

MARCELLY KATHLEEN PEREIRA LUCAS

**TECENDO OS FIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A DIRETORIA DO
ENSINO INDUSTRIAL ENTRE SUJEITOS E REDES DE SOCIABILIDADES
(1931-1959)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Educação, Estudos Sócio-históricos e Filosóficos.

Orientadora: Prof^a. Dra. Olívia Morais de Medeiros Neta.

Aprovada em 25/03/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Olívia Morais de Medeiros Neta
(Orientadora)

Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa
Titular Externo – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

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

Prof^a. Dra. Kilza Fernanda Moreira de Viveiros
Titular Interna – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof^a. Dra. Crislane Barbosa de Azevedo
Titular Interna – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof^a. Dra. Rita Diana de Freitas
Suplente Interna – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Vianna
Suplente Externo – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Aos trabalhadores e trabalhadoras da educação do Brasil!

AGRADECIMENTOS

Ao meu bom Deus pela possibilidade de sonhar e a grandeza de realizar. Por ser o sustento na minha caminhada.

Ao Diogo. Sempre presente nas minhas linhas de largada, a voz que me incentiva e o abraço que me espera na chegada.

Aos meus pais pelo esforço e trabalho que me trouxeram até aqui. Por me ensinarem a lutar pelos meus sonhos. Por me darem aquilo que não tiveram.

A toda a minha família, de sangue e de coração, por serem mais que uma rede de apoio. Foram aconchego e calma. Suportaram as ausências e alegraram os meus dias

Aos meus amigos pelas palavras de incentivo e por tudo que compartilhamos. Especialmente aos que partilham comigo o amor pela educação, trago em mim um pouco de cada um.

A todos os meus professores e professoras pela inspiração. Aos que aceitaram compor esta banca pelo zelo por esse trabalho. E à minha orientadora amada, por simplesmente tudo. Pela referência profissional, pelo entusiasmo com o conhecimento e pelo exemplo como humana. Ela foi a primeira a enxergar esse momento como real há muitos anos. O caminho foi longo, mas também leve, divertido e cheio de descobertas. A nossa aventura pela História da Educação está apenas começando.

À Samita e Carol pela grande contribuição no desenvolvimento da pesquisa.

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte e ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED-UFRN pela formação tão valorosa que recebi.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pelo financiamento da pesquisa “Ensino industrial no Brasil: sociabilidades, trabalho e práticas educativas de uma geração de engenheiros-educadores (1927-1959)”.

A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu,
mas pensar o que ninguém ainda pensou
sobre aquilo que todo mundo vê.

(Arthur Schopenhauer)

RESUMO

Esta tese tem como objeto de estudo a Diretoria do Ensino Industrial e sua relevância para a organização do ensino industrial. Temos como argumento de tese que a Diretoria do Ensino Industrial pela articulação entre as redes de sociabilidades, ideias e a cultura política organizou o Ensino Industrial no Brasil no período de 1931 a 1959. Para comprovarmos essa hipótese, temos como problemática central: Quais as ações da Diretoria do Ensino Industrial no período de 1931 a 1959 para a organização do Ensino Industrial? E como problemáticas secundárias: como foi criada e quais as fases da Diretoria do Ensino Industrial? Qual a rede de sociabilidades estabelecida entre os engenheiros educadores e outros agentes políticos em torno da Diretoria do Ensino Profissional? Como são as ações da Diretoria do Ensino Industrial para a organização e construção de políticas para o ensino industrial? No que concerne à metodologia de pesquisa, utilizamos o método indiciário de Ginzburg (1989) e o entendimento de Ragazzini (2001) a respeito das “fontes para a história da escola e da educação”. O levantamento de dados foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e análises de documentos coletados em arquivos virtuais. As fontes principais são os textos legislativos, disponíveis em meios digitais, através do acervo da Câmara dos deputados. Mas também incluem Relatórios Ministeriais, Mensagens Presidenciais e periódicos dispostos nos acervos da Hemeroteca Digital (BNDigital) e do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), como o acervo Gustavo Capanema. Este trabalho tem como referenciais teóricos: Ciavatta (2015, 2019) sobre a História da Educação Profissional; Medeiros Neta e Ciavatta (2020) sobre a constituição do campo da História da Educação Profissional, Bourdieu (1989) na noção de campo jurídico, autoridade jurídica e violência simbólica, Berstein (1998) sobre a cultura política e Rémond (2003) sobre a História Política. Através da análise das fontes podemos perceber que a criação das Escolas de Aprendizes Artífices e o Serviço de Remodelação foram importantes para a criação do órgão que viria a ser a Diretoria do Ensino Industrial. Desde a criação, esse órgão teve diferentes fases e passou por reestruturações; a rede de sociabilidades de intelectuais foi de alta relevância, para as ações da Diretoria do Ensino Industrial, as quais determinam a organização do ensino industrial a partir de ideias de organização e formação que se materializam na construção de planos e leis.

Palavras-chave: Educação Profissional. Diretoria do Ensino Industrial. Ensino técnico.

ABSTRACT

This thesis has as its object of study the Directorate of Industrial Education and its relevance for the organization of industrial education. We have as a thesis argument that the Directorate of Industrial Education through the articulation between networks of sociability, ideas and the specific political culture of Industrial Education in Brazil in the period from 1931 to 1959. To prove these hypotheses, we have as a central problem: What actions of the Directorate of Industrial Education in the period from 1931 to 1959 for the organization of Industrial Education? And as secondary problems: how was the Industrial Education Directorate created and what were the phases? What is the network of sociability imposed between engineer educators and other political agents around the Directorate of Professional Education? What are the actions of the Directorate of Industrial Education for the organization and construction of policies for industrial education? With regard to the research methodology, we used Ginzburg's indexical method (1989) and Ragazzini's (2001) understanding of the "sources for the history of school and education". Data collection was carried out through bibliographic research and analysis of documents found in virtual archives. The main sources are legislative texts, available on digital media, through the collection of the Chamber of Deputies. But they also include Ministerial Reports, Presidential Messages and periodicals purchased from the collections of the Hemeroteca Digital (BNDigital) and the Center for Research and Documentation of Contemporary History of Brazil (CPDOC), such as the Gustavo Capanema collection. This work has the following theoretical references: Ciavatta (2015, 2019) on the History of Professional Education; Medeiros Neta and Ciavatta (2020) on the constitution of the field of History of Professional Education, Bourdieu (1989) on the notion of legal field, legal authority and symbolic violence, Berstein (1998) on political culture and Rémond (2003) on History Policy. Through the analysis of the sources we can see that the creation of the Schools for Apprentice Craftsmen and the Remodeling Service were important for the creation of the Body that would become the Directorate of Industrial Education. Since its creation, this body has had different phases and undergone restructuring; the network of sociability of intellectuals was of high relevance for the actions of the Directorate of Industrial Education, which determine the organization of industrial education based on ideas of organization and training that materialize in the construction of plans and laws.

Keywords: Professional Education. Directorate of Industrial Education. Technical education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma da estrutura do Governo Vargas.....	38
Figura 2 – Manchete sobre a atuação de Gustavo Capanema.....	39
Figura 3 – Maquete da ENWB.....	53
Figura 4 – Notícia sobre a aula inaugural da Escola Técnica Nacional.....	54
Figura 5 – Manchete da visita de Capanema a um dos liceus industriais em construção.....	56
Figura 6 – Fotografia da comissão brasileira enviada à Conferência Internacional do Trabalho, realizada em Genebra.....	65
Figura 7 – Nota com foto e descrição das funções de Francisco Montojos.....	69
Figura 8 – Teia de relações do intelectual Francisco Montojos com espaços e sujeitos.....	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Histórico da Diretoria do Ensino Industrial.....	41
Quadro 2 – Resultados do levantamento de 1937.....	58
Quadro 3 – Divisões e características dos cursos industriais.....	92
Quadro 4 – Condições para matrícula nos cursos industriais.....	94
Quadro 5 – Condições para matrículas nos cursos industriais a partir da Reforma de 1959.....	101
Quadro 6 – Exigências e competências para o cargo de diretor das escolas industriais e técnicas.....	103
Quadro 7 – Critérios de seleção de professores.....	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ocupações dos operários divididas por seções de ofícios.....	60
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
Parte I: ESPAÇOS (D)E PLANEJAMENTO PARA O ENSINO INDUSTRIAL.....	27
2 DO SERVIÇO DE INSPEÇÃO DO ENSINO INDUSTRIAL À INSPETORIA DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL.....	28
3 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E A DIRETORIA DE ENSINO INDUSTRIAL.....	35
4 ORGANIZAÇÃO DA DIRETORIA DO ENSINO INDUSTRIAL.....	51
Parte II: DIRETORIA DO ENSINO INDUSTRIAL E AÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO INDUSTRIAL NO BRASIL.....	69
5 UM VETOR PARA A CIRCULAÇÃO DE IDEIAS: FRANCISCO MONTOJOS	70
6 DIRETORIA DO ENSINO INDUSTRIAL E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO: PLANOS E LEIS.....	80
6.1 Ideias de organização para o ensino industrial.....	80
6.2 Ideias para a formação para o ensino industrial	90
6.3 Os rumos do ensino industrial no Brasil	99
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	117

1 INTRODUÇÃO

Em 23 de setembro de 1909, pelo Decreto nº 7.566/1909, foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices (EAA) em 19 estados brasileiros. Uma iniciativa do presidente da República naquele período, Nilo Peçanha, que delegou a responsabilidade por essas escolas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Esse ministério já mantinha sob sua responsabilidade outras escolas como a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, a Escola de Minas de Ouro Preto e ainda subvencionava outras escolas agrícolas, industriais e comerciais. Como se pode perceber, a criação das Escolas de Aprendizes Artífices não foi a primeira iniciativa do Estado brasileiro para o desenvolvimento do ensino profissional, especialmente o ensino industrial. No entanto, elas podem ser consideradas a primeira tentativa ou os primeiros passos para um sistema federal de ensino profissional.

As Escolas de Aprendizes Artífices foram criadas nos estados brasileiros, com exceção do Rio Grande do Sul onde o Instituto Parobé¹ recebeu a subvenção da União para manter uma escola profissional. Mesmo que as EAA abrangessem quase todo o território brasileiro, não podem ser consideradas como um sistema ou uma rede de escolas, pois lhes faltava unidade. Além da falta de unidade, as EAA sofriam com a precariedade das estruturas físicas e do ensino ministrado. Dada essa situação, por iniciativa do Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Ildefonso Simões Lopes, na década de 1920, foi convocada uma comissão de técnicos do Instituto Parobé, sob o comando do engenheiro João Luderitz². Essa comissão deu origem ao Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico.

¹ O Instituto Parobé, denominado como Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre até 1917, foi fundado em 1906. Com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, o estado do Rio Grande do Sul ao invés de receber a criação de uma nova escola, recebia a subvenção federal para manutenção dessa instituição para que cumprisse o mesmo papel de uma Escola de Aprendizes Artífices naquele estado. Posteriormente, na década de 1920, os currículos dessa escola foram a base para as reformas operadas pelo Serviço de Remodelação.

² “João Luderitz se formou em Engenharia Civil na Escola de Engenharia de Porto Alegre, em 1904. Em 1906 ingressou para o quadro de docentes da Escola de Engenharia de Porto Alegre e, neste mesmo ano, assumiu a direção do Instituto Técnico-Profissional de Porto Alegre, que era subordinado à Escola de Engenharia. João Luderitz permaneceu por cerca de 15 anos à frente da direção do instituto, onde realizou reformas no ensino profissional, o que implicou na melhoria deste e reconhecimento, em nível nacional. Em 1920 recebeu um

O trabalho do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico iniciou-se com reformas na estrutura física das escolas, que eram bastante decadentes e insuficientes para o bom funcionamento do ensino. Mas não se limitou a isso, o Serviço de Remodelação teve um papel muito importante na tradução e produção de material didático para as Escolas de Aprendizes Artífices e a Escola Normal Wenceslau Braz, onde eram formados os mestres para as Escolas de Aprendizes. Além disso, em 1923, o grupo de profissionais comandados por Luderitz apresentou o Projeto de Regulamentação do Ensino Profissional Técnico, que previa a unificação dos currículos das Escolas de Aprendizes Artífices e a criação de uma Inspeção do Ensino Técnico Profissional.

Essa inspeção seria destinada a garantir uma estrutura uniforme em todas as escolas profissionais e manter a fiscalização e articulação dessas instituições. Contudo, esse projeto só se tornou realidade no ano de 1926 com a promulgação da Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices. Com a Consolidação, a unificação do currículo das escolas foi alcançada e o Serviço de Remodelação passou a atuar como Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico, ainda sob o comando do engenheiro João Luderitz.

Em 1931 foi criada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, órgão de direção, orientação e fiscalização, não só das Escolas de Aprendizes Artífices, mas também de todas as escolas que recebessem subvenção ou auxílio governamental para oferta do ensino profissional. Esse órgão, cuja chefia foi entregue ao engenheiro Francisco Montojos desde a sua criação, fazia parte da estrutura do Ministério da Educação e Saúde Pública e era composto por um inspetor geral e outros inspetores. Com a nomeação de Gustavo Capanema como Ministro da Educação em julho de 1934, a Inspeção passa a ter a função e estrutura de Superintendência do Ensino Profissional, diretamente subordinada ao ministro de Estado. Com a nova organização, vinha a responsabilidade de promover ainda mais a unidade do ensino industrial em todo país, incluindo agora até mesmo as escolas privadas. Mesmo com as mudanças, o engenheiro Francisco Montojos permanece à frente do órgão.

A centralidade foi uma marca da gestão de Gustavo Capanema, que em 1937 reformou o Ministério da Educação e Saúde. A Superintendência passa então a ser a

chamado do governo federal para assumir a comissão do Serviço de Remodelação” (Barbaresco; Costa, 2020).

Divisão do Ensino Industrial e a partir disso, parte do Departamento Nacional de Educação. Com a mesma reforma temos a transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em liceus e da Escola Normal Wenceslau Braz em um liceu industrial, o Liceu Nacional, que futuramente seria a Escola Técnica Nacional.

Este é um período de intensas mudanças na educação, especialmente no ensino profissional. Observa-se, pela primeira vez, a presença do ensino profissional na Constituição de 1937. Posterior a isso temos a criação das Escolas de Aprendizes Sindicais em 1938, a instalação de cursos para trabalhadores nas empresas em 1939, o Congresso de Interventores e o Decreto de Regulamento dos cursos para trabalhadores em 1940, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942, o estabelecimento de uma rede nacional de ensino profissional e a criação do Conselho Nacional do Ensino Profissional. Além dessas mudanças temos o Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, que viria alterar profundamente toda a estrutura do ensino profissional.

Para a formulação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, o Ministro Gustavo Capanema convocou uma comissão de intelectuais, que era presidida por ele e contava com nomes como Lourenço Filho, Francisco Montojos e Rodolfo Fuchs, além da constante colaboração de Roberto Mange e de representantes das forças armadas. Antes da Lei Orgânica do Ensino Industrial, a União regulamentava apenas as escolas profissionais federais. Enquanto isso, as escolas profissionais estaduais, municipais e particulares não tinham uma regulamentação comum e funcionavam de acordo com preceitos regionais. Essa legislação trouxe uma grande mudança para o ensino profissional, a sua definição como ensino de segundo grau. Essa mudança permitia que os egressos das escolas profissionais pudessem ingressar em instituições de ensino superior em áreas correlatas como engenharia, química e arquitetura.

Podemos perceber que a trajetória do ensino profissional no Brasil, desde a implementação do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico em 1920 até a Reforma do Ensino Industrial em 1959, foi marcada por um projeto de educação diretamente ligado aos âmbitos social e político. Um projeto que tem origem ainda na Primeira República e atinge a sua organização durante o Estado Novo. A consolidação desse projeto é diretamente perpassada pelo órgão público representado pela Diretoria do Ensino Industrial, com todas as suas mudanças e atuação de intelectuais, especialmente dos engenheiros educadores.

Dessa maneira, no campo da História da Educação Profissional, temos estudos relevantes sobre o ensino profissional industrial, entre eles evidenciamos a obra de Celso Suckow da Fonseca “História do Ensino Industrial no Brasil” e ainda destacamos alguns trabalhos que mantêm relação com o tema aqui apresentado. A exemplo o texto de Mário Lopes Amorim (2013), “Exigência para o desenvolvimento das nossas indústrias: o ensino técnico no contexto da Lei Orgânica do Ensino Industrial”, que faz uma análise da criação dos cursos técnicos de segundo ciclo, além de um histórico da Superintendência do Ensino Profissional.

Olívia Morais de Medeiros Neta et al. (2018) em “Organização e estrutura da educação profissional no Brasil: da Reforma Capanema às leis de equivalência” abordam a Reforma Capanema, as leis orgânicas, as leis de equivalência e as características da educação na Era Vargas. No texto “Agentes do ensino industrial no Brasil (1920-30-40) e suas referências internacionais: europeísmo e americanismo”, José Geraldo Pedrosa e Oldair Glatson dos Santos (2014) refletem sobre as referências que influenciaram o trabalho dos agentes do ensino industrial e a formação de redes nacionais de ensino industrial. Por último trazemos o trabalho de Nádia Cuiabano Kunze (2014) sobre “A reorganização da rede federal de educação profissional no âmbito da Reforma Capanema”, a autora aborda as diretrizes ideológicas e o caráter centralizador das ações de Gustavo Capanema, além dos dispositivos legais que modificaram o ensino industrial.

No entanto, consideramos relevante analisar o desenvolvimento do ensino industrial no Brasil, levando em consideração a importância das decisões políticas, das legislações referentes ao tema e da rede de sociabilidades construída pelos engenheiros educadores. Nesse sentido, reconhecemos a importância da Lei Orgânica do Ensino Industrial, assim como todas as mudanças advindas da gestão do ministro Gustavo Capanema à frente da pasta da educação e do engenheiro Francisco Montojos como dirigente do ensino industrial. Mas também buscamos perceber as matrizes dessas transformações ainda durante a Primeira República com a atuação do Serviço de Remodelação das Escolas de Aprendizes Artífices.

Desse modo, apresentamos a seguinte problemática: Quais as ações da Diretoria do Ensino Industrial no período de 1931 a 1959 que contribuíram para a organização do Ensino Industrial? Para a delimitação desse recorte temporal, tomamos como referência a criação da Inspeção do Ensino Profissional, em 1931, e a Reforma do Ensino Industrial, em 1959.

Nessa perspectiva, justificamos a relevância desse estudo pela contribuição ao campo da História da Educação Profissional e para a compreensão do desenvolvimento do ensino profissional técnico no Brasil, além da necessidade de compreender como esse órgão corroborou com o processo de organização do ensino industrial no país.

Além da relevância para o campo da História da Educação Profissional, destacamos a relevância pessoal deste tema para nossa trajetória como pesquisadora. Desde o período da graduação em Pedagogia, atuamos na Iniciação Científica em pesquisas que envolviam o ensino profissional de forma mais restrita ao Rio Grande do Norte e no Mestrado em Educação expandimos as análises e as perspectivas sobre o ensino profissional e as relações entre escola e trabalho no Brasil.

Em vista de todo o exposto até aqui, nosso argumento de tese é de que a Diretoria do Ensino Industrial pela articulação entre as redes de sociabilidades, ideias e a cultura política organizou o Ensino Industrial no Brasil no período de 1931 a 1959.

Com essa pesquisa temos o objetivo geral de analisar as ações da Diretoria do Ensino Industrial no período de 1931 a 1959 para a organização do Ensino Industrial no Brasil. E como objetivos específicos: analisar a criação e as faces da Diretoria do Ensino Industrial; Identificar a rede de sociabilidades estabelecida entre os engenheiros educadores e outros agentes políticos em torno da Diretoria do Ensino Profissional; Identificar como a atuação da Diretoria do Ensino Industrial influenciou na organização e construção de políticas para o ensino industrial.

Para a construção desse estudo, foram necessárias consultas a fontes político-administrativas, jornais e relatórios a partir das quais empreendemos trabalho de busca, organização, categorização e análise destas. A aproximação com as primeiras fontes político-administrativas determinou os rumos da nossa trajetória como pesquisadora e o delineamento posterior desta pesquisa. As primeiras fontes pesquisadas, ainda durante o curso de mestrado, foram as Mensagens Presidenciais e os relatórios anuais dos Ministérios. O acesso a esses relatórios foi facilitado devido a estes estarem disponíveis virtualmente no *Center of Research Libraries* que possui coleções de documentos históricos de muitos países e diferentes épocas. Fundado em 1949, é mantido por um consórcio de diversas bibliotecas universitárias dos EUA e Canadá. Graças a essa iniciativa, foi possível o acesso a grande parte dos relatórios referentes ao recorte temporal estudado. Na pesquisa desenvolvida anteriormente,

nos debruçamos mais sobre os relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, mas para a pesquisa que desenvolvemos buscamos resultados também nos relatórios do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e do Ministério da Educação e Saúde Pública.

As Mensagens e relatórios eram apresentados pelos presidentes ou ministros ao final de cada ano para apresentar as ações desenvolvidas, despesas e a situação do país de uma forma geral. Elas trazem relatos de como estavam organizados os setores de atribuição do Governo Federal. As Mensagens são divididas em seções que apresentam as diferentes áreas em que estavam distribuídas as ações do Estado como: administração pública, eleições, obras públicas, finanças, saúde pública, agricultura, instrução pública, comércio, imprensa, departamento de polícias, entre outros. As Mensagens presidenciais eram apresentadas ao Congresso Nacional e os Relatórios Ministeriais apresentados ao Presidente da República.

No entanto, essas fontes mostravam apenas a descrição ou as intenções a partir da visão dos governantes. Para o aprofundamento das razões que motivaram essas ações, estabelecer conexões com o contexto da época e identificar os sujeitos dessas ações, foram necessárias buscas em outras fontes.

Para construir uma compreensão do impacto dessas ações na sociedade e do contexto que cercava essas práticas, realizamos um levantamento em periódicos relevantes da época, sobre o ensino industrial, por meio da Hemeroteca Digital, uma iniciativa da Biblioteca Nacional Digital. Também realizamos pesquisas nos acervos do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, como o acervo Gustavo Capanema.

Além dessas fontes, outros instrumentos legais foram também utilizados como fontes para a constituição desse trabalho, a saber: Portaria de 13 de novembro de 1926, a Consolidação dos Dispositivos Concernentes às escolas de Aprendizes Artífices; Decreto nº 5.241, de 22 de agosto de 1927, Projeto Fidélis Reis que tratava do ensino profissional obrigatório; Decreto nº 19.560, de 5 de janeiro de 1931, que criou a Inspeção do Ensino Profissional Técnico; Decreto nº 24.558, de 3 de julho de 1934, que transformou a Inspeção do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Industrial; Decreto nº 6.029, de 26 de Julho de 1940, aprovação do regulamento dos cursos profissionais; Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI); Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino

Industrial; Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, Reforma do Ensino Industrial, entre tantos outros. Todos disponibilizados virtualmente na seção de Legislação no site oficial da Presidência da República e da Câmara dos Deputados.

Os jornais e revistas da época são fontes importantes para a constituição desse estudo. São fontes que estão no rol daquelas que não são “da educação”, mas servem para o estudo da história da educação (Ragazzini, 2001). A imprensa revela em suas páginas não só o processo educacional em si, como também permite perceber todo o contexto de relações sociais das quais a educação fazia parte. Nela estão impressos os discursos dos sujeitos diretamente ou indiretamente envolvidos no processo, assim como os interesses de diversos grupos sociais na disputa pelo poder político e econômico (Toledo; Pasquini, 2014).

Para a constituição do processo metodológico de trabalho com essas fontes durante a realização da pesquisa, organizamos os resultados em planilhas, tendo como referência os elementos: ano de ocorrência, referência do documento, tema abordado, transcrição do trecho do documento e outras informações complementares necessárias.

Depois de realizada a pesquisa nos acervos digitais, catalogação das fontes, partimos para a organização dos resultados em categorias, que foram definidas a partir dos próprios resultados e dos objetivos da pesquisa. Passada a fase de coleta e organização dos dados, realizamos as análises e o entrecruzamento entre os resultados e com outras referências.

Para o tratamento dessas fontes, apoiamo-nos no entendimento de Ragazzini (2001) a respeito das “fontes para a história da escola e da educação”. A caracterização das fontes é importante, pois por meio da sua análise é que podemos construir conhecimentos sobre o passado: “A fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando é interrogada” (Ragazzini, 2001, p. 14).

O pesquisador constrói a fonte a partir de um processo investigativo e interpretativo, analisando os níveis de relação que envolvem a produção, seleção e conservação do documento. Nesse entendimento, no campo da história da educação, entendemos que essas fontes estão inclusas nas “fontes para a história da escola e da educação” (Ragazzini, 2001, p. 19). Ou seja, elas não são produzidas pela escola e nem com a intencionalidade de contar a história da educação e não estão diretamente ligadas à cultura e às práticas escolares, mas nos falam muito das

concepções de ensino e educação da época e das iniciativas que nortearam os rumos da educação.

Além disso, apoiamo-nos no método indiciário de Ginzburg (1989). De conformidade com Ginzburg (1987, 1989), o procedimento metodológico do indiciarismo transferiu para o interior das pesquisas as tensões entre narração e documentação, já que a análise dos indícios é construída a partir da investigação das convergências e divergências, das inferências de causas não documentadas ou comprovadas por meio dos efeitos.

Os indícios são elementos constitutivos da narrativa histórica. Tal como o trabalho de um detetive, o historiador deve ter um olhar sensível e atento aos sinais. No entanto, os indícios não falam por si, é preciso realizar conexões. Lembremos que o método indiciário é um método interpretativo e, portanto, é constituído por um processo de contextualização, atribuição de sentido às pistas, seguido do processo de conexão, momento em que são feitas as aproximações e relações, e, por fim, a descrição das etapas anteriores que é a própria narrativa histórica. Além da sensibilidade, o método pressupõe uma inferência indutiva que parte do particular para a totalidade. Ou seja, implica analisar as pequenas partes, os indícios, com uma busca de compreensão do todo.

Essa proposta de investigação se insere no campo da história da educação profissional em interface com a história política, pois analisa a influência das determinações políticas e das relações entre a educação e o trabalho no âmbito do ensino industrial.

Inseridos no domínio da História da Educação Profissional, adotamos a concepção de Maria Ciavatta (2015), que compreende que a Educação Profissional

[...] é o lócus mais visível da educação pelo trabalho, seja no sentido político, como movimento que oscila nas duas direções: quer como educação pelo trabalho na sua negatividade, enquanto submissão do trabalhador e expropriação do trabalho, quer na sua positividade, enquanto espaço de conhecimento, de luta e de transformação das mesmas condições (Ciavatta, 2015, p. 32).

Desse modo, a História da Educação Profissional transita entre esses dois campos, a educação e o trabalho, a educação como espaço de formação do trabalhador e o trabalho como espaço educativo. Para a autora, em uma sociedade onde predomina o modo de produção capitalista, trabalho e educação são instâncias

que correspondem às exigências impostas por essa ordem social. Isso se revela nos processos educativos, assim como nos processos de trabalho (Ciavatta, 2015).

Inseridos no domínio da História da Educação Profissional, fazemos uso da concepção de “trabalho-educação”, trazido por Ciavatta (2019) como uma unidade epistemológica que comporta a relação entre o trabalho e a educação. Pensar essa concepção é pensar nos dois conceitos, trabalho e educação, como parte de uma realidade social.

Do ponto de vista epistemológico, Trabalho-Educação é uma categoria ou um conceito, cuja epistême (verdade, saber, conhecimento) tem por base objetos e acontecimentos externos ao termo linguístico, que constituem a realidade de onde se parte para a elaboração teórica da unidade dos termos (Ciavatta, 2019, p. 136).

Para a autora, nessa concepção podemos, ao analisar a história da educação profissional, pensar as relações de produção, as transformações do mundo do trabalho, as políticas educacionais e a formação dos trabalhadores (Ciavatta, 2019). Além dessas áreas, um ponto importante para construção dessa análise é perceber o “trabalho como princípio educativo e o princípio educativo do trabalho”, mas também a formação para o trabalho como “meio de alienação e sujeição dos trabalhadores” (Ciavatta, 2019, p. 146).

Segundo Ciavatta (2019, p. 141), “A educação faz parte do mundo do trabalho na medida em que participa do conhecimento gerado pelos processos de transformação da natureza e da sociedade”. Portanto, percebemos que o ensino profissional não poderia permanecer desconectado da realidade social. Compreender esses fenômenos historicamente implica em reconhecer as suas representações, se atentando aos discursos elaborados e recorrendo a fontes diversas.

Sobre a constituição do campo da História da Educação Profissional no Brasil, trazemos as contribuições de Medeiros Neta e Ciavatta (2020), que, por sua vez, constroem a sua argumentação a partir dos conceitos de campo científico (Bourdieu, 1983) e de Educação Profissional (Manfredi, 2003). Bourdieu (1983) trata do campo científico como espaço social de relações de força e disputas. E para Manfredi (2003),

Educação Profissional é um campo de disputa e de negociação entre os diferentes segmentos e grupos que compõem uma sociedade,

desvelando a dimensão histórico-política das reformas de ensino, das concepções, dos projetos e das práticas formativas (Manfredi, 2003, p. 61).

Tendo em vista essa configuração, Medeiros Neta e Ciavatta (2020) abordam que a constituição do campo da História da Educação Profissional se confunde com o histórico da Educação Profissional, enquanto modalidade de ensino. *Pari passu*, compreendem que à medida que a Educação Profissional, modalidade de ensino, esteve sempre associada à formação para o trabalho, o campo da Educação profissional, enquanto campo de pesquisa, “é um desdobramento das discussões sobre educação e trabalho” (Medeiros Neta; Ciavatta, 2020).

Para o aprofundamento destas questões, apoiamo-nos na história política, de acordo com o pensamento de René Rémond (2003), à medida que se propõe a analisar o impacto das determinações políticas na sociedade. Embora, outrora, a história política tenha estado estritamente ligada ao Estado, às iniciativas individuais, aos grandes acontecimentos e a uma classe mais privilegiada, a Nova História Política defendida por Rémond (2003) traz à tona a “dimensão política dos fatos coletivos” (Rémond, 2003, p. 21).

Dessa forma, o Estado não é mais visto como uma entidade isolada do todo social, pelo contrário, somos provocados a perceber a influência das disputas e decisões políticas em todos os âmbitos da sociedade. O autor revela como o político e, conseqüentemente, a história política foram ganhando espaço à medida que a própria sociedade e as atribuições do Estado se modificaram.

À medida que os poderes públicos eram levados a legislar, regulamentar, subvencionar, controlar a produção, a construção de moradias, a assistência social, a saúde pública, a difusão da cultura, esses setores passaram, uns após os outros, para os domínios da história política (Rémond, 2003, p. 24).

Para Rémond, “praticamente não há setor ou atividade que, em algum momento da história, não tenha tido uma relação com o político” (Rémond, 2003, p. 444), e isso não seria diferente com a educação. Diante disso, é preciso que analisemos os interesses, as motivações e as disputas que envolvem o desenvolvimento da atividade política sobre a educação.

Rémond adverte que “[...] o político não tem fronteiras naturais. Ora se dilata até incluir toda e qualquer realidade e absorver a esfera do privado: este é um traço das sociedades totalitárias. Ora ele se retrai ao extremo” (Rémond, 2003, p. 442).

Assim como a influência das ideologias e das decisões políticas como determinantes no campo da educação, a história política é importante para a compreensão do todo social. “A política é lugar de gestão do social e econômico”. A política é tratada a partir da sua função de determinação do contexto e dos reflexos de sua prática (Rémond, 2003). Não é possível tratar o político isolado das outras dimensões da vida coletiva. A partir disso, corroboramos com a concepção de René Rémond (2003) de que “O Estado jamais passa de instrumento da classe dominante; as iniciativas dos poderes públicos, as decisões dos governos são apenas a expressão da relação de forças” (Rémond, 2003, p. 20). A política está diretamente relacionada ao exercício do poder.

Para aprofundar a leitura do político, nos ancoramos na concepção de cultura política segundo Serge Berstein (1998). Através da óptica da cultura observamos a história política nos atentando aos padrões culturais e ao ambiente político das sociedades, buscando a partir destes a compreensão das relações entre sociedade e Estado. O estudo da cultura política visa alargar a concepção do político, superando a vinculação unilateral com o Estado e buscando suas relações mais próximas com a própria cultura. A partir dessa superação, abre-se espaço para a abordagem das massas e o estudo da participação na vida política, que é o conjunto de comportamentos e valores de uma determinada sociedade diante do Estado. Para Berstein, a cultura política “se inscreve no quadro das normas e dos valores que determinam a representação que uma sociedade faz de si mesma, do seu passado, do seu futuro” (Berstein, 1998, p. 353). Logo, depreendemos que além das normas, sanções, determinações hegemônicas e provenientes do Estado e das classes dominantes, a cultura política revela aquilo que há de político no âmago das relações dos indivíduos de uma mesma sociedade e a influência das determinações políticas nesse contexto.

Não obstante, Berstein (1998) também atenta para a existência da pluralidade de culturas políticas dentro de uma mesma nação, ou sociedade, onde pode haver uma cultura política dominante que se sobressaia de forma muito ou pouco abrangente sobre as demais culturas políticas contemporâneas. Mas o autor ainda aponta que isso não representa a cristalização de uma tradição política em que se pode deixar de considerar a osmose entre culturas políticas que podem estar muito afastadas em suas origens. Até mesmo porque a origem de uma cultura política está

longe de ser acidental, pois “corresponde às respostas dadas a uma sociedade face aos grandes problemas e às grandes crises da sua história” (Berstein, 1998, p. 355).

Berstein enxerga a “força da cultura política como elemento determinante do comportamento do indivíduo” (Berstein, 1998, p. 360). Logo, as ações do sujeito político revelam as influências da sua cultura política, assim, percebemos que o ponto principal consiste em compreender as motivações que definem porque determinado comportamento político foi adotado pelo homem. Embora levantando essas questões sobre o sujeito político, a cultura política não pode deixar de ser concebida como um fenômeno coletivo, pois:

Submetido à mesma conjuntura, vivendo numa sociedade com normas idênticas, tendo conhecido as mesmas crises no decorrer das quais fizeram idênticas escolhas, grupos inteiros de uma geração partilham em comum a mesma cultura política que vai depois determinar comportamentos solidários face aos novos acontecimentos (Berstein, 1998, p. 361).

Referindo-se ao trabalho do historiador, o autor define que existe um duplo interesse: um primeiro que está ligado à reconstituição das práticas discursivas, descobrindo suas motivações; e um segundo que se liga à coesão dos grupos, à comunhão de seus membros, percepção comum de mundo, compartilhamento de normas, crenças e valores e às representações de sociedade.

Sobre o funcionamento desses grupos e o comportamento político dos intelectuais, trazemos as contribuições de Jean-François Sirinelli (2003) a respeito da história dos intelectuais. Para ele, a história dos intelectuais “é um campo aberto, situado no cruzamento das histórias política, social e cultural” (Sirinelli, 2003, p. 232). Esse autor atribui aos intelectuais o papel de “criadores e mediadores culturais” (Sirinelli, 2003, p. 242) e os liga à noção de engajamento na vida da cidade. Na primeira definição, podem ser incluídos sujeitos como professores, jornalistas, escritores e estudantes. Já a segunda concepção se restringe a um grupo mais seletivo, reconhecido por sua atividade e influência no cenário público, considerando a defesa de uma concepção ideológica ou de uma causa de impacto social. As duas concepções estão longe de serem conflitantes e representam um problema para o trabalho do historiador, são, na verdade, complementares.

Para o reconhecimento dos intelectuais, Sirinelli (2003) procede a partir de um tripé: gerações, trajetórias ou itinerários e sociabilidades. Reconhecendo que os

intelectuais atuam em grupos e constituem redes, não se pode deixar de considerar a genealogia de influências que incidem sobre determinado grupo e que os indivíduos desses grupos compartilham alguma filiação em comum, seja acadêmica, ideológica, partidária, social e até mesmo etária.

Ao tratarmos de geração, estamos tratando da herança cultural desses intelectuais que estão unidos por um acontecimento fundador. Essa geração pode representar para o intelectual uma posição de referência ou oposição. Para o autor retomar as gerações representa "reencontrar as origens do despertar intelectual e político" (Sirinelli, 2003, p. 250). Além das gerações, outro ponto comum aos intelectuais é a trajetória, que representa o percurso de atuação ao longo de sua vida, seja ela política, social ou cultural. Essas trajetórias são atravessadas pelas sociabilidades ou mesmo redes de sociabilidade constituídas pelos intelectuais. Essas sociabilidades podem ser constituídas a partir da comunhão dos intelectuais nas mais diversas instituições, ligas, revistas, organizações estudantis, organizações culturais, além de cargos da administração estatal.

Para Sirinelli, as redes de sociabilidade constituem espécies de "microclimas" em que os intelectuais envolvidos apresentam traços específicos e se interpenetram o afetivo e o ideológico (Sirinelli, 2003, p. 252) e onde encontramos "mecanismos de capilaridade" (Sirinelli, 2003, p. 246). No entanto, é preciso que nos atentemos não só para o que é interno dessas redes, mas para o que é produto delas. Ou seja, a influência desses intelectuais na cultura política da sua sociedade, mais especificamente, sobre a influência das ideias promulgadas e debatidas por esses sujeitos. Para o autor é preciso "analisar, de um lado, sua influência sobre os sobressaltos da comunidade nacional, e de outro, mais amplamente, sua assimilação – ou não – pela cultura política da época" (Sirinelli, 2003, p. 259).

No trabalho com as decisões e determinações do Estado que incidem sobre a sociedade como um todo, além de nos apropriarmos da visão de campo científico de Bourdieu (1989), também tomamos de empréstimo sua análise sobre a relação entre a legislação e essas determinações. Esse teórico estabelece a relação entre a autoridade jurídica e a violência simbólica. A primeira seria a forma por excelência da segunda. O monopólio dessa violência simbólica é próprio do Estado e pode, se necessário, ser combinada com a força física. Essa autoridade provém das relações de forças existentes dentro de um campo, que o autor denomina de campo jurídico. Esse é um espaço de sociabilidades, mas também um âmbito de disputa e

concorrência. O “monopólio do direito de dizer o direito” (Bourdieu, 1989, p. 212) é o alvo da concorrência dos agentes que compõem o campo jurídico.

Esses, investidos de competência técnica, formação, conhecimento ou prática na área, mas também social, nomeação ou titulação, são os indivíduos que delimitam o que está dentro ou fora do campo através da sua reconhecida capacidade de interpretação das formas jurídicas. Portanto, o campo jurídico, intrínseco ao poder exercido pelo Estado, reflete nas ações do Estado as disputas e concorrências que lhe são próprias. Por isso, precisamos analisar as determinações do Estado que são exercidas por meio das determinações legais e que, portanto, se utilizam da força jurídica como reflexo das disputas inerentes a esse campo.

A legislação, ou seja, o texto jurídico, “representa a forma por excelência da palavra autorizada, palavra pública, oficial, enunciada em nome de todos e perante todos” (Bourdieu, 1989, p. 236). Como texto oficial a norma jurídica tem um caráter universal e consagra uma ordem almejada pelo Estado.

Para Bourdieu (1989), o conteúdo prático de uma lei não tem um fim em si mesmo, mas é o reflexo de uma luta simbólica de interesses entre os agentes envolvidos na redação do texto jurídico. Esses indivíduos utilizam o direito como arma simbólica para alcançar os seus objetivos e assim exercem a sua força simbólica, atribuída pelo Estado, para com aqueles que estão sujeitos ao efeito desta norma. À medida que essa norma é reconhecida dentro do campo jurídico, ela é legítima.

Diante dessas concepções este trabalho está estruturado em duas partes. A primeira traz o contexto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do Serviço de Remodelação do Ensino Industrial e o panorama de criação e estruturação da Diretoria do Ensino Industrial enquanto órgão do Ministério da Educação. A segunda parte traz a relevância dos sujeitos, considerados intelectuais, para a organização do ensino industrial e aborda o delineamento dos rumos do ensino industrial a partir das legislações e planejamentos.

PARTE I: ESPAÇOS (D)E PLANEJAMENTO PARA O ENSINO INDUSTRIAL

Essa parte abordará a influência das Escolas de Aprendizes Artífices, o Serviço de Remodelação e o Serviço de Inspeção do Ensino Industrial que foram basilares para a criação da Superintendência do Ensino Industrial após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1931 e, posteriormente, suas reformulações para a Divisão do Ensino Industrial e, finalmente, a Diretoria do Ensino Industrial.

O contexto da atuação dessa Diretoria, como parte do Ministério da Educação e Saúde Pública, é completamente diferente do enunciado na Primeira República. No governo de Vargas, temos um caráter autoritário e o controle do Estado sobre todas as instâncias da sociedade. Além disso, ele delegou à indústria o papel de desenvolver a economia nacional e tornar o Brasil um país economicamente forte. A partir disso, o ensino industrial passou a fazer parte desse processo de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, Gustavo Capanema, como Ministro da Educação, teve o papel de promover o desenvolvimento, organizando o próprio Ministério da Educação e os órgãos a ele subordinados. Ele também foi responsável por reunir sujeitos que estavam ao seu redor, incluindo Francisco Montojos e outros engenheiros educadores.

Assim, além do contexto apresentado anteriormente, descreveremos as ações da Diretoria do Ensino Industrial desde a sua criação, incluindo a reforma de escolas, suas relações com outros ministérios e órgãos governamentais, bem como comissões para o estudo do planejamento e o desenvolvimento de planos e legislações. Utilizando fontes de jornais da época, apontaremos também a diferenciação do paradigma da concepção da própria educação profissional e do ensino industrial como formadores de mão de obra e técnicos, não apenas destinados aos mais pobres, e com um enfoque corretivo. Além disso, destacamos sua atuação nas relações internacionais, incluindo a influência de países, principalmente europeus, na compra de livros, na tradução, na participação de eventos, viagens para outros países, inclusive os Estados Unidos da América, e a vinda de professores, bem como os acordos que deram origem à Comissão Brasileiro-Americana de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior para o Ensino Industrial.

2 DO SERVIÇO DE INSPEÇÃO DO ENSINO INDUSTRIAL À INSPETORIA DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL

No período conhecido como Primeira República ou República Velha, temos no Brasil em época de intensas mudanças e rupturas com o período anterior, o Império. Acontece o advento de uma economia baseada na produção extensiva e de larga escala. Observa-se então uma economia essencialmente agrícola e manufatureira, concentrada em produtos alimentares e demais matérias-primas. No entanto, uma das mudanças decisivas no campo econômico é o perfil dos sujeitos que formavam a nova classe dominante: a burguesia. Estes são daí em diante homens de negócios e focados no próprio enriquecimento. Essa premissa passa a fazer parte também do campo político, visando a tomada de decisões e a manipulação social para o alcance desses interesses. Esses sujeitos assumem o centro do poder e da tomada de decisões. Considerando a ruptura com o período imperial, Caio Prado Júnior (2012) resume assim a nova fase:

Em suma, a República, rompendo os quadros conservadores dentro dos quais se mantivera o Império apesar de todas suas concessões, desencadeava um novo espírito e tom social bem mais de acordo com a fase de prosperidade material em que o país se engajara. Transpunha-se de um salto o hiato que separava certos aspectos de uma superestrutura ideológica anacrônica e o nível das forças produtivas em franca expansão (Prado Júnior, 2012, p. 209).

Desse modo, com o lucro e o enriquecimento alcançando alto valor social eles estarão cada vez mais presentes nas decisões e na própria gestão do social. Aliada a este ponto está a presença dos investimentos estrangeiros em diversos setores produtivos, que não é inédita, mas ganha destaque e passa a expandir-se para todos os setores que pudessem representar bons negócios e com presença cada vez mais ativa.

O grande surto econômico desencadeou diversos problemas como a pobreza e a necessidade de mão de obra qualificada para atender às necessidades produtivas. Porém é justamente a excessiva concentração da produção de um único produto – a exemplo do café, do açúcar e da borracha, e esse caráter “essencialmente agrícola”, tão reforçado até mesmo nos documentos oficiais – o que leva a economia

brasileira a uma crise. O que era inovador frente aos antecessores, torna-se novamente conservador.

A concentração cada vez maior das atividades na produção de uns poucos gêneros exportáveis, e a estruturação de toda a vida do país sobre base tão precária e dependente das reações longínquas de mercados internacionais fora do seu alcance tornavam aquele sistema essencialmente frágil e vulnerável (Prado Júnior, 2012, p. 211).

Essa fragilidade abre espaço para mais uma fase de inovação, ressurgem então a, ainda frágil, industrialização, manufatureira e pouco diversificada. É possível dizer que ressurgiu, pois havia sido totalmente escanteada enquanto todos os investimentos estavam concentrados na produção agrícola. Também com a abertura dos portos perde espaço para os produtos importados com qualidade superior e preços equivalentes aos nacionais. Prado Júnior (2012) refere-se às dificuldades enfrentadas nesse restabelecimento e destaca a falta de elemento humano aproveitável. O grande contingente de trabalhadores que compunha a mão de obra do país, há tão pouco tempo egressa da escravidão, servia aos propósitos das grandes lavouras, mas não se adequavam às novas necessidades de modernização do processo produtivo. Ainda que fosse de baixíssimo preço era precária e incerta. Ao falar sobre o primeiro censo geral das indústrias brasileiras realizado em 1907, Prado Júnior afirma que foram encontrados “3.258 estabelecimentos industriais com 665.663\$00 de capital, e empregando 150.841 operários” (Prado Júnior, 2012, p. 260). Quanto à distribuição pelo território, “33% da produção cabia ao Distrito Federal [...] 16% a São Paulo e 15% ao Rio Grande do Sul. Nenhum outro estado alcançará 5%”. Dentre elas destaca-se a indústria têxtil, devido à alta produção local da sua principal matéria-prima, o algodão.

A partir desse período, em que se observa uma expansão industrial, encontram-se mudanças significativas na organização das Escolas de Aprendizes Artífices e, principalmente, no objetivo do Ministério da Agricultura e Comércio para com elas. Com a expansão das indústrias, não era aceitável que escolas presentes em todos os estados cumprissem a função apenas de retirar os menores desvalidos das ruas e lhes ensinassem uma profissão para que não morressem de fome. As indústrias necessitavam de profissionais qualificados e as Escolas de Aprendizes Artífices não estavam prontas para isso. Sobre tal, de acordo com Ciavatta (2019, p. 141), “a educação faz parte do mundo do trabalho na medida em que participa do

conhecimento gerado pelos processos de transformação da natureza e da sociedade”. Portanto o ensino profissional não poderia permanecer desconectado da realidade social.

Em função dessa desconexão entre as escolas e o mundo do trabalho, o Estado tem a iniciativa de criação do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico. O trabalho do Serviço de Remodelação iniciou-se com reformas na estrutura física das escolas, que eram bastante decadentes e insuficientes para o bom funcionamento do ensino. Mas não se limitou a isso, o Serviço de Remodelação teve um papel muito importante na tradução e produção de material didático para as Escolas de Aprendizes Artífices e a Escola Normal Wenceslau Braz, escola onde eram formados os mestres para as Escolas de Aprendizes. Uma das primeiras mudanças necessárias se referia aos professores, que não poderiam ser apenas indivíduos com conhecimento prático em uma determinada área, dispostos a ensiná-la, como acontecia anteriormente.

O perfil dos professores não era o único que deveria ser mudado. Os alunos costumavam abandonar a escola transcorridos os dois primeiros anos de curso ou a partir do momento que aprendessem o seu ofício e já fossem capazes de se manter através dele (Brasil, 1920). Para mudar essa realidade as escolas precisavam mudar. Como as escolas recebiam muitos alunos analfabetos, era importante que a formação elementar fosse distinguida do ensino técnico propriamente dito.

O ministro Ildelfonso Simões Lopes propôs o ensino elementar de dois anos, para os analfabetos, e o ensino técnico profissional de mais três ou quatro anos. Mas como fazer para que os alunos das camadas populares se mantivessem por tanto tempo na escola? A solução estaria no pagamento de diárias correspondentes aos trabalhos realizados nas oficinas. Lopes destaca que essa medida seria necessária e só poderia ser substituída pela obrigatoriedade similar ao serviço militar obrigatório (Brasil, 1920, p. 459). Essa era a perspectiva em que deveria operar o Serviço de Remodelação, que apresentou a sua primeira proposta de reforma no ano de 1923. No entanto, como a reforma envolvia a compra de materiais, reformas e adequações nos prédios onde estavam instaladas as escolas e a compra de livros, não foi possível que ela fosse posta em vigor (Brasil, 1923). Mas as mudanças, principalmente físicas, foram sendo realizadas aos poucos de acordo com a realidade financeira do Ministério (Brasil, 1925, 1926).

O Serviço de Remodelação prosseguiu com suas atividades de reforma, dedicando-se à reestruturação dos programas escolares através da adoção de novas metodologias de ensino, novamente inspiradas por abordagens americanas e alemãs. Sua principal influência decorria do trabalho realizado no Instituto Parobé, sob a direção de João Luderitz, que também liderava o Serviço de Remodelação (Santos; Afonso, 2018). Apenas em 1928 ocorreu a revisão do regulamento das Escolas de Aprendizes Artífices, mas esta ainda se encontrava em fase experimental.

Além disso, em 1923, o grupo de profissionais comandados por Luderitz apresentou o Projeto de Regulamentação do Ensino Profissional Técnico, que previa a unificação dos currículos das Escolas de Aprendizes Artífices e a criação de uma Inspeção do Ensino Técnico Profissional.

Essa inspeção seria destinada a garantir uma estrutura uniforme em todas as escolas profissionais e manter a fiscalização e articulação dessas instituições. Contudo, esse projeto só se tornou realidade no ano de 1926 com a promulgação da Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices. Com a Consolidação, a unificação do currículo das escolas foi alcançada e o Serviço de Remodelação passou a atuar como Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico, ainda sob o comando do engenheiro João Luderitz.

O Instituto Parobé, de onde vieram Luderitz e a maior parte daqueles que fizeram parte do Serviço de Remodelação, era referência no que dizia respeito ao ensino técnico. E são eles que vão compor a Inspeção do Ensino Industrial, que futuramente se tornaria a Superintendência do Ensino Industrial. A relevância do trabalho deste engenheiro à frente desse Serviço é reconhecida como fundamental para a estruturação desse órgão e para a continuidade do trabalho desenvolvido nas escolas, conforme foi publicado em setembro de 1934 no Correio da Manhã do Rio de Janeiro, em um artigo alusivo ao 25º aniversário das Escolas de Aprendizes Artífices:

É digna de nota a obra, do professor Luderitz, que teve de lutar com tropeços de toda a ordem sobretudo a política e muitos preconceitos seculares. Mas venceu. Os ministros que se seguiram ao dr. Simões Lopes, Pires do Rio, Miguel Calmon, Lyra Castro e Francisco Campos, diga-se a verdade, vêm dando o mais franco apoio à obra do Nilo Peçanha. A antiga "remodelação" é hoje a superintendência do ensino industrial, a que está sujeita toda essa parte da educação em nosso Paiz" (Actos [...], 1934, p. 2).

Dessa maneira, fica evidente a forma como o Serviço de Remodelação impactou a reforma das Escolas de Aprendizes Artífices. Assim como as mudanças que vão se concretizar já no âmbito do Ministério da Educação e da Divisão do Ensino Industrial têm os primeiros passos ainda no período da Primeira República.

O artigo pontua os “preconceitos seculares” que incidiam sobre as escolas profissionais. Quando criadas por Nilo Peçanha em 1909, as EAA tinham claro o objetivo, descrito no prólogo de seu decreto de criação, e o público a que eram destinadas. Carregavam desde sempre o preconceito e desvalorização sempre delegada ao ensino profissional, consequência da discriminação com o próprio trabalho, principalmente o trabalho manual, herança do período de escravização.

O relatório ministerial do ano de 1910 demonstrava que o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio julgava que uma das responsabilidades do Governo da República era a preocupação com os menores, especialmente os mais pobres, os “desvalidos da sorte” (Brasil, 1910). Além disso, era preciso cuidar para que esses jovens não se tornassem um problema para o Estado, caso se rendessem à marginalidade. Logo, deveriam ser formados como “cidadãos úteis” à sociedade. Essa utilidade seria alcançada por meio do aprendizado profissional, o aprendizado de um ofício, que daria condições para serem inseridos no mercado de trabalho e pudessem ser responsáveis pela própria subsistência. “Nesta conformidade, aqueles que tiverem aproveitado o aprendizado dessas escolas, formarão uma classe de cidadãos que, sabendo dignificar a pobreza, irão prestar, certamente, serviços uteis à sua patria (Brasil, 1911c, p. 310)”.

Nessa perspectiva, se a educação tinha uma dimensão de regeneração social, a educação profissional integrava a escola e o trabalho, considerados por Irlen Gonçalves como “vetores responsáveis pela integração de múltiplas referências culturais” (Gonçalves, 2012, p. 14).

Autores como Fonseca (1961) e Cunha (2005) enunciam essa questão do preconceito arraigado ao ensino profissional. O primeiro trata como é carregado desde o império e que se perpetua na república, mesmo com o anseio dos republicanos de separar-se das concepções anteriores. O segundo explicita como essa visão ainda era projetada até mesmo nos liceus industriais. É possível questionar até que ponto esse preconceito advém da visão da sociedade ou da herança da escravidão?

Diante disso, revela-se a presença de uma “dualidade do ensino” (Cunha, 2005) que transcorre por longos períodos. Há sempre uma escola para as elites, com um objetivo específico, e uma escola para os mais pobres, que serve sempre aos interesses das primeiras. Sempre que se fala no desenvolvimento e nos objetivos do ensino profissional, estes estão sempre atrelados a algo que gere “utilidade” e permita o controle. Os educandos das escolas profissionais ou precisam ser retirados da marginalidade, ou precisam de assistência ou são necessários ao desenvolvimento da indústria e da economia. Não há preocupação com a formação do trabalhador para a sua educação ou para atender às suas próprias necessidades.

Isso só se torna um problema quando se propõe a mudança da finalidade das escolas. A indústria, mais moderna e cada vez mais distante da manufatura, precisa de trabalhadores qualificados, verdadeiros técnicos para operações cada vez mais complexas. Logo, os educandos deveriam ter o mínimo de conhecimentos primários para que acompanhassem o novo ritmo das escolas, então já não poderiam ser somente os “desvalidos da sorte” que eram recebidos pelas Escolas de Aprendizes Artífices. Sobre isso Cunha (2005) esclarece que:

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, potencializando, desse modo, a insuficiência dos recursos humanos, materiais e organizacionais (Cunha, 2005, p. 154).

Para o autor, a forma como foram pensadas e estruturadas as escolas profissionais são a causa dos altos índices de evasão e reprovação que elas enfrentavam. Dessa forma entende-se que não era só o preconceito que afastava os alunos dessas escolas, seja os que não adentravam ou os que não concluíam os cursos. Havia a necessidade de mais investimentos públicos, melhores instalações, equipamentos, materiais didáticos, profissionais qualificados e, principalmente, de “uma metodologia didática apropriada” (Cunha, 2005, p. 154). Porém, até mesmo as medidas tomadas para superar essas lacunas sofreram críticas. Como em uma nota do Diário da Noite do Rio de Janeiro de 1934, que noticia a ordem de pagamento para compra de livros pela Superintendência do Ensino Industrial e era intitulada “Para que tantos livros”. Por se tratar apenas de uma nota, não são discriminados quais são os livros ou de que forma foram destinados às escolas. Mas, suscita o entendimento de

que o autor da nota julgava que a compra dos mesmos não era assim tão necessária e precisava ser justificada. O que leva à reflexão do porquê do questionamento, considerando que não é sequer levada em consideração a quantidade de livros: então essas escolas não precisavam de livros?

Em contrapartida, a assistência aos alunos era sempre reafirmada como fundamental ao funcionamento das escolas. O seguinte trecho foi publicado pela Revista de Educação de Santa Catarina, em 1936:

Dentro das Escolas de Aprendizes Artífices existem hoje tres departamentos conexos; Educativo, Industrial e de Assistencia. [...] O terceiro, prestando auxílio aos alunos em fardamentos, roupas de oficina, socorros médicos e farmacêuticos, além da merenda diária é também um dos fatores do bom desenvolvimento do ensino. No momento é indispensável a sua existência." (Sobre [...], 1936, p. 18).

Em suma, depreende-se que o perfil das Escolas de Aprendizes Artífices ainda se encontravam presas aos estereótipos de sua criação, e desse modo também não correspondiam ao novo projeto político a que estavam destinadas no Estado Novo, que não era o mesmo almejado pelos republicanos quando foram criadas.

Portanto a relevância das Escolas de Aprendizes Artífices manifesta-se de maneira significativa na orientação dos rumos subsequentes do ensino industrial. O Serviço de Remodelação configura-se como o ponto de partida crucial para a formulação de novas políticas educacionais. Este introduz não apenas a participação ativa de intelectuais, mas também a influência de ideias internacionais no cenário educacional brasileiro. Paralelamente, ao transformar-se no Serviço de Inspeção, evidencia-se a demanda por um órgão regulador e de unificação das escolas, visando assegurar o cumprimento efetivo das determinações estabelecidas.

Dessa maneira, a consolidação desse órgão não apenas reflete a necessidade de fiscalização, mas também sinaliza a busca por uma gestão unificada das instituições de ensino, fundamentais para o avanço do ensino industrial.

3 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E A DIRETORIA DE ENSINO INDUSTRIAL

Logo após o período da Primeira República, o Brasil passou por um momento de intensas transformações econômicas, sociais e políticas. Os anos de 1929 e 1930 são delineadores de uma nova conjuntura. Nesse período, além da crise mundial de 1929, tomamos também a abertura da crise do café brasileiro, até então principal produto de exportação. Observa-se o aumento da população e crescimento dos centros urbanos. Na indústria ocorre a substituição da importação de manufaturados pela produção interna, proporcionando a diversificação dos ramos industriais³. Dado esse contexto, exigia-se um operariado com mais preparo técnico para atuação nesse campo.

Com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder em 1930 toda a estrutura política se modifica. No âmbito da educação, temos a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, pelo Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, e com isso, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transferidas do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio para este novo.

Francisco Campos foi o primeiro-ministro da pasta da Educação e Saúde Pública e esteve a cargo dele a organização deste Ministério, através de uma série de decretos que efetivaram as chamadas Reformas Francisco Campos⁴. Vindo de Minas Gerais, já possuía a experiência de reformador no seu estado e atuou como ministro de 1930 a 1932. Foi sucedido por outros dois mineiros, Washington Pires e Gustavo Capanema.

Getúlio Vargas foi o político com maior tempo governando o país, fazendo-o por quinze anos ininterruptos e retornando através do voto direto cinco anos depois. Em seu plano de governo estava claro o projeto de desenvolvimento com o objetivo de tornar o Brasil um país urbano e industrial, assim como transformá-lo em uma liderança política e econômica na América do Sul. Vargas tinha a visão de que o desenvolvimento econômico era fundamental para a segurança e o desenvolvimento nacional.

³ Para o aprofundamento sobre o contexto econômico sugerimos a leitura de “Formação Econômica do Brasil” (Furtado, 2009), “História Concisa do Brasil” (Fausto, 2010) e “História Econômica do Brasil” (Prado Júnior, 2006).

⁴ Para maiores informações, consultar: (Moraes, 1992).

Nesse contexto, além da crise econômica, de ordem internacional, o analfabetismo também era considerado como um dos agravantes do atraso brasileiro frente a outras nações. A partir disso, Vargas reconhecia a educação como a solução necessária e instrumento de transformação. Observa-se que a educação era julgada como prioridade tendo em vista a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e passando a ser uma questão nacional, buscando uma unidade em todo o país.

Nesse período, à medida que a industrialização era a via para o desenvolvimento nacional, o ensino profissional era a via para o desenvolvimento da industrialização. E assim, esse âmbito educacional foi priorizado nos planos e atos governamentais varguistas e no constante apoio e incentivo aos sujeitos envolvidos como Gustavo Capanema e Francisco Montojos, considerados como homens de sua confiança. No entanto, sempre estiveram alinhados aos interesses e anseios dos industrialistas.

Compreende-se, então, que a preocupação com a educação profissionalizante dizia menos a respeito do interesse na educação integral do homem e mais a respeito do ideário desenvolvimentista do governo Vargas, sendo este, portanto, um dos usos da educação como instrumento político (Medeiros, 2020, p. 849).

Nessa perspectiva, Bourdieu fala de “agentes investidos de competência social e técnica” (Bourdieu, 1989, p. 212) que se sobrepõem dentro do campo. Desse modo, podemos perceber a relevância desses sujeitos para a determinação dos caminhos do campo educacional à medida que revelam a sua competência técnica, formações, conhecimentos e experiência, também são socialmente reconhecidos e validados pelas relações que estabelecem, pelos espaços que transitam e apoderam-se e as posições que ocupam. A “retórica da autonomia, neutralidade e universalidade” (Bourdieu, 1989, p. 216) construída a partir do uso de recursos linguísticos para demonstrar a impessoalidade e “constituir o enunciado em sujeito universal, ao mesmo tempo imparcial e objectivo” (Bourdieu, 1989, p. 215), mas que revela o próprio funcionamento do campo é marcada pela atuação desses sujeitos.

A elaboração de um corpo de regras e procedimentos com pretensão universal é produto de uma divisão do trabalho que resulta da lógica espontânea da concorrência entre diferentes formas de competência ao mesmo tempo antagonistas e complementares que funcionam como outras tantas espécies de capital específico e que estão associadas a posições diferentes no campo (Bourdieu, 1989, p. 217).

Bourdieu enfatiza como os campos contribuem para a reprodução das estruturas sociais existentes, ou seja, como eles ajudam a manter as desigualdades e as hierarquias sociais. Os atores que têm sucesso em um campo têm mais chances de transmitir seus recursos e vantagens para as gerações futuras. Bourdieu argumentava que os campos têm uma relativa autonomia em relação à estrutura social mais ampla. Isso significa que eles têm suas próprias regras e dinâmicas, independentemente das estruturas sociais gerais, embora ainda estejam conectados a elas. É possível refletir sobre a relação entre direito e poder simbólico de nomeação. Ele sugere que o direito desempenha um papel fundamental na criação e na manutenção das categorias e grupos na sociedade.

O Estado Novo pode ser considerado a fase mais autoritária da Era Vargas, precedido por um período de acontecimentos políticos diversos, movimentos grevista e choques entre integralistas e antifascistas que culminaram na Lei de Segurança Nacional de 1935. Ele foi decretado pela dissolução do Congresso Nacional e a promulgação de uma nova Carta Constitucional (Rodrigues, 2007). Getúlio Vargas investiu em uma propaganda nacionalista e no culto de sua própria imagem como forma de legitimação de seu poder. Dessa forma, todas as políticas, especialmente as educacionais, convergiam para a reafirmação desse poder e exprimiam os ideais de controle desse regime totalitário.

Aliás, a análise dos processos de decisão mostra que os que decidem em política conservam uma certa liberdade de manobra: em sociedades tão complexas e diferenciadas como as nossas, os interesses são tão diversos e mesmo contraditórios que seu entrecruzamento e suas divergências conferem aos políticos um poder de arbitragem. É excepcional os políticos verem-se diante de um único interlocutor mais determinado e poderoso que eles próprios” (Rémond, 2003, p. 447).

Rémond sugere que, na política, os tomadores de decisão ainda mantêm uma certa margem de manobra. O autor argumenta que, em sociedades complexas e diversificadas, os interesses são variados e, às vezes, até contraditórios. Sugere que os políticos têm a capacidade de arbitrar entre esses interesses, ou seja, de tomar decisões que equilibram diferentes pontos de vista e necessidades. Do mesmo modo, é incomum os políticos enfrentarem entidades ou grupos mais poderosos do que eles próprios. Isso implica que, em geral, os políticos têm uma influência significativa no processo decisório e não são completamente subjugados por outros atores. Em última

análise, a interpretação destaca a interconexão entre interesses, poder e tomada de decisões na arena política.

Este é um período de intensas mudanças na educação, especialmente no ensino profissional. Observa-se, pela primeira vez, a presença do ensino profissional na Constituição de 1937. Posterior a isso temos a criação das Escolas de Aprendizes Sindicais em 1938, a instalação de cursos para trabalhadores nas empresas em 1939, o Congresso de Interventores e o Decreto de Regulamento dos cursos para trabalhadores em 1940, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942, o estabelecimento de uma rede nacional de ensino profissional e a criação do Conselho Nacional do Ensino Profissional. Além dessas mudanças temos o Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, que viria alterar profundamente toda a estrutura do ensino profissional.

Nesse contexto, apresentamos a estrutura política de todos os órgãos, ministérios, conselhos e comissões que compunham a Presidência da República durante o Estado Novo. Dentre esses estava o recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, que passou por diversas alterações em sua estrutura, através de numerosos decretos e veio a chamar-se Ministério da Educação e Saúde pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Formado da junção de setores que antes pertenciam ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores e ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, como as Escolas de Aprendizes Artífices.

Figura 1: Organograma da estrutura do Governo Vargas



Fonte: Glossário dos Ministérios (MAPA).

À frente do Ministério da Educação e Saúde, Gustavo Capanema foi o vetor primordial para a consolidação da política de Vargas. Em sua atuação, privilegiou muito menos o ensino profissional do que o ensino secundário, mas o ensino industrial também estava no centro de suas preocupações. Travou embates com os industriais e com o Ministério do Trabalho e reivindicava seus ideais constantemente ao Presidente da República. Defendia uma formação do trabalhador que transpusesse o caráter técnico e alcançasse a dimensão humana (Schwartzman, Bomeny, Costa, 2000). Desenvolveu um projeto de expansão e de reorganização do ensino industrial a partir de reformas e reestruturação das escolas industriais. Esse projeto estava totalmente alinhado aos interesses de Vargas.

Podemos perceber através das iniciativas como esse era um projeto ambicioso e que demandou muitos recursos e, principalmente, articulações por parte do Ministério da Educação. Assim como podemos ver no que foi exposto pelo jornal A Noite em 1938.

Figura 2: Manchete sobre a atuação de Gustavo Capanema

Novas perspectivas para o ensino profissional em todo o país

O grandioso programa em execução no Ministério da Educação — Milhares de contos aplicados em construção



ambito do ensino profissional. Ele será dado em tres graus progressivos: primeiro, segundo e terceiro graus, correspondendo á formação do operario, á formação do contra-mestre e á formação do mestre. Compreenderá todos os officios presentemente em pratica, não se limitando ao restrito quadro em que se cingia. Ganha assim não só em variedade, com a inclusão dos demais officios, como também em profundidade, indo do operario ao mestre. A União, para esse fim, dotará suas atuais Escolas de Aprendizizes Artífices de todas as instalações necessarias ao novo e amplo programa, tornando cada qual um liceu industrial perfeito e modelar, e transformando a Escola Normal Wenceslau Braz numa verdadeira Universidade de Trabalho, onde o ensino profissional será dado em todos os graus, cuidando, dessa maneira, da formação até dos mestres.

A medida imediata fóra o estudo das instalações. Comissionado pelo Ministerio da Educação, o arquiteto Carlos Porto já percorreu todos os Estados do Brasil, examinou as condições atuais

Aspectos das obras do Liceu Nacional em construção

Fonte: A Noite (1938).

Do recorte apresentado na figura 2, destacamos o seguinte trecho:

O ensino profissional constitue um dos problemas de maior importancia na hora atual, não só no Brasil, como em todos os países cultos, tão de perto ele se relaciona com a economia de qualquer povo. O Governo Federal está sériamente empenhado em impulsioná-lo por todos os meios, atendendo, dessa forma, a um dos postulados do programa do Sr. Getulio Vargas, que é o de amparo ao trabalhador. Esse amparo se processa logicamente em duas esferas: uma, de ordem social, através de uma legislação adequada á realidade brasileira e dos órgãos de assistencia necessarios; outra, de natureza tecnica, por meio de institutos, que preparem e aperfeiçoem o trabalhador. Uma esfera se processa no Ministerio do Trabalho; outra, no Ministerio da Educação. Nesse setor, é verdadeiramente grandioso o programa traçado e em plena execução, da qual os primeiros frutos se colherão muito em breve. Possuía a união, Escola de Aprendizizes Artífices, uma em cada estado, geralmente em sua capital, e a Escola Normal Wenceslau Braz, na capital da Republica. Instaladas precariamente, muitas delas não

dispondo de oficinas modernas, nem completas, iam distribuindo parcimoniosamente apenas alguns ramos da aprendizagem profissional. Faltava quasi tudo para que fossem, em verdade, estabelecimentos à altura do grande destino social e economico que lhes está reservado. Cuidou, desde logo, o Sr. Gustavo Capanema, ao assumir a pasta da Educação, de atender ao ensino profissional, resultando do estudo da situação em que se encontrava a elaboração de um programa de realizações imediatas. Já na reforma do Ministerio da Educação, ficou creada a Divisão de Ensino Industrial dentro do Departamento Nacional de Educação. Essa divisão está sendo dirigida pelo professor Francisco Montojos" (A Noite, 1938, p. 13).

Nesse trecho, percebemos alguns pontos que resumem o desenvolvimento do ensino industrial assim como demonstra uma visão alinhada ao projeto desenvolvimentista acional. Além de destacar a intenção de Vargas de amparar o trabalhador nas dimensões social e técnica, ele reafirma a relação entre os Ministérios da Educação e do Trabalho, enfatizando a posição central de Capanema e da Diretoria do Ensino Industrial nesse processo.

No entanto, esse órgão diretivo não foi criado com essa configuração inicial. Suas origens remontam ao período da Primeira República e à atuação do Serviço de Remodelação. Ao longo do período que abrange de 1931, com a instituição da Inspeção do Ensino Profissional Técnico no âmbito do Ministério da Educação, até 1959, quando ocorreu a reforma do ensino industrial, várias mudanças se desenrolaram. Houve alterações na nomenclatura, na estrutura e nas competências da instituição. Essas informações, juntamente com os atos legais que proporcionaram as alterações, estão reunidas no Quadro 1.

Quadro 1: Histórico da Diretoria do Ensino Industrial

NOME	PERÍODO	ESTRUTURA	COMPETÊNCIA	ATO LEGAL
Inspetoria do Ensino Profissional Técnico	03/05/1932 a 03/07/1934	Escritório Técnico; Museu Escolar; Escolas de Aprendizizes Artífices; Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz; Biblioteca Especializada.	<p>“Art. 1º. À Inspetoria do Ensino Profissional Técnico incumbe a direção, orientação e fiscalização de todos os serviços atinentes ao ensino profissional técnico, tanto em relação às escolas, a que se refere o art. 98 do regulamento aprovado pelo decreto n. 19.560, de 5 de janeiro de 1931, como em relação a outros quaisquer estabelecimentos ou instituições que, por ministrarem o referido ensino, recebam subvenção, prêmio ou auxílio pecuniário do Governo Federal.</p> <p>Art. 2º. Como órgão de orientação e fiscalização, compete à inspetoria, nos termos deste regulamento e das instruções do ministro da Educação e Saúde Pública:</p> <p>a) orientar a educação ministrada nos estabelecimentos que lhe estão subordinados;</p> <p>b) inspecionar os cursos profissionais subvencionados pelo Governo Federal e, quando necessário, mesmo os não subvencionados;</p> <p>c) promover estudos gerais de interesse para o ensino técnico profissional, por meio de conferências, congressos e cursos especiais de aperfeiçoamento para diretores, professores, mestres, condutores de serviços e oficiais de estabelecimentos sob sua alçada;</p> <p>d) coordenar sistematizar e fiscalizar o funcionamento industrial dos estabelecimentos de ensino subordinados, procurando imprimir-lhes caráter educativo;</p> <p>e) elaborar e fazer publicar trabalhos de orientação sobre o ensino técnico profissional.”</p>	<p>Decreto Executivo Número: 21.353</p> <p>Data da Promulgação: 03/05/1932</p>
Superintendência do Ensino Industrial	03/07/1934 a 13/01/1937	Escritório Técnico; Museu Escolar; Escolas de Aprendizizes Artífices; Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz; Biblioteca Especializada.	<p>“Art. 1º (...) terá a seu cargo a direção superior das escolas federais de ensino industrial, bem como os serviços de fiscalização dos estabelecimentos congêneres que pretendam gozar das prerrogativas do reconhecimento oficial.”</p>	<p>Decreto Executivo Número: 24.558</p> <p>Data da Promulgação: 03/07/1934</p>

Divisão do Ensino Industrial	13/01/1937 a 02/01/1946		Administrar as atividades relativas ao Ensino Industrial.	Lei Ordinária Número: 378 Data da Promulgação: 13/01/1937
Diretoria do Ensino Industrial (DEI)	02/01/1946 a 08/03/1954	Seção de Prédios, Instalações e Estudos; Seção de Pessoal Docente, Discente e Administrativo; Seção de Aprendizagem Industrial; Serviço Auxiliar; Escolas Técnicas; Escolas Industriais; Cursos.	Orientar e fiscalizar a aplicação das leis de ensino industrial sob a jurisdição do Ministério da Educação e Saúde Promover, nos estabelecimentos sob a sua jurisdição, o melhoramento progressivo das instalações e o aperfeiçoamento dos métodos de ensino; Cooperar com o Serviço de Estatística da Educação e Saúde, fornecendo-lhe todos os dados estatísticos e elementos informativos que solicitar; Fazer inspecionar os estabelecimentos que requerem as prerrogativas da equiparação ou do reconhecimento; Observar, no decurso da inspeção, a idoneidade, a assiduidade e as condições de admissão dos membros do corpo docente, bem como as possibilidades, de desenvolvimentos da entidade inspecionada; Colaborar com as entidades públicas e particulares, quando solicitado, em tudo que se relacionar com o ensino industrial; Divulgar por todos os meios aconselháveis conhecimentos relativos ao ensino industrial; Estudar os assuntos submetidos ao Ministério pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; Orientar e fiscalizar o ensino nas escolas e nos cursos mantidos pelo Ministério.	Decreto Executivo Número: 20.302 Data da Promulgação: 02/01/1946
Diretoria do Ensino Industrial (DEI)	08/03/1954 a 16/10/1959	Seção de Prédios, Instalações e Estudos; Seção de Pessoal Docente, Discente e Administrativo; Seção de Aprendizagem	Mantém as mesmas atribuições do período de 02/01/1946 a 08/03/1954, acrescidas das seguintes: Estimular o desenvolvimento do Ensino Industrial no país, nas suas diversas modalidades e graus; Promover o aperfeiçoamento do pessoal docente, técnico e administrativo pela concessão de bolsas de estudos;	Decreto Executivo Número: 35.171 Data da Promulgação: 08/03/1954

		Industrial; Serviço Auxiliar; Escolas Técnicas; Escolas Industriais; Cursos.	Orientar as escolas industriais ou técnicas oficiais não incluídas na administração do Ministério.	
--	--	--	--	--

Fonte: SIAN (Memorial da Administração Pública Brasileira)

)

O quadro anterior apresenta de forma sucinta o arcabouço normativo do Estado quanto à organização do ensino profissional brasileiro. Inicialmente, destaca-se a criação em 1931 da **Inspetoria do Ensino Profissional Técnico**, através do Decreto nº 19.560, de 5 de janeiro, órgão de direção, orientação e fiscalização, não só das Escolas de Aprendizes Artífices, mas também de todas as escolas que recebessem subvenção ou auxílio governamental para oferta do ensino profissional. Esse órgão fazia parte da estrutura do Ministério da Educação e Saúde Pública e era composta de um inspetor geral e outros inspetores e sua chefia foi entregue ao engenheiro Francisco Montojos desde a sua criação.

Diferente do Serviço de Remodelação, que foi constituído pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, já que ele também era o responsável pelas Escolas de Aprendizes Artífices e a Escola Normal Wenceslau Braz, a Inspetoria assim como essas escolas eram parte do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Até a promulgação do Decreto nº 21.353, de 3 de maio de 1932, a Inspetoria ainda mantinha a estrutura muito próxima ao Serviço de Inspeção criado em 1927. No entanto, a partir do referido decreto é aprovado o regulamento da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico. E neste regulamento estão as atribuições de direção, orientação e fiscalização das escolas e outras instituições que ministravam o ensino industrial e recebiam subvenções e auxílios do Governo Federal.

A Inspetoria passa a ter a função e estrutura de **Superintendência do Ensino Industrial**, através Decreto nº 24.558, de 3 de julho de 1934. Ela era a partir de então diretamente subordinada ao ministro de Estado. Com a nova organização, vinha a responsabilidade de promover ainda mais a unidade e a expansão do ensino industrial em todo país.

Com as mudanças promovidas pelo referido decreto, além das escolas federais e instituições que recebiam subvenções de recursos públicos, todos os estabelecimentos de ensino que pretendiam ser reconhecidos oficialmente deveriam adotar a organização das escolas federais e submeter-se a fiscalização por parte desse órgão. Com as mudanças, Francisco Montojos passa de Inspetor Geral a Superintendente do Ensino Industrial.

À época a transição foi notícia em diversos jornais como o Diário de Pernambuco e Diário da Noite do Rio de Janeiro:

RIO. 6 (Meridional) No ministério da Educação foi assinado um decreto, transformando a inspetoria de ensino profissional técnico em superintendencia de ensino Industrial, como serviço de fiscalização aos estabelecimentos congêneres que pretendam gozar prerrogativas de reconhecimento oficial, ficando subordinado ao respectivo ministro.

Um outro decreto foi assinado no mesmo ministério, criando sem aumento de despesas para a tesouraria geral do ministério da Educação e Saúde Pública, passando o recebimento das diversas dependencias do referido ministério. (Mais decretos [...], 1934, p. 8).

Para o estabelecimento das novas funções do órgão, eram necessárias mudanças na estrutura, no quadro pessoal, das instalações, que seriam estabelecidas a partir do novo regulamento. Sendo este com participação direta do Ministro da Educação e Saúde Pública.

O ministro da Educação e Saude Publica está elaborando, agora, com alguns dos seus mais directos auxiliares, o novo regulamento da Superintendencia do Ensino Industrial. Quanto à organização do quadro effectivo do pessoal da Secretaria de Estado e repartições subordinadas. ainda não tiveram inicio os trabalhos. (A Reforma [...], 1934, p. 11).

No entanto, observa-se que a Superintendência não estava totalmente desvincilhada do Ministério da Agricultura, visto que em 1937 suas instalações ainda estavam no prédio desse Ministério. Por solicitação do mesmo, foi retirada para um prédio alugado até que ficassem prontas as instalações do Ministério da Educação e Saúde Pública (Tem nova [...], 1937, p. 11).

Dessa maneira, vemos que como ainda era recente o próprio Ministério da Educação e Saúde Pública ainda estava em processo de organização das suas instalações, assim como da sua estrutura e organização que passaram por diversas mudanças em um curto período. Assim como percebemos que este é um Ministério que ainda está ganhando força e se estabelecendo em meio a outros de antiga tradição como o Ministério da Agricultura.

Interessante observação foi noticiada no jornal “A Noite”, do Rio de Janeiro, em 25 de setembro de 1934, sobre as inspetorias e superintendências de ensino. Enquanto no ensino industrial havia a ascensão de inspetoria para superintendência, no ensino secundário e comercial temos o movimento inverso. Revelando assim a influência e a proporção que o ensino industrial ganha dentro do Ministério da Educação e Saúde Pública.

Podemos afirmar que essa mudança é reflexo da ascensão da própria classe dos industrialistas e da atribuição delegada por Vargas e Capanema ao ensino industrial como propulsor do desenvolvimento desse setor. Esse reconhecimento pode ser atribuído à figura de Montojos que dirigia o órgão há tantos anos e prezava pela sua atuação incisiva na educação pública. No trecho a seguir, observamos uma retratação de um periódico, solicitada pelo próprio Montojos, fazendo referência à atuação do órgão.

Em um dos nossos ultimos artigos ha uma referencia errada á Divisão do Ensino Industrial do Departamento Nacional de Educação, que citamos como uma divisão nova sem funcionamento regular. A verdade é que essa repartição tem mais de dez anos de existencia proveitosa, sob outras denominações. Ao seu Diretor, o ilustre professor Francisco Montojos, que nos favoreceu com essa retificação, nossos agradecimentos. (Assuntos [...], 1938, p. 10).

Como percebemos, Montojos era um vetor de organização do projeto de Vargas e Capanema. A centralidade foi uma marca da gestão de Gustavo Capanema, que em 1937 reformou o Ministério da Educação e Saúde Pública, tornando-se o Ministério da Educação e Saúde, com a supressão da palavra “Pública”. A reorganização foi estabelecida pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Com a reforma, a Superintendência passa então a ser a **Divisão do Ensino Industrial** e, a partir disso, parte do Departamento Nacional de Educação. Francisco Montojos alcança o cargo de Diretor do Ensino Industrial. Com a mesma lei temos a transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus e da Escola Normal Wenceslau Braz no Liceu Nacional, que futuramente seria a Escola Técnica Nacional.

O texto legislativo previa também que fossem criados mais liceus para promover a expansão do ensino industrial em todo o território nacional. Vale ressaltar que os liceus foram destinados ao ensino profissional em todos os ramos e graus de ensino. No mesmo ano foi promulgada por Getúlio Vargas a nova Constituição Brasileira. Com novas aspirações, pela primeira vez é destinado nesta Carta um artigo tratando especificamente do ensino profissional, prevendo assistência por parte do Governo Federal. Mais uma vez observa-se a educação e o ensino industrial presentes no projeto de poder de Vargas.

Além das suas atribuições, a Divisão foi responsável pela organização de um levantamento geral a respeito do ensino industrial no país. Nele estavam descritos

todos os estabelecimentos de ensino profissional no país e o destino de seus egressos.

A Divisão do Ensino Industrial do Departamento Nacional de Educação com a cooperação da Directoria do Estatística, e das Secretarias de Educação estaduais, está procedendo ao levantamento do cadastro dos estabelecimentos de ensino profissional de todo o país.

Esse trabalho compreende não só a indicação de cada estabelecimento e dados referentes ao seu funcionamento. como também estudo das zonas de produção, a que cada escola esteja servindo e destino dos egressos de seus cursos. (O Ensino [...], 1937, p. 10).

Este levantamento foi muito importante para os estudos da comissão responsável pela redação do projeto da Lei Orgânica do Ensino Industrial promulgada em 1942.

Em dois de janeiro de 1946, foi criada a **Diretoria do Ensino Industrial**, órgão diretamente subordinado ao Ministro da Educação e Saúde, em substituição à Divisão do Ensino Industrial. Ela teve seu regulamento estabelecido a partir do Decreto-Lei nº 8.535, de 02 de janeiro de 1946. As atribuições seguem bem próximas das organizações anteriores: a direção das escolas federais, assim como a assistência e fiscalização de todas as escolas técnicas e industriais do país. Nesse período, a Diretoria esteve bastante ligada à Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial.

O Diretor do Ensino Industrial acumulava o cargo de Superintendente da CBAI. Em 1949, após mais de duas décadas à frente do órgão, permanecendo e resistindo a todas as mudanças, Francisco Montojos deixa a Diretoria do Ensino Industrial, sendo sucedido pelo engenheiro Ítalo Bologna, que ocupou o cargo até 1951. Em seguida o engenheiro Sólton Guimarães assumiu o posto e depois o professor Flávio Penteado Sampaio. Montojos retorna em 1955 e ocupa novamente o cargo de Diretor do Ensino Industrial até 1961 (Fonseca, 1961).

Tomou posse do cargo de Diretor da Divisão do Ensino Industrial do Ministério da Educação e Saúde, o engenheiro Italo Bolonha, que anteriormente dirigira a divisão destinada ao ensino da técnica industrial dos transportes no Serviços Nacional de Aprendizagem Industrial. O ato realizou-se no salão de despachos do M. E. S., estando presentes as figuras mais destacadas do ensino industrial. Lido o termo da posse falou o Ministro Clemente Mariani, titular da

pasta de educação e saúde, salientando as responsabilidades que assumia o Eng. Italo Bolonha. Em seguida o novo diretor da Divisão do Ensino industrial, agradeceu as palavras do ministro, assegurando que tudo fará para o bom desempenho na sua missão. (Novo [...], 1949, p. 8).

Para a formulação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, o Ministro Gustavo Capanema convocou uma comissão de intelectuais, que era presidida por ele e contava com nomes como Lourenço Filho, Francisco Montojos e Rodolfo Fuchs, além da constante colaboração de Roberto Mange e de representantes das forças armadas. Antes da Lei Orgânica do Ensino Industrial, a União regulamentava apenas as escolas profissionais federais. Enquanto isso, as escolas profissionais estaduais, municipais e particulares não tinham uma regulamentação comum e funcionavam de acordo com preceitos regionais. Essa legislação trouxe uma grande mudança para o ensino profissional, a sua definição como ensino de segundo grau. Essa mudança permitia que os egressos das escolas profissionais pudessem ingressar em instituições de ensino superior em áreas correlatas como engenharia, química e arquitetura.

Ademais, deixava claro o seu objetivo de formação dos trabalhadores para a indústria, os transportes, as comunicações e a pesca. Além das mudanças mais estruturais advindas na nova legislação e da unidade do ensino profissional ministrado em todo país, a Lei Orgânica do Ensino Industrial inaugurou uma nova “filosofia” para o ensino profissional, o que Celso Suckow da Fonseca (1961, p. 272) caracteriza como “novos conceitos, novos fins, nova organização”, agora afastada do preconceito de ser destinado somente aos pobres e desvalidos.

Após pouco tempo de vigência da Lei Orgânica, em 1945, Getúlio Vargas foi deposto do poder, o que implicou na saída de Gustavo Capanema do Ministério da Educação. O Ministério foi reorganizado e a Lei Orgânica alterada em alguns pontos. O período que segue é marcado pelo acordo assinado entre o Brasil e os Estados Unidos da América, destinado a promover a colaboração entre professores do ensino industrial, em 1946, resultando na criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, a CBAI.

Uma das marcas do novo regime foi a instituição de uma nova Constituição Federal no ano de 1946. Essa Constituição previa que a União deveria então legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Foi instaurada uma comissão para produção do projeto de lei e foi comandada por Lourenço Filho. Fonseca (1961, p. 286) aponta que dois princípios nortearam esse projeto de lei: a flexibilidade e a

descentralização, vindo de encontro justamente com a unidade e centralidade presente na Lei Orgânica do Ensino Industrial.

Percebe-se o embate entre os pensamentos das duas Constituições, a de 1937 e a de 1946. Em seguida, surgiram outras legislações complementares, entre elas a Lei de Equivalência de 1953, que garantia a articulação do ensino profissional com os demais tipos de ensino de segundo grau. No campo econômico, a indústria crescia cada vez mais, no campo político emergiram debates pela simplificação da Lei Orgânica.

Com as medidas descentralizadoras da nova Constituição, a Lei Orgânica já não era tão uniforme e conflitava com a autonomia concedida aos estados para regulamentar o ensino profissional em seu território. Percebe-se então a necessidade de uma comissão para a reformulação da legislação em 1955. Ela contava com nomes como Anísio Teixeira, Flávio Penteadó Sampaio, Ítalo Bologna e Francisco Montojos, entre outros. A reforma se concretizou no governo de Juscelino Kubitschek, na gestão do Ministro da Educação Clóvis Salgado, com a Lei nº 3.552/1959 e o Decreto nº 47.038 do mesmo ano, estabelecendo o Regulamento do Ensino Profissional. As escolas técnicas e industriais não pertenciam mais a um sistema de ensino uniforme e atuavam com mais autonomia.

4 ORGANIZAÇÃO DA DIRETORIA DO ENSINO INDUSTRIAL

Em suas diferentes fases, desde a Superintendência à Diretoria do Ensino Industrial, este é um espaço que se configura como de planejamento e decisão para os rumos do ensino industrial brasileiro.

No que tange ao planejamento observa-se o protagonismo das comissões acompanhado da participação em reuniões e outras discussões que diziam respeito ao ensino profissional. Entre 1937 e 1940 é noticiada por diferentes jornais a presença de Francisco Montojos, enquanto representante da Superintendência do ensino industrial, em três comissões distintas.

A primeira foi convocada por Lourenço Filho, que à época era o diretor do Departamento Nacional de Educação, para a equiparação da Universidade da Capital Federal no ano de 1937. A comissão deveria realizar um inquérito para análise das condições das instituições para corresponder à equiparação. Mário Brito, diretor do Ensino Secundário, e o Major Barbosa Leite, diretor da Divisão de “Physica”, compunham a comissão juntamente com Montojos.

A segunda comissão foi convocada também por Lourenço Filho, em 1938, enquanto Francisco Montojos estava na Presidência. Essa era uma comissão de caráter investigativo, pois deveria apurar responsabilidades do Serviço de Registro de Diplomas. Participaram da referida comissão Gastão Soares de Moura, superintendente do Serviço de Transportes do Ministério da Educação e Saúde, Octavio Machado Filho, funcionário da Divisão de Ensino Superior, e Francisco Olybano Rosas, inspetor federal de ensino superior.

A terceira comissão tinha um caráter de estudo e determinação dos critérios para a remuneração apropriada dos professores de estabelecimentos de ensino industrial privados. Essa comissão foi convocada pelo próprio Ministro de Educação e Saúde, Gustavo Capanema, em 1940. Era composta por Lourenço Filho, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Francisco Montojos, diretor da Divisão de Ensino Industrial, e Osvaldo Gomes da Costa Miranda, representante do Ministério do Trabalho.

Entre os anos de 1941 e 1942 são instituídas pelo Ministro Gustavo Capanema duas comissões decisivas para o delineamento dos rumos do ensino industrial brasileiro. A primeira comissão foi convocada para realizar estudos e construir o

anteprojeto do que viria a ser a Lei Orgânica do Ensino Industrial. A comissão era presidida pelo próprio Ministro da Educação e constituída por Francisco Montojos, Roberto Mange, da Escola Politécnica de São Paulo, Horácio da Silveira, diretor do Ensino Profissional em São Paulo, Nereu Silveira e Faria Góis Filho, professores da Prefeitura do Distrito Federal, Rodolfo Fuchs e Licerio Schreiner, técnicos do referido Ministério.

Neste mesmo período, era patente a necessidade de preparar o operariado nacional para as indústrias de guerra, visto a necessidade pujante de produção de material bélico. Para isso, Gustavo Capanema convocou a Comissão Nacional do Ensino Industrial de Emergência, em 1942. Francisco Montojos era o presidente da comissão: João Luderitz, diretor do Departamento Nacional do Serviço de Aprendizagem Industrial, Djalma Cavalcanti, diretor do Departamento de Educação Técnico-Profissional da Prefeitura, Joaquim Faria Góes Filho, diretor do Departamento Regional do Serviço Nacional de Aprendizagem no Distrito Federal, e o secretário Licerio Alfredo Schreiner, técnico de educação da Divisão do Ensino Industrial.

Em entrevista ao Jornal A Noite do Rio de Janeiro, Montojos conta que a partir dos estudos da comissão poderiam ser estabelecidos nas escolas técnicas cursos de auxiliares químicos, aplainadores, frisadores, torneiros, caldeireiros, forjadores, soldadores, montadores, mecânicos de aviação, acumuladores, segeiros, estofadores, corte, costura, entre outros. Devido à urgência do propósito a que se destinavam, os cursos deveriam ter a menor duração possível, o que, segundo Montojos, estava condicionado ao tipo do ofício e à habilitação do candidato. No entanto, deveriam aproveitar a capacidade máxima de carga horária diária, de modo que não ultrapassassem os três meses.

Sobre a presença da Divisão do Ensino Industrial, representada na pessoa de Francisco Montojos, em espaços de planejamento e decisão, destaca-se ainda a sua participação como delegado na Primeira Conferência Nacional de Educação. A Conferência foi dividida em seis comissões para o estudo de assuntos pertinentes no ramo da educação. Dentre as seis, a quarta comissão era designada ao ensino profissional, que era composta por Francisco Montojos, diretor da Divisão de Ensino Industrial do Departamento Nacional de Educação, Lafayette Belfort Garcia, diretor da Divisão de Ensino Comercial do Departamento Nacional de Educação, Arquimedes Lima Câmara, representante do Ministério da Agricultura, José Rodrigues Alves Sobrinho, delegado do Estado de São Paulo, Ruy Buarque de Nazaré, delegado do

Estado do Rio de Janeiro, Hélio Ponce de Arruda, delegado do Estado de Mato Grosso e Fernando Tude de Souza, delegado do Estado da Paraíba.

Dada a sua participação em tantos espaços e comprovado conhecimento a respeito do ensino industrial, Montojos participou de diversos eventos e proferiu exposições e palestras. Como exemplo temos a que foi proferida no Instituto Nacional de Ciência Política sobre a necessidade do desenvolvimento do ensino técnico Industrial no país, em 1943. Mas não somente Montojos, como outros técnicos da Divisão realizavam esse trabalho de divulgação como o caso da palestra proferida pelo professor Victor Starwinski sobre o tema "O elemento humano com o qual trabalhamos" para professores do Colégio Batista no Rio de Janeiro.

Outra iniciativa encetada por Gustavo Capanema para planejar e deliberar sobre o ensino industrial foram as reuniões de diretores das Escolas Técnicas e Industriais. O Ministro reuniu-se pela primeira vez com os diretores para que traçassem um plano de ação para o ano de 1943. Montojos participou da reunião e falou da importância das escolas para o desenvolvimento industrial. A segunda reunião aconteceu no ano de 1947 e contou com o apoio técnico da Diretoria do Ensino Industrial e da *Inter-American Educational Foundation* e com a participação de representantes do empresariado nacional.

Dessa forma, salienta-se a conexão da Diretoria com diferentes sujeitos e espaços para a consolidação de mudanças e de novos projetos para o ensino industrial. A respeito da sua atuação nas mais diversas questões a esse respeito, disse o Jornal do Brasil em 1944: "[...] não há um só aspecto doutrinário, que ainda não tenha sido, pelo menos, estudado pelos seus funcionários especializados, de maneira a possibilitar uma solução objetiva e prática" (Ensino [...], 1944). Observa-se como esse espaço era decisivo, mas que estas decisões estiveram baseadas em diálogos e estudos.

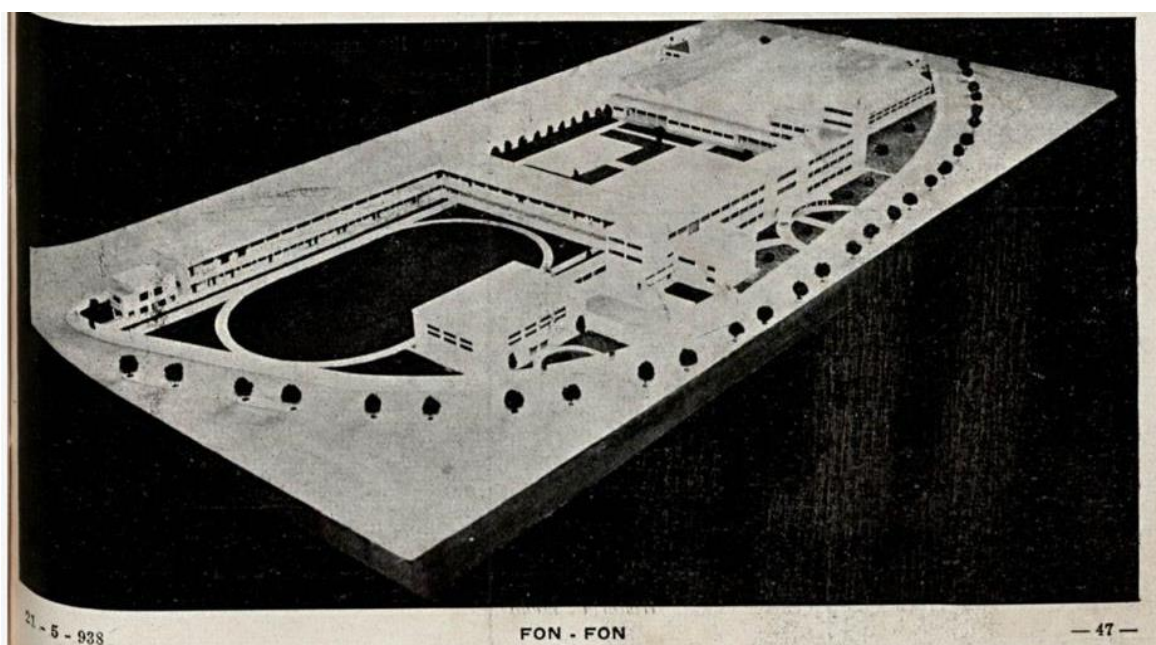
Além do planejamento, o órgão que é foco deste estudo também desempenhou um papel central nas ações relacionadas ao ensino industrial, tais como reformas e melhorias nas escolas, a elaboração e expedição de documentos, como relatórios e cadastros, administração de recursos, criação e organização de cursos, produção de material didático, assim como a elaboração de instruções e o reconhecimento de escolas profissionais.

No que diz respeito às reformas e à reestruturação física das escolas, destacou-se a reforma das instalações da Escola de Aprendizes Artífices de Campos, cidade

natal de Nilo Peçanha, o criador dessas escolas, em 1935. Nesse período, estavam subordinadas à Superintendência apenas a EAA e a ENWB, e os prédios se encontravam em péssimas condições, suscitando inúmeras queixas dos alunos, especialmente em relação à merenda escolar. Logo em seguida, em 1937, teve início o grande projeto de reforma do prédio da Escola Normal Wenceslau Braz para a construção do Liceu Nacional. A Divisão obteve a liberação dos recursos necessários por parte do Governo Federal. No mesmo ano, a obra recebeu a visita do Dr. Mário de Brito, então Diretor Geral do Departamento de Educação.

A revista Fon Fon, em 1938, destacou que, após a reforma, o local se tornaria "o instituto modelo do ensino técnico de 3.º grau no país e uma das organizações mais completas desse tipo na América do Sul" (Sobre [...], 1938). A mesma página apresentava a imagem da maquete das novas instalações, que se encontra na Figura 3.

Figura 3: Maquete da ENWB



Fonte: Revista Fon Fon (1938).

Após três anos de obras, os alunos expressaram publicamente sua insatisfação devido à demora na abertura da escola. Montojos justificou que o edifício estava pronto, mas ainda faltavam as máquinas (Várias [...], 1942). Assim, somente em 22 de março de 1943, os cursos da Escola Técnica Nacional foram oficialmente

inaugurados em uma cerimônia presidida por Francisco Montojos, que contou com a presença de outras autoridades. Nessa ocasião, os graduados da última turma da Escola Normal Wenceslau Braz foram diplomados, tendo concluído o curso já sob o regime da Lei Orgânica.

Figura 4: Notícia sobre a aula inaugural da Escola Técnica Nacional



Fonte: Instalação (1943).

No entanto, a inauguração da Escola Técnica Nacional ocorreu somente em 8 de outubro de 1944, em uma cerimônia presidida pelo Ministro Gustavo Capanema. Além da solenidade, o ministro realizou uma visita completa a todas as instalações da instituição.

Após a reforma e a transformação em Escola Técnica Nacional, a escola começou a adotar exames vestibulares como parte do processo de matrícula dos alunos. Esses exames apresentaram uma taxa de aprovação de apenas 23%, o que resultou em uma baixa taxa de matrícula, considerando que a capacidade prevista era para acomodar seiscentos alunos.

Para tratar das mudanças nos demais liceus recuamos a 1937, ano em que se deu continuidade ao projeto de modernização das Escolas de Aprendizes Artífices e à sua conversão em liceus industriais. O Liceu do Amazonas foi um dos primeiros a ter a construção iniciada, sendo fruto da iniciativa de um grupo que elaborou um memorial narrando toda a trajetória da escola e pleiteando a construção do novo prédio. O apoio de Francisco Montojos respaldou a reivindicação desse grupo (A Pedra [...], 1937).

Em 1940, o Governo Federal autorizou a criação de liceus em todo o território nacional, e a Divisão deu início ao processo de concorrência pública para a aquisição de máquinas, utensílios e mobiliário escolar necessários à instalação dos liceus. Nesse mesmo ano, Capanema visitou as obras do novo liceu que estava sendo construído no Distrito Federal. Durante a visita, ele estava acompanhado do governador Benedicto Valladares, Mário Mattos, secretário do Interior do estado de Minas Gerais, Negrão de Lima, chefe do gabinete do ministro da Justiça, Francisco Montojos, Souza Aguiar, diretor do Serviço de Obras do Ministério da Educação, e Queiroz Couto, diretor do liceu (Lyceu [...], 1940). Ver Figura 5.

Figura 5: Manchete da visita de Capanema a um dos liceus industriais em construção



Fonte: Lyceu [...] (1940).

No entanto, o liceu construído com a maior estrutura e a capacidade de receber mais alunos foi o de Pelotas, no Rio Grande do Sul. O jornal *A Noite*, em 1940, comentou sobre a estrutura dessa instituição da seguinte forma:

Terá as seguintes secções: de ensino profissional, metalurgica, compreendendo oficinas mecanicas, serralheira, fundição e modelagem; secção de eletrotecnica com aparelhamento tambem de eletro-quimica; secção de marcenaria, compreendendo carpintaria e vinaria; secção de artes graficas, compreendendo encadernação, douração, impressão e foto-tecnica; secção de trabalhos de couro e feitura de vestuario, etc. Os alunos terão assistencia medica e dentaria no proprio edificio, em salas com instalações apropriadas e tambem ginasio completo, com aparelhamento para exercícos físicos, campo de football, basket, corridas, saltos, etc., auditorio com seiscentos lugares para cinema educativo e palestras sobre ensino profissional. A matricula do Liceu é de 500 alunos, sendo 100 internos, estas reservadas aos municípios vizinhos (Pelotas [...], 1940).

Neste contexto, é notável a grande empreitada e a mudança de concepção que surgiram com a criação dos liceus industriais. Ainda em 1940, a Divisão recebeu autorização federal para dar continuidade à instalação dos demais liceus que já haviam sido construídos nas cidades de São Luís, Vitória e Goiânia. Para tanto,

procedeu com a aquisição de máquinas, ferramentas, utensílios e móveis escolares. Os demais liceus tinham capacidade para acomodar 400 alunos, enquanto o de Pelotas dispunha de 500 vagas, incluindo 100 para alunos no sistema de internato.

Dentro da perspectiva de reorganização do ensino industrial a partir dos liceus, a Divisão emitiu uma circular em fevereiro de 1942, determinando o adiamento do início das aulas até que fossem recebidas as instruções daquele órgão (Liceu [...], 1942). No mesmo ano, foi emitido um novo decreto estabelecendo a rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. De acordo com as determinações desse decreto, apenas oito escolas técnicas federais passaram a funcionar, nas cidades de Manaus, São Luís, Recife, Vitória, Goiânia, Curitiba, Pelotas e no Distrito Federal. Havia a intenção de que em breve fossem instaladas escolas em Salvador, Niterói, São Paulo e Belo Horizonte, considerando o desenvolvimento das indústrias locais (Operariado [...], 1942).

Além da autorização expressa e da verba destinada, em 1941 foi necessário abrir um crédito especial para quitar as dívidas relacionadas às despesas mencionadas anteriormente. Mais uma vez, a Divisão foi encarregada da organização e pagamento aos credores (Lyceus [...], 1940). Entretanto, devido à necessidade de materiais, ao número de escolas e às novas exigências da Lei Orgânica, a Divisão elaborou um plano em 1945 para equipar as escolas. A respeito deste plano:

O plano proposto pela Divisão de Ensino Industrial foi dividido em três partes, a saber: 1ª – equipamento das escolas máquinas e instrumentos, com prédios atuais, isto é, sem qualquer nova construção e tendo em vista a exigência da lei orgânica do ensino industrial; 2ª – construção de novos edifícios escolares e ampliação dos já existentes, de acordo com as modernas necessidades da educação, e 3ª – equipamento com máquinas e instrumentos das unidades escolares, construídas e ampliadas na 2ª etapa do mesmo programa (Para ampliar [...], 1945, p. 2).

O plano recebeu autorização do Ministro da Educação e Saúde, Leitão da Cunha, bem como a aprovação das despesas necessárias para alcançar tal objetivo. Além da reestruturação da parte física das escolas, a Divisão tomou decisões relativas à organização interna das escolas, visando adequá-las às novas aspirações. A título de exemplo, enviou-se uma circular aos inspetores regionais e diretores das escolas, recomendando que buscassem assistência médica para os alunos. Isso ocorreu após observar o êxito da escola do Rio Grande do Norte, que obteve assistência médica para seus alunos por parte do governo estadual e os benefícios decorrentes.

Prontamente, a Divisão recebeu informações de que o mesmo resultado havia sido alcançado pela escola do Amazonas. Essa determinação evidencia a colaboração e a cooperação entre a Divisão e os governos estaduais (Assistência [...], 1937).

No entanto, as ações desse órgão educacional não se limitaram apenas aos Liceus Industriais. Em 1937, a Divisão realizou um levantamento e subsequente cadastro de estabelecimentos de ensino profissional em todo o país, coletando informações sobre seu funcionamento, bem como as zonas de produção em seu entorno e o destino dos formandos dessas instituições (O Ensino, 1937). O trabalho para a realização desse levantamento resultou da colaboração entre a Divisão, a Diretoria de Estatística e as secretarias estaduais de educação. Os resultados desse levantamento foram divulgados em 1939, como descrito no Quadro 2.

Quadro 2: Resultados do levantamento de 1937

<u>ESTABELECIMENTOS DE ENSINO PROFISSIONAL E DOMÉSTICO</u>				
MASCULINOS		FEMININOS		MISTOS
82		380		43
<u>MATRÍCULAS</u>				
MASCULINO	22.012	FEMININO	33.289	
<u>ENTIDADE MANTENEDORA</u>				
FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	
23	47	16	419	

Fonte: Elaboração própria, a partir do apresentado no O Jornal (RJ) (O Ensino [...], 1937).

Comprometida com a missão social e educativa proposta pelo Governo Vargas para a educação, a Divisão desempenhou um papel fundamental na organização dos Cursos Populares para operários. Esses cursos foram estabelecidos por ordem do Ministro Gustavo Capanema e ministrados no período noturno, a fim de permitir a participação daqueles que estavam empregados nas fábricas. Essa iniciativa proporcionou oportunidades para iniciantes, bem como para aqueles que careciam de uma formação adequada e para os que almejavam aprimorar suas habilidades

laborais e conhecimentos. É inegável que esses cursos alcançaram seus objetivos, à vista da quantidade de matrículas e do impacto positivo na capacitação dos participantes para o mercado de trabalho.

Até 28 de fevereiro, já havia a matrícula em tais cursos acusado um índice sobremodo animador, tanto que, conforme dados recolhidos pela Divisão do Ensino Industrial do Departamento Nacional de Educação, 1314 operários haviam afluido áquelles educandários, á procura do desejado aperfeiçoamento. Orientados, como se acham, por docentes especializados e servidos pelas mesmas installações das aulas diurnas, cumprem esses cursos elevada missão social e educativa. possibilitando a gratuidade do ensino, em horas adequadas, o desenvolvimento intellectual e technico de grande parte dos obreiros do nosso progresso industrial (Cursos, 1938, p. 5).

Para evidenciar o sucesso dos cursos, a Divisão, em colaboração com a Diretoria de Estatística, conduziu um levantamento das ocupações dos operários e organizou essas informações em "seções de ofícios", conforme ilustrado na Tabela 1.

Tabela 1: Ocupações dos operários divididas por seções de ofícios

SEÇÃO DE OFÍCIO	QUANTIDADE DE OPERÁRIOS EMPREGADOS
Construção civil	368
Trabalhos de metal	269
Trabalhos de madeira	167
Trabalhos de couro	97
Indumentária	82
Indústrias têxteis	74
Artes gráficas	62
Eletrotécnica	19
Transportes	17
Indústrias alimentícias	9
Trabalhos de pedra	2
Indústrias químicas	2
Diversos	282

Fonte: Elaboração dos autores, a partir do apresentado pelo jornal A Noite (RJ) (Como se distribuem [...], 1938).

No dia 24 de abril de 1939, o Departamento Nacional de Educação emitiu a Portaria nº 190, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da Língua Nacional e da História do Brasil nos liceus industriais. Essa medida fazia parte das ações para fortalecer a identidade nacional conforme proposto por Vargas. A Divisão desempenhou o papel de organizar as instruções para as escolas cumprirem a determinação da Portaria.

Em 1939, o mundo foi abalado pelo início da Segunda Guerra Mundial. O Brasil, que mantinha relações diplomáticas com a Alemanha, e o próprio Vargas, que havia

mantido um relacionamento ambíguo com os regimes totalitários de Hitler e Mussolini, acabaram rompendo essas relações e declarando guerra ao Eixo⁵.

[...] Antes mesmo de começar a guerra, Roosevelt já se convencera de que ela se daria em escala mundial e envolveria os Estados Unidos. Essa perspectiva levou os estrategistas americanos a ampliar o que consideravam o círculo de segurança do país, incluindo a América do Sul e em especial a "saliência" Nordeste Brasileiro. Os americanos se lançaram também em uma ofensiva político-ideológica, ao promover, entre outras iniciativas, as Conferências Pan-Americanas, em torno de um objetivo comum: a defesa das Américas, independentemente do regime político vigente em cada país, sob o comando dos Estados Unidos (Fausto, 2010, p. 324).

Ao lado dos Aliados⁶, e diante do cenário de guerra total, no qual todos os recursos são direcionados para o esforço de guerra, o Brasil começou a se engajar nessa causa. Nesse contexto, a Divisão do Ensino Industrial redobrou seus esforços na preparação dos recursos necessários para a guerra. Em 1942, a Divisão organizou e promoveu campanhas, tais como a campanha de coleta de ferro, borracha e metais, em vários estados do país. Além disso, por meio do Decreto-lei nº 4119 de 1942, estabeleceu uma comissão encarregada de organizar o Ensino Industrial de Emergência.

A fim de atender à urgente necessidade de preparação de profissionais para o trabalho nacional, especialmente para o das indústrias e empresas mais diretamente relacionadas com a defesa do país, o Decreto-lei n. 4:119 do corrente ano, tornou obrigatória, nos três primeiros anos de execução da lei orgânica do ensino industrial, a realização de cursos extraordinários intensivos em todos os estabelecimentos oficiais de ensino industrial. Esse ensino de emergência compreenderá cursos extraordinários de continuação, de aperfeiçoamento e de especialização, não só para jovens, como também para adultos, e ainda cursos de especialização e aperfeiçoamento para professores. (Cursos [...], 1942).

Essa comissão foi composta por Francisco Montojos, Licério Schreiner, técnico de educação da Divisão do Ensino Industrial, Nereu Sampaio, diretor da Escola Técnica Nacional, João Luderitz, diretor do Departamento Nacional do SENAI, e

5 Na Segunda Guerra Mundial, o termo "Eixo" referia-se à aliança militar formada por três principais potências: Alemanha, Itália e Japão, juntamente com alguns outros países que se uniram a eles durante o conflito. Essa aliança era conhecida como o "Eixo Roma-Berlim-Tóquio".

6 Na Segunda Guerra Mundial, os Aliados eram as nações que se opunham às potências do Eixo. Os principais membros dos Aliados incluíam: União Soviética, Estados Unidos, Reino Unido, China e França, entre outros.

Joaquim Faria Góes Filho, diretor do Departamento Regional do SENAI no Distrito Federal (Cursos, 1942, p. 10). O Correio da Manhã, em 21 de dezembro de 1943, reportou que já estavam em funcionamento 21 cursos de emergência, com um total de 2.808 alunos, dos quais 481 já haviam recebido seus certificados de conclusão. Devido à sua natureza emergencial e sua finalidade relacionada à guerra, esses cursos tinham uma duração reduzida e visavam atender jovens desprovidos de formação, de modo a possibilitar sua rápida inserção nas indústrias de guerra.

Demonstrando a estreita relação entre educação e trabalho que estava subjacente no ensino profissional, o Ministério do Trabalho manteve um vínculo constante com as ações da Diretoria do Ensino Industrial. Em 1939, foi estabelecida a Comissão Interministerial da Educação e do Trabalho com o propósito de estudar e regulamentar o estabelecimento do ensino técnico-profissional em fábricas com mais de 500 operários. Essa comissão operou de maneira intensiva e organizada, realizando mais de trinta reuniões ao longo de quatro meses, incluindo seis reuniões em um único mês. A vigésima reunião foi presidida pelo Ministro da Educação e Saúde. Saul de Gusmão presidia a Comissão, e o intelectual Faria Góes Filho era um de seus membros. Além dos membros fixos, foram convidados os engenheiros Francisco Montojos, Euvaldo Lodi e Rodolfo Fuchs para compor uma subcomissão encarregada da elaboração do projeto de lei que regulamentou o funcionamento das escolas propostas pela comissão.

Antes de efetivamente integrar a comissão, Montojos foi convidado a fazer uma apresentação sobre o ensino industrial no Brasil e as discussões e resoluções da Conferência Internacional do Trabalho realizada em Genebra, na qual ele representou o Brasil. Durante sua apresentação, Montojos ofereceu uma visão geral do desenvolvimento do ensino industrial em diversos países do mundo. Com o intuito de promover o debate educacional, a comissão também convidou outros profissionais, como Rego Monteiro, Eduardo Agostini, Dulcídio Pereira da Escola Nacional de Engenharia e Fernando Moreira do IDORT, para proferirem palestras em suas reuniões. Os esforços da comissão culminaram na regulamentação pelo Decreto-lei nº 1.238 de 2 de maio de 1939.

Evidenciando a interconexão entre indivíduos e instituições na formação das políticas e práticas educacionais no campo do ensino industrial, abordamos a complexidade de uma instituição que transitou entre o público e o privado no desenvolvimento de suas práticas.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) foi criado em 1942 sob a vinculação do Ministério da Educação. Desde o seu estabelecimento, carregou uma dualidade em sua natureza. Conforme apontado por Cunha (2005, p. 45), o SENAI é considerado uma instituição pública, uma vez que foi criado por meio de um decreto-lei e posteriormente confirmado pelas constituições subsequentes e pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No entanto, quando se observa a perspectiva do poder institucional e da gestão de recursos, o SENAI é inegavelmente uma instituição privada (Cunha, 2005, p. 45).

Dado o seu vínculo com o Ministério da Educação e seu foco no ensino industrial, o SENAI representou mais um espaço permeado por decisões e manteve relações próximas com a Diretoria do Ensino Industrial. Essa proximidade é evidenciada na escolha de João Luderitz como diretor do Departamento Nacional do SENAI. Também é notável a presença de Francisco Montojos na solenidade de entrega de diplomas da primeira turma dos cursos rápidos de aperfeiçoamento do SENAI no Distrito Federal em 1943.

Além disso, Montojos fez parte do Conselho Nacional do SENAI e participou das reuniões anuais desse conselho. Em um movimento inverso, Ítalo Bologna, após ocupar cargos de liderança no SENAI por vários anos, assumiu a Diretoria do Ensino Industrial em 1949.

É de extrema importância destacar a relevância da Divisão ou Diretoria do Ensino Industrial como um órgão que mantinha diversas relações internacionais, especialmente devido à centralidade e sociabilidade da figura de Francisco Montojos. Essas ações eram abrangentes, envolvendo viagens, participação em eventos, consultas técnicas, visitas, traduções, acordos e intercâmbios. No contexto do ensino industrial brasileiro, as influências internacionais, predominantemente europeias na década de 1930 e com uma influência mais forte dos Estados Unidos na década de 1940, quando o Brasil se tornou um aliado na Segunda Guerra Mundial, desempenharam um papel crucial.

Em grande parte, essa influência se consagrou através das ideias do Taylorismo, uma abordagem de gestão do trabalho através de métodos racionais proposta por Frederick Winslow Taylor no final do século XIX. Com ênfase na divisão do trabalho, a especialização das tarefas e a busca pela eficiência máxima na produção, por meio da padronização dos processos.

O Taylorismo se apoia no conceito da eficiência como um dos principais critérios de avaliação dos processos produtivos. Faz uso da competição entre os trabalhadores, nos setores de execução das etapas do trabalho, utilizando instrumentos de gratificações e promoções. No entanto, contraditoriamente, a despeito da competitividade, submete os trabalhadores a uma homogeneização para manter o controle, a eficiência e a eficácia nos processos produtivos (Silva, 2017, p. 199).

Roberto Simonsen e Roberto Mange foram entusiastas da racionalização e grandes expoentes dessa influência na constituição do ensino industrial técnico. Léon Walther foi um importante divulgador das ideias tayloristas através dos cursos de psicologia aplicada ao trabalho e tecnopsicologia do trabalho industrial ministrados por ele para os industriais e comerciantes de São Paulo (Batista, 2015).

Segundo Cunha (2000, p. 97), o IDORT apresentava o Taylorismo como resposta às necessidades de formação, uma “solução universal” focando na redução de custos através da otimização do trabalho e elevação da produtividade, gerando aumentos salariais para os trabalhadores e restringindo as reivindicações sindicais.

A partir disso pode-se afirmar que esse processo de internacionalização das relações no âmbito da DEI teve início com a viagem de Montojos à Europa em 1937, com o objetivo de estudar e analisar os sistemas de ensino europeus e, a partir desse conhecimento, remodelar o ensino industrial brasileiro (Chegada [...], 1937). Uma das primeiras ações de Montojos após seu retorno da viagem foi sugerir ao Presidente da República que o Brasil aderisse ao Instituto Internacional de Ensino Técnico (*Bureau International de l'Enseignement Technique*)⁷ de Paris, um instituto fundado em Paris em 1931, destinado a coordenar os esforços de nações para a organização, desenvolvimento e aprimoramento do ensino técnico (O Brasil [...], 1937). A sugestão foi prontamente aceita, e o Brasil se juntou a esse grupo, composto por outros vinte e três países.

Em colaboração com o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, foram elaboradas respostas para um questionário proposto pela Repartição Internacional do Trabalho, atendendo às recomendações da 24ª Conferência Internacional realizada

⁷ Na década de 1930 foram realizados diversos Congressos Internacionais de Ensino Técnico, como o de Paris, em 1931; o de Bruxelas, em 1932; o de Barcelona, em 1934; e o de Roma, em 1936. Durante o Congresso realizado em Paris foi criado o *Bureau International de l'Enseignement Technique*. A partir disso o Instituto foi o responsável pela organização dos congressos dos anos seguintes.

em Genebra em junho de 1938, com o propósito de debater essas respostas na 25ª Conferência Internacional realizada em 1939, também em Genebra.

Figura 6: Fotografia da comissão brasileira enviada à Conferência Internacional do Trabalho, realizada em Genebra.



Fonte: O Imparcial - Rio de Janeiro (1939)

Inicialmente, a comissão responsável por essa tarefa incluía Oliveira Vianna, Dulphe Pinheiro Machado, Oscar Saraiva (Procurador do Departamento Nacional do Trabalho), Helvecio Lopes e Paulo Câmara, com Francisco Montojos atuando como consultor da comissão, como representado na Figura 6. Conforme surgiu uma seção relacionada ao ensino industrial, Waldemar Falcão, Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio, solicitou que Montojos fosse autorizado a integrar permanentemente a comissão e contribuir com as respostas ao questionário. Posteriormente, Montojos desempenhou o papel de conselheiro técnico na delegação brasileira durante a 25ª Conferência Internacional do Trabalho. Temos na imagem a presença da Madame

Heloísa Rocha, posta como conselheira técnica da comissão, assim como Montojos. A presença feminina nessa situação merece destaque considerando a pouca representatividade desse público no comando desses trabalhos. No entanto, não possuímos maiores informações a respeito de sua atuação e nem mesmo podemos afirmar que ela fazia parte ou trabalhava para a DEI.

Na última reunião realizada pela Comissão Interministerial da Educação e do Trabalho, o sr. Francisco Montojos, director de Divisão do Ensino Industrial, do Ministerio da Educação, e que regressou recentemente de Genebra. onde esteve integrando a representação brasileira á Conferencia Internacional do Trabalho. fez uma "exposição" sobre o ensino profissional e aprendizagem e tambem sobre as últimas resoluções tomadas pela referida Conferencia, discorrendo sobre sua organização em nosso paiz, e fazendo após um resumo do que se realiza actualmente, nesse mesmo sector da educação. nos principaes paizes do mundo.

Finalmente, o conferencista descreveu os debates que, em torno da materia, ocorreram em Genebra. ficando de, na proxima reunião da Comissão, levar ao conhecimento da mesa as "resoluções" finaes adoptadas por aquella Conferencia Internacional." (O Ensino [...], 1939, p. 5).

Nesse mesmo período, também é evidente a influência alemã. A Divisão do Ensino Industrial recebeu a autorização do Ministério da Economia do Reich para traduzir obras do Instituto Alemão de Ensino Técnico (Datsch). Essas obras tratavam da racionalização do ensino técnico industrial (Publicações [...], 1939).

As publicações do Datsch que, no idioma de origem, já se tornaram bastante conhecidas e apreciadas entre nós compreendem inumeras séries methodicas de trabalhos para a aprendizagem systematica dos diversos officios que constituem as especialidades daquelle ramo da educação profissional (Pela racionalização [...], 1939).

Nesse período, outra influência europeia se torna aparente. Em 1942, um grupo de quarenta e dois professores contratados pelo Ministério da Educação chega ao Brasil da Suíça. Os primeiros vinte e seis professores foram recebidos por Francisco Montojos em uma reunião, na qual foi acordado que eles passariam por um curso de adaptação e visitariam o Liceu Industrial do Distrito Federal. Os outros dezesseis professores chegaram posteriormente.

No que diz respeito às relações com outros países, as influências não se limitavam a fluxos unilaterais de fora para dentro. O jornal A Notícia, de Santa

Catarina, divulgou em 1942 que o Canadá estava interessado na Lei Orgânica do Ensino Industrial, por meio do Bureau da Organização Internacional do Trabalho em Montreal.

O chefe da Seção das Condições do Trabalho, do Emprego e das Migrações destacou a importância dessa legislação e realizou uma análise abrangente para publicação na Revista Internacional do Trabalho. Ele enfatizou que essa legislação poderia servir como exemplo para países menos avançados nesse campo. No ano seguinte, o Ministro da Educação da Bolívia, Rubén Terrazas, acompanhado do embaixador David Alvestegui e do cônsul brasileiro Frank Teixeira de Mesquita, visitou o Brasil. Eles foram recebidos por Gustavo Capanema, Francisco Montojos e Celso Suckow da Fonseca.

Quanto à influência dos Estados Unidos, como mencionado anteriormente, ela se tornou mais significativa na década de 1940. O primeiro passo foi a chegada de vinte e três técnicos norte-americanos para trabalhar na Escola Técnica Nacional. Em setembro de 1945, Montojos viajou aos EUA para visitar escolas técnicas e organizar a ida de professores brasileiros para realizar cursos de aperfeiçoamento. Essa viagem teve o efeito esperado, e em 1947, trinta e dois professores e cinco recém-diplomados brasileiros viajaram aos EUA para participar dos cursos.

A segunda metade da década de 1940 é marcada pela assinatura de acordos entre o governo brasileiro e a *Inter-American Educational Foundation Inc.*, que resultaram na criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI).

Em suma, podemos afirmar que a Diretoria do Ensino Industrial, em suas diferentes fases, foi uma instituição com a centralidade no que diz respeito às ações governamentais para a educação profissional. Foi um espaço de disputas e construção de redes de sociabilidades. Reuniu diversos pensamentos e atuou de acordo com interesses por vezes divergentes.

PARTE II: DIRETORIA DO ENSINO INDUSTRIAL E AÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO INDUSTRIAL NO BRASIL

Nesta parte, nosso propósito é explorar como as ações e a incidência da Diretoria do Ensino Industrial (DEI) impactaram a estruturação e organização do ensino industrial. Discutimos o papel fundamental da DEI na formulação de políticas e diretrizes educacionais, destacando sua influência na configuração do sistema de ensino industrial.

Para uma compreensão completa, contextualizamos o papel da DEI em momentos-chave, como durante a elaboração da Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942, no governo de Vargas, e a Reforma do Ensino Industrial de 1959, sob a gestão de Juscelino Kubitschek. Além disso, examinaremos o legado de figuras proeminentes como Francisco Montojos e outros intelectuais que contribuíram para o desenvolvimento do ensino industrial.

Assim, abordamos temas como o histórico e a atuação da DEI, a formação de comissões como espaços de discussão e a construção de planos educacionais, a influência das ideias na elaboração das políticas educacionais e a análise do texto legislativo que reflete as intenções por trás dessas medidas.

Ao analisar esses aspectos, evidenciamos a importância da DEI na moldagem do ensino industrial, bem como destacar seu papel como catalisadora de mudanças e inovações no campo educacional. Compreender o papel da DEI é fundamental para uma análise abrangente e contextualizada do ensino industrial.

Este é apenas o começo de uma jornada de descoberta, em que examinamos os fatores que moldaram o sistema educacional industrial e sua relevância para a educação profissional.

5 UM VETOR PARA A CIRCULAÇÃO DE IDEIAS: FRANCISCO MONTOJOS

Francisco Belmonte Montojos (Figura 7), gaúcho, de família abastada, estudou no Instituto Ginásial Júlio de Castilhos e formou-se na Escola de Engenharia de Porto Alegre, no ano de 1925. Poucos anos depois, em 1927, Montojos já integrava o quadro de profissionais do Serviço de Remodelação do Ensino Industrial, coordenado por João Luderitz, também formado pela Escola de Engenharia de Porto Alegre. No ano de 1934, em meio às mudanças ocorridas no Ministério da Educação e Saúde Pública, especialmente a nomeação de Gustavo Capanema para dirigir esta pasta, Francisco Montojos assumiu a Superintendência do Ensino Industrial, órgão de fiscalização, oriundo do Serviço de Inspeção do Ensino Industrial.

Figura 7: Nota com foto e descrição das funções de Francisco Montojos



Fonte: Diário de Notícias – Rio de Janeiro (1957).

Em 1937 o Ministério da Educação e Saúde Pública passa por uma nova reorganização e então a Superintendência se torna a Divisão do Ensino Industrial, um

órgão diretamente ligado ao Ministério e com maiores atribuições e que a partir disso passa a reger todas as escolas e cursos industriais, não apenas as escolas federais. Com a mudança, Montojos passa a ser o diretor do Ensino Industrial. Além das atribuições no Ministério da Educação, Francisco Montojos foi diretor da Escola Normal Wenceslau Braz e atuou na CBAI desde sua criação, no ano de 1946.

Já é certificada a importância de Francisco Montojos como um dirigente e burocrata do Ensino Industrial, de acordo com Pedrosa e Santos “Montojos foi, no novo ensino industrial, o agente identificado com a permanência, com a longevidade, com a estabilidade” (Pedrosa; Santos 2015, p. 5). No entanto, a pesquisa a respeito da sua atuação demonstra a relevância dele enquanto um intelectual do Ensino Industrial. Para a compreensão dessa configuração, fazemos uso das contribuições de Jean-François Sirinelli (2003) a respeito da história dos intelectuais.

Para ele, a história dos intelectuais “é um campo aberto, situado no cruzamento das histórias política, social e cultural” (Sirinelli, 2003, p. 232). Esse autor atribui aos intelectuais o papel de “criadores e mediadores culturais” (Sirinelli, 2003, p. 242) e os liga à noção de engajamento na vida da cidade. Na primeira definição, podem ser incluídos sujeitos como professores, jornalistas, escritores e estudantes. Já a segunda concepção se restringe a um grupo mais seletivo, reconhecido por sua atividade e influência no cenário público, considerando a defesa de uma concepção ideológica ou de uma causa de impacto social. As duas concepções estão longe de serem conflitantes e representam um problema para o trabalho do historiador, são, na verdade, complementares.

Montojos faz parte de uma geração de sujeitos que podem ser identificados como “engenheiros educadores”, sujeitos que, em sua maioria, não eram educadores de formação, mas que podem ser reconhecidos como tal devido a sua atuação no campo da educação. Nesta geração, destacam-se nomes como Roberto Mange, João Luderitz, Celso Suckow da Fonseca, Ítalo Bologna, Rodolfo Fuchs, entre outros.

Ele se formou na Escola de Engenharia de Porto Alegre, onde foram formados os engenheiros João Luderitz e Rodolfo Fuchs. Luderitz comandou o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico na década de 1920 e foi o primeiro inspetor do Ensino Profissional. A Escola de Engenharia de Porto Alegre mantinha o Instituto Técnico Profissional, que depois passou a ser chamado de Instituto Parobé, órgão subvencionado pelo governo federal para cumprir a função de Escola de Aprendizes Artífices no Rio Grande do Sul.

Segundo Lucas (2021) foram justamente os currículos e o desenvolvimento do ensino industrial do Instituto Parobé que serviram como modelo para a remodelação das Escolas de Aprendizes Artífices. Vieram dessa instituição o chefe do Serviço de Remodelação, João Luderitz, e os técnicos comandados por ele, inclusive Francisco Montojos. Com a Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices e quando Luderitz é nomeado secretário de Agricultura do Rio Grande do Sul, ele indica Francisco Montojos para assumir o seu cargo no Serviço de Inspeção do Ensino Industrial. Portanto, é perceptível a importância da filiação de Montojos com a Escola de Engenharia de Porto Alegre, a partir das relações que foram construídas e o levaram ao cargo de inspetor.

Visto que poucas pessoas, no período estudado, tinham acesso à educação básica – sendo mais seletivo ainda o grupo dos que chegavam a concluir o ensino superior –, outro ponto a ser destacado é o fato de Francisco Montojos fazer parte de um grupo de homens brancos oriundos de uma elite econômica e cultural. Ainda que o grupo dos formados em Engenharia fosse diferenciado da maioria dessa elite, que se direcionava aos cursos de Medicina e Direito, esse nível de escolaridade, à época, era um distintivo social relevante.

Além das gerações, outro ponto comum aos intelectuais é a trajetória, que representa o percurso de atuação ao longo de sua vida, seja ela política, social ou cultural. Essas trajetórias são atravessadas pelas sociabilidades ou mesmo redes de sociabilidade constituídas pelos intelectuais. Essas sociabilidades podem ser constituídas a partir da comunhão dos intelectuais nas mais diversas instituições, ligas, revistas, organizações estudantis, organizações culturais, e os cargos da administração estatal. Podemos, então, observar essas influências como delineadoras de uma cultura política que se revela nas ações e interações do sujeito (Berstein, 1998).

No âmbito da administração, Francisco Montojos inicia a sua atuação no Serviço de Remodelação. Em 1927 passa a ser o inspetor do Ensino Industrial, em 1934 assume o cargo de Superintendente do Ensino Industrial, em 1937 assume a Divisão do Ensino Industrial, que depois passa a se chamar Diretoria do Ensino Industrial, com Montojos mantido à frente. Ele permanece no cargo, mesmo depois da saída de Getúlio Vargas do poder e de Gustavo Capanema do Ministério da Educação, deixando-o somente em 1949. Ainda assim, voltou a assumir a mesma função em 1955, no governo de Juscelino Kubitschek, até o ano de 1961.

No entanto, a sua trajetória não se restringiu às esferas política e administrativa. Montojos foi diretor da Escola Normal Wenceslau Braz, durante o período que foi inspetor do ensino industrial, foi superintendente da CBAI durante dois períodos intercalados (Pedrosa; Santos, 2015). Participou de diversas comissões para viagens, congressos, organização de festividades, apurar irregularidades, discussões e tomadas de decisões, a exemplo do que é relatado na edição de 11 de dezembro de 1936 do Jornal do Brasil:

Esteve, ontem, no Gabinete do Sr. Ministro da Educação, a comissão composta dos Srs. Lourenço Filho, Francisco Montojos, Roquette Pinto e Leon Renault que seguirá, hoje, a bordo do "Augustus", com destino a Roma, onde vai representar o nosso país no Congresso Internacional de Ensino Técnico Profissional (Diversas [...], 1936, p. 6).

Em edições do Jornal do Brasil e do Diário de Notícias do Rio de Janeiro é noticiada a participação dele em diversos eventos como debates na Associação Brasileira de Educação, a I Conferência Nacional de Educação, a II Reunião dos Diretores do Ensino Industrial promovida pela CBAI, o II Congresso Brasileiro de Educação, a I Mesa Redonda Brasileira de Educação Industrial, uma ação conjunta da Diretoria do Ensino Industrial e da CBAI, a Conferência Internacional do Trabalho em Genebra e a III Conferência Ibero-Americana de Educação. Em muitos deles esteve representando o Ministério da Educação ou até mesmo o Brasil.

Faz parte da sua trajetória a escrita sobre o Ensino Industrial, como revela a sua obra de 1949 com o título "Ensino Industrial", publicada pelo Ministério da Educação e Saúde Pública juntamente com a CBAI, em que ele discorre sobre a importância e o preconceito recaído sobre o trabalho manual, da saúde física e mental, sobre a "velha pedagogia", educação literária e educação científica, as dificuldades enfrentadas no período, entre outros assuntos pertinentes ao Ensino Industrial (Montojos, 1949).

Em 1939, após a volta da Conferência Internacional do Trabalho em Genebra foi publicado trecho da exposição de Montojos na Comissão Interministerial de Educação e Trabalho, "encarregada de regulamentar os cursos profissionais nas fábricas". Na ocasião, ele falou sobre a "História e evolução do ensino industrial". A pesquisa nos jornais traz informações sobre o trabalho realizado por Montojos de escrita de pareceres sobre o Ensino Industrial no Brasil.

De acordo com a trajetória percorrida por Francisco Montojos é possível perceber a sua presença em diferentes grupos e espaços e a influência dele nesses ambientes, assim como eles também o influenciavam. Um dos espaços do qual Montojos era muito próximo era a Escola Normal Wenceslau Braz. Mesmo depois da sua saída da diretoria as suas visitas à instituição eram recorrentes e constantemente anunciadas nos jornais. O Diretor do Ensino Industrial tinha presença quase sempre confirmada nas refeições de grau e outros eventos da escola.

As visitas e reuniões no Gabinete do Ministro de Educação eram frequentes. O que demonstra a sua proximidade com Gustavo Capanema. De igual forma, Montojos visitou Valdemar Falcão, titular da pasta do Ministério do Trabalho, em agosto de 1939 para noticiar a Conferência Internacional do Trabalho de Genebra. No ano de 1939, jornais como A Batalha publicam que Montojos apresentou em reunião da Comissão Interministerial da Educação e do Trabalho os resultados da Conferência Internacional do Trabalho da qual participou em Genebra como conselheiro técnico (Reuniu-se [...], 1939). No cenário político, a sua rede de relações não se restringia aos ministros, foram noticiadas duas visitas ao Presidente Getúlio Vargas. A primeira no ano de 1936 após retorno do VI Congresso do Ensino Técnico realizado em Roma e a segunda em 1937 para agradecer a nomeação como Diretor do Ensino Industrial, noticiada pelo Jornal do Comércio do Rio de Janeiro (Notas, 1937).

Enquanto superintendente e diretor do Ensino Industrial, Montojos esteve muito próximo das escolas. Ele realizava continuamente visitas e inspeções nas Escolas Técnicas. Realizou, inclusive, uma visita ao Liceu Nacional em 1940, acompanhando o Ministro Gustavo Capanema. Ambos retornam a essa instituição no ano de 1942, para a inauguração da Escola Técnica Nacional.

O seu prestígio era observado também nas relações internacionais. Em janeiro de 1942, Montojos recebeu 26 professores suíços contratados pelo Ministério de Educação e Saúde Pública para atuarem no ensino técnico. Em 16 de maio de 1942, "O Jornal" publica notícia sobre correspondência recebida por Montojos do chefe da Seção das Condições do Trabalho, do Emprego e das Migrações do Bureau da Organização Internacional do Trabalho em Montreal na qual informa que a Lei Orgânica do Ensino Industrial será publicada em uma próxima edição da Revista Internacional do Trabalho. O chefe da seção, P. Waelbroesk, mencionou na referida carta que foi a partir da Conferência Internacional do Trabalho, de 1939, que passou

a acompanhar as iniciativas do Brasil no Campo do Ensino Profissional (A Lei [...], 1942).

O engenheiro realizava viagens oficiais para o exterior, a exemplo das duas viagens para os EUA, uma em 1943 e outra em 1945. Ambas tinham o objetivo de conhecer as escolas técnicas estadunidenses e manter relações com o governo americano. É importante salientar que o acordo que deu origem a CBAI, foi realizado em 1946, após essas duas viagens.

Como diretor da Divisão do Ensino Industrial junto ao Ministério da Educação e Saúde Pública, Montojos ainda participava de reuniões semestrais do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Chegando, inclusive, a fazer parte do Conselho Nacional do SENAI.

Foi assumindo cargos relativos ao ensino industrial que Montojos se tornou conhecido como autoridade em assuntos referentes ao ensino industrial, sendo no Ministério da Educação o nome presente nas comissões, eventos e textos destinados aos assuntos.

Ao abordar a história do Ensino Industrial é comum dar maior relevância aos acontecimentos pós 1930, os quais não podem deixar de ser considerados como relevantes e transformadores desse ramo da educação. Embora não se possa também deixar de salientar a dimensão do Serviço de Remodelação do Ensino Técnico em 1920, pois dá origem ao Serviço de Inspeção do Ensino Técnico, que depois de se tornar permanente converte-se em Inspetoria do Ensino Industrial. E é a Inspetoria que lança as bases para a criação da Superintendência e posteriormente da Divisão do Ensino Industrial.

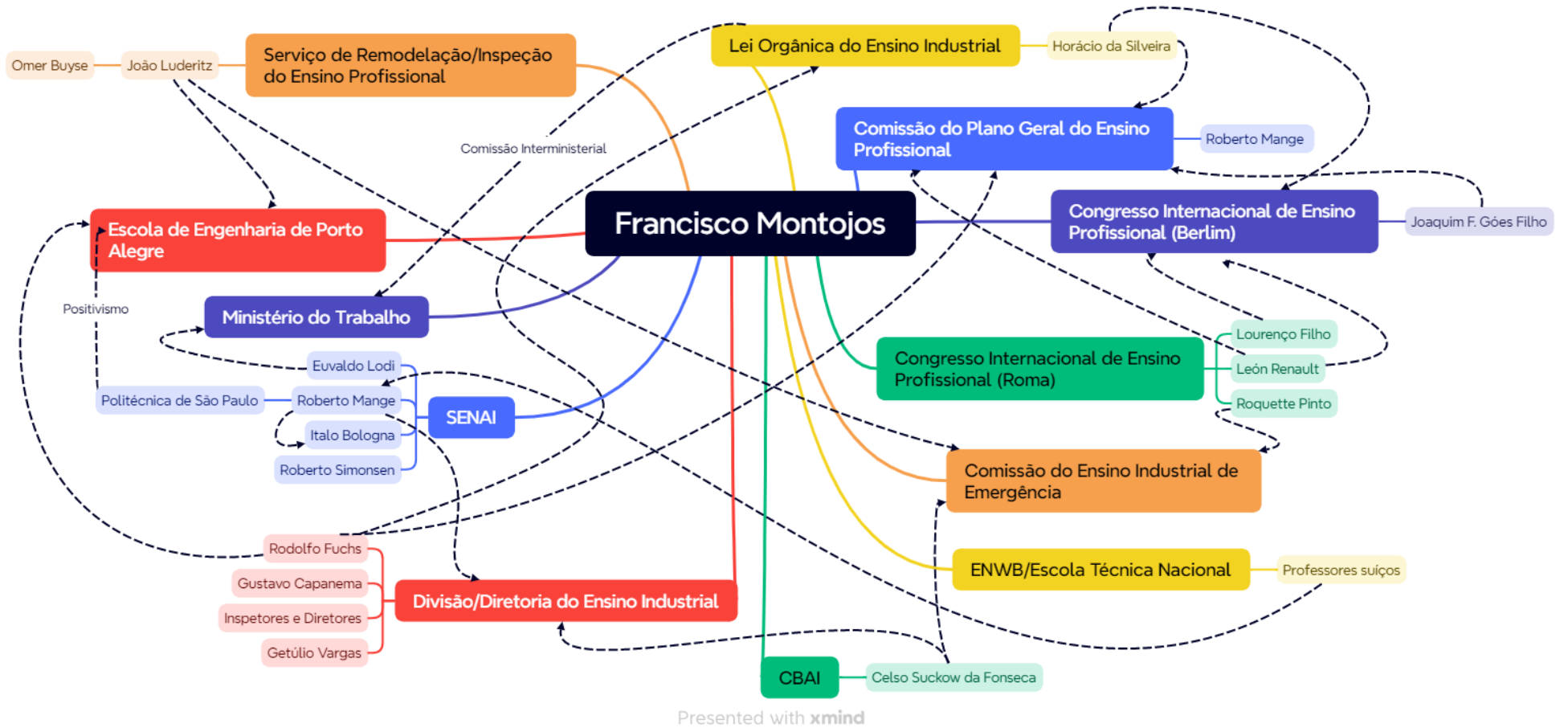
O intelectual Francisco Montojos perpassa do mesmo modo esses espaços e é influenciado por eles que determinam a sua trajetória assim como as sociabilidades estabelecidas. É o trabalho de Montojos nesses órgãos governamentais com ênfase no ensino profissional que determinam a sua atuação não apenas como engenheiro, mas principalmente como engenheiro educador.

É a partir da sua filiação a essa geração de engenheiros educadores que podemos considerá-lo como um intelectual, segundo a concepção de Sirinelli (2003) à medida que atua como criador e mediador cultural, fazendo parte de uma geração, construindo uma trajetória e estabelecendo redes de sociabilidades.

Dessa forma, destacamos a figura de Francisco Montojos como um intelectual do ensino industrial conforme observamos a sua pertinência e significância nos

órgãos governamentais, na Escola Normal Wenceslau Braz, nas Escolas Técnicas, nas comissões, mas juntos aos industrialistas como demonstra a sua atuação no SENAI e nas relações internacionais, a exemplo da CBAI e das viagens oficiais. A partir dessa configuração, traçamos o seguinte mapa que permite a visualização de Montojos com a devida centralidade no âmbito das relações do ensino industrial. À medida que ele perpassa diferentes espaços, comunga com diferentes sujeitos e traz para dentro da Diretoria do Ensino Industrial, centro das decisões, diferentes concepções e permite o entrelaçamento dessas diferentes ideias.

Figura 8: Teia de relações do intelectual Francisco Montojos com espaços e sujeitos



Fonte: Elaboração própria (2024).

Na figura 8, é possível perceber que além da centralidade de Montojos, há também a circulação dos sujeitos por diferentes espaços o que revela a atuação desses intelectuais, professores, engenheiros, gestores e administradores em rede. O que à primeira vista parece um emaranhado demonstra a circulação dos indivíduos e de suas ideias dentro de um campo. E esse campo estava imerso em disputas que determinariam quais as ideias seriam predominantes no ensino industrial.

Esses intelectuais viajavam e conheciam métodos, ideias e concepções de outros países, como Estados Unidos e diversos países da Europa. A partir dessas experiências, trouxeram essas ideias para o âmago das instituições e promoviam sua circulação no campo da educação profissional. No entanto, foram as ideias que venceram as disputas no centro das determinações políticas, pois, embora houvesse circulação e disputa, são as ideias vencedoras, as mais aceitas, que se tornam o cerne das discussões e determinam os rumos do ensino, sendo materializadas nas escolas e nos planos de ensino, principalmente por meio da legislação (Bourdieu, 1989).

Relacionando-se à concepção de Sirinelli (2003), percebemos que alguns estavam mais próximos do que outros. Uns se aproximavam pela geração, pela trajetória, por terem estudado nas mesmas escolas, por terem o mesmo referencial e por terem feito as mesmas viagens, o que não necessariamente os aproxima em termos de ideias e influência direta sobre determinados espaços. Outros estavam próximos devido aos vínculos de amizade. Apesar das divergências, enquanto alguns estavam mais próximos dos industriários e outros mais inclinados à defesa da educação pública, próximos ao Ministério da Educação, e ainda outros ao lado do Ministério do Trabalho, percebe-se uma cultura política comum a eles (Berstein, 1998). Portanto, não é de admirar que a maioria esteja interligada entre si e ligada a diferentes espaços, conforme evidenciado pela figura de Montojos que circula em todos os contextos apresentados.

Sobre isso, Medeiros Neta e Assis enfatizam que:

A heterogeneidade da rede de sociabilidades e influências desses sujeitos, até certo ponto, ajuda a entender as disputas que se travaram em torno da Reforma Educacional e sobretudo no que se refere a dualidade na formação técnica, considerando a formação de duas redes de ensino técnico: a rede federal de escolas técnicas e o SENAI (Medeiros Neta; Assis 2023, p. 229).

Dessa forma, reafirmamos a centralidade do protagonismo de Francisco Montojos, mas também de outros sujeitos que coexistem nessa rede como

colaboradores e influenciadores do seu pensamento. À medida que trabalhavam em rede através de viagens, convenções, congressos, reuniões e outras interações, promoviam a circulação das ideias e o embate entre elas. Desse modo, incidiam diretamente ou indiretamente nos rumos do ensino industrial.

Em suma, os relatos sobre a atuação de Francisco Montojos e outros protagonistas nessa rede de influência destacam a importância das interações e colaborações entre diversos indivíduos para moldar os rumos do ensino industrial. Ao trabalharem em conjunto, seja por meio de viagens, convenções ou outras formas de interação, eles promoviam a circulação de ideias e o debate construtivo, influenciando de maneira direta ou indireta as políticas educacionais do setor. Essa dinâmica evidencia não apenas a relevância do papel de Montojos, mas também a contribuição significativa de outros atores nesse processo. Assim, fica claro que o desenvolvimento e a implementação de políticas educacionais não são tarefas solitárias, mas sim fruto de uma rede complexa de interações e influências mútuas entre os envolvidos.

6 DIRETORIA DO ENSINO INDUSTRIAL E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO: PLANOS E LEIS

6.1 Ideias de organização para o ensino industrial

Francisco Montojos, como figura central na circulação de ideias no âmbito educacional, desempenhou um papel fundamental na Diretoria do Ensino Industrial. A DEI, por sua vez, representava um importante órgão responsável por avaliar e planejar estratégias para a organização e aprimoramento do ensino industrial no Brasil. Por meio das comissões, a DEI reunia especialistas, educadores e profissionais do setor para discutir e elaborar propostas que refletissem sobre as necessidades e os desafios enfrentados pelo sistema educacional.

Essas comissões desempenhavam um papel crucial na análise minuciosa das demandas e na identificação de áreas prioritárias para intervenção e melhoria. Assim, ao vincular a atuação de Francisco Montojos como vetor de circulação de ideias com a função estratégica da DEI, é possível perceber a sinergia entre a disseminação de conceitos inovadores e a formulação de políticas e planos educacionais que incorporam essas ideias.

Além das determinações advindas das legislações era igualmente necessário que houvesse um planejamento para que as determinações desses textos fossem efetivadas. Desse modo, trazemos alguns planos que foram encontrados nas pesquisas nos acervos do CPDOC que demonstram o desejo de organizar o ensino industrial.

O primeiro deles é o intitulado “Organização Científica do Trabalho”. Esse plano está dividido em dois blocos distintos. No primeiro bloco, é apresentado um histórico da Organização Científica do Trabalho em diversos países, abrangendo nações europeias, asiáticas e da América do Norte. Destaca-se a emergência dessa lógica científica, com ênfase na influência de Frederick Taylor. São explorados os desdobramentos e os estudos subsequentes que surgiram em diferentes países, mencionando autores relevantes que contribuíram para essa linha de pesquisa. Além disso, são abordadas as resoluções tomadas nesse contexto, identificando a participação ativa dos estados, instituições privadas e cooperativas operárias que lideraram essa empreitada.

Dentro desse bloco inicial do plano, o autor justifica a pesquisa, enfatizando uma conotação religiosa. Argumenta que o Ocidente estava perdido em um "barathoro de erros, phantasias e preconceitos em que elle se debate" (Organização [...], 1934, p. 1). O autor continua fazendo uma comparação crucial: se a lógica emergente, baseada na razão e na ciência, prevalecesse, isso resultaria no "reino da justiça, da solidariedade humana, do progresso contínuo e indefinido que advém" (Organização [...], 1934, p.1). No entanto, se essa lógica fosse derrotada, um "império de desolação e de morte" se estabeleceria. Essa introdução inicial pode ser vista como uma tentativa de persuadir o destinatário da importância do estudo, apelando para suas emoções por meio de um alerta apocalíptico sobre as consequências de ignorar esses conhecimentos.

Outra característica peculiar do texto refere-se ao seu esquema de produção. Ele não se limita a simplesmente descrever informações, mas também faz inferências e críticas àqueles que estavam se opondo à "nova" lógica de organização científica do trabalho.

É importante destacar o nível de detalhamento com que o autor aborda o tópico. Ele demonstra preocupação em descrever comissões internacionais de referência que apoiam essa lógica. Além disso, o autor faz referência às obras de autores considerados significativos para a área, bem como às propostas e sistemas relevantes que obtiveram sucesso.

O texto continua a fundamentação, realizando chamamentos para autores de referência, captando aspectos relacionados a métodos, especialização humana e áreas de estudo relevantes, como psicologia experimental, ciência da administração, físico-química, mecânica e economia social. Esses elementos são essenciais para compreender o segundo bloco, que se concentra na organização científica do trabalho no Brasil – Universidade do Trabalho. O autor destaca que a sistematização em desenvolvimento não se limitou apenas a uma transformação no mundo do trabalho; era, na verdade, uma "revolução econômica, social e moral" (Organização [...], 1934, p. 7). Portanto, ainda nesta primeira seção, são apresentados os países que foram o "mote" da pesquisa, juntamente com os institutos pertinentes. A lista de países inclui Alemanha, Áustria, Bélgica, França, Grã-Bretanha, Itália, Países-Baixos, Polônia, Suíça, Espanha, Finlândia, Tchecoslováquia, Rússia, Japão e Estados Unidos.

No segundo bloco, o texto aborda o plano de Organização Científica do Trabalho para o Brasil, elaborado por uma comissão composta por Raul Azedo

(relator), Joaquim Pimenta e João Luderitz. Essa comissão estava subordinada ao então Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. O plano foi dividido em seis tópicos principais: a Universidade do Trabalho, o Gabinete de Seleção e Orientação Profissional, as Escolas Profissionais Superiores, as Escolas Profissionais, as Escolas Vestibulares e, por fim, as Escolas Primárias Adaptadas.

As bases discutidas inicialmente são contextualizadas neste plano, apresentando uma série de aspectos considerados com algumas modificações. Nesta seção, evidencia-se a preocupação com estudos mais aprofundados, profissionais e espaços especializados, como museus, gabinetes, laboratórios e oficinas. Além disso, são abordadas a sistematização dos objetivos das universidades do trabalho e a organização de provas para comprovar a capacitação desses profissionais.

O segundo plano é intitulado "Do Ensino Técnico Profissional". Este plano foi produzido por uma comissão composta por Alcides Lanna Cotta, Leon Renault e outros sujeitos, tratando do ensino profissional em abril de 1936. O documento estrutura-se em formato de artigos e apresenta elementos muito próximos de outro plano composto no mesmo ano, intitulado "do ensino técnico profissional". Essa correspondência verifica-se nos tópicos constitutivos do documento. No entanto, no plano aqui trabalhado, as informações são mais detalhadas, e são apresentadas algumas junções de cursos e ramos de ensino. Isso sugere que as comissões possuíam uma relação interdisciplinar, garantindo um aprofundamento nas temáticas defendidas. No caso desses dois planos, podemos inferir que sua construção se organizou para produzir inicialmente uma base de dados, talvez por meio de viagens pedagógicas ou outros documentos elaborados por outras comissões, e posteriormente uma maior sistematização e condensação deles.

Nesse sentido, o documento assemelha-se a uma organização curricular "nacional" do ensino profissional, detalhando nesta primeira parte do plano a finalidade do ensino profissional: "ministrar conhecimentos de uma arte ou ofício, de par com o de disciplinas que lhes são correlatas, para habilitar o indivíduo a ganhar a vida honestamente e cooperar no desenvolvimento econômico do país" (Cotta, Renault, et al, 1936, p. 1). São divulgados os ramos de ensino – industrial, agrícola, normal e o comércio – e seus respectivos graus de ensino, apresentando seus intuítos e, mais adiante, as disciplinas a serem ministradas.

Na primeira seção, destina-se à estruturação dos ramos de ensino. O primeiro deles refere-se ao ensino industrial, apresentando os cursos que comporiam o dado

ramo de "a" a "o" e os ofícios correspondentes a eles. Por fim, são explicitados cursos industriais médios independentes e cursos optativos para aqueles que desejam uma especialização específica. O próximo tópico abordado trata da organização das disciplinas, considerando o ramo, curso e o grau de ensino.

Cabe destacar que as disciplinas selecionadas e trabalhadas não se modificaram muito ao considerarmos o currículo vigente. Além disso, houve o cuidado em ordenar um currículo delimitado, exibindo as disciplinas referentes a cursos fundamentais e, do outro lado, cursos profissionais. Na segunda parte deste plano, denominada "orientações do ensino", observa-se a preocupação dos autores em especificar o que seria ministrado nessas disciplinas. A partir dela, nota-se o uso da questão profissional na maior parte das disciplinas, como um entrelaçamento contínuo de caráter moral e técnico.

Outro fator relacional dos planos consiste no valor atribuído ao ensino industrial, em que se observa, em ambos, uma priorização maior e detalhamento que os outros ensinos não apresentam. Isso é evidenciado ao observarmos o ensino agrícola, que é exibido de maneira sintética, mencionando apenas as disciplinas e algumas orientações. Dentre essas orientações, destaca-se a abertura de cursos tomando como referência a economia das respectivas regiões. Além disso, verifica-se uma proximidade de intenções com relação à organização científica do trabalho, pois revelam atenção a "assuntos pertinentes à vida rural e melhorar as suas condições morais, mentais e econômicas, deverá ter caráter teórico e prático" (Cotta, Renault, et al., 1936, p. 8). Esse trecho revela os propósitos em jogo, demonstrando a importância das bases teóricas e práticas ligadas ao aprimoramento desses sujeitos, no sentido físico e mental, como uma forma de adequação desses futuros profissionais.

Em seguida, é mencionado o ensino normal, seguindo a estrutura anterior e exibindo as disciplinas a serem ministradas em cada grau destinado à formação de professores de primeiras letras. Ao analisar as disciplinas apontadas, observamos uma estreita proximidade com o currículo dos outros ramos, indicando uma limitada especialização na regência. Essa dinâmica modifica-se um pouco nos 2º e 3º graus, propondo disciplinas com uma maior particularidade do ensino, como metodologia de ensino, prática profissional, psicologia do trabalho e das diferenças individuais, e história da educação.

Por fim, é apontado o ensino comercial, citando as atividades e as matérias de cada grau, ainda delimitado por cursos fundamentais e profissionais. Ao encerrar a

estruturação dos ramos, inicia-se o tópico referente às condições de matrícula e duração dos cursos profissionais. Podemos refletir neste item a estima quanto a esse ensino, por meio das exigências de habilitação de cada grau de ensino para o progresso dos estudos e a própria delimitação de idades, indicando uma cadência de ideias sobre a otimização desses ramos.

Na próxima seção, denominada orientação no ensino, verificamos características de estrutura curricular e de regimento interno. Nas primeiras páginas, podemos investigar outra indicação da lógica quanto à organização científica, através da citação dos cursos vocacionais que "têm como objetivo capital propiciar a revelação do aluno para uma profissão, por meio de um curso eficiente e consciencioso dos trabalhos manuais" (Cotta, Renault, et al., 1936, p. 14). A ideia de um curso ideal para cada sujeito e o próprio aperfeiçoamento manual são princípios desse raciocínio.

Nesta parte do plano, foram destinadas também orientações para as matérias de cada curso: linguagens, estudo das matemáticas, ciências naturais, ciências físicas, química, história pátria, história da civilização, geografia, higiene e legislação. Havendo a especificação das suas intencionalidades, continuamente interligada ao "mundo do trabalho". O conteúdo das disciplinas realiza um chamamento de propriedade específica das áreas, assim como ideológicas ao criar temáticas como "liberdade que confere", "homens célebres", "a vida profissional", "biografia de homens ilustres no Brasil" e "direitos e deveres dos cidadãos". Vale ressaltar que a matéria de higiene exprime uma série de finalidades relacionadas a questões de construção, habitação, proteção das nascentes, remoção de dejetos e os resíduos das lavouras e indústrias, que representam apenas alguns dos temas, não esgotando o assunto relacionados às questões relacionadas ao tema saúde/doenças. Os tópicos a serem trabalhados chamam atenção para o surgimento de uma preocupação associada aos desdobramentos das indústrias e, possivelmente, da urbanização das cidades.

Chegando aos últimos tópicos, são expostos os pormenores do ensino profissional, vinculado aos direitos e regalias e as disposições gerais e comuns aos estabelecimentos. No primeiro, regulariza-se a certificação de cada grau, bem como a premiação, apenas ao primeiro grau, de ferramentas e manuais de trabalho, aliado a uma prioridade, agora referente a todos os graus, desses profissionais formados para assumir os cargos públicos. Já no segundo, é apresentado o parecer burocrático, indicando o destino financeiro das produções práticas dos ofícios, sinalizando quanto às necessidades físicas desses estabelecimentos concernentes ao aprendizado dos

educandos, ou seja, a carência de laboratórios, coleção de materiais de trabalho e bibliotecas profissionais. Ademais, o plano estabelece a organização rigorosa dos preceitos pedagógicos e higiênicos nesses ambientes, considerando questões de obrigatoriedade das práticas, fazendo refletir sobre a sistematização desses ensinamentos e as influências que oportunizaram uma base.

O terceiro documento em questão é um preâmbulo criado pelo engenheiro educador Rodolfo Fuchs em 1935 denominado como “Plano de atuação”. Ao analisar o conteúdo de forma mais abrangente, podemos conjecturar que sua elaboração se baseou em experiências anteriores e observações no campo do ensino profissional, as quais não necessariamente se limitam à experiência brasileira até então. Essa hipótese se fortalece à medida que examinamos as resoluções propostas e, mais adiante, os conceitos trabalhados e defendidos, que guardam semelhanças com os estudos desenvolvidos em prol da Organização Científica do Trabalho.

Algumas das características destacadas neste plano estão relacionadas ao objetivo de tornar o ensino profissional o mais eficiente possível em termos de temporalidade, ao mesmo tempo em que promove a integração do ensino profissional com outros ramos de ensino, primário, secundário e superior. Essas aspirações são amplamente justificadas ao longo de todo o texto e se baseiam nos conceitos defendidos pela Organização Científica do Trabalho (OCT). Portanto, um dos princípios que sustentam essas ideias está relacionado à necessidade de uma “aprendizagem racional e metódica, ou seja, verdadeiramente técnica” (Fuchs, 1935, p. 2). Isso implica na substituição de trabalhos de improvisação e empirismo, reconhecendo assim a importância de uma organização científica tanto para os que ensinam, como para os que trabalham nas fábricas.

Outra questão que se relaciona à OCT diz respeito à maneira como a população é avaliada dentro dessa perspectiva. Os indivíduos eram considerados inúteis e atrasados antes da intervenção que a organização prometia trazer, indicando que era necessário direcionar essas pessoas para o aprimoramento, pois “[...] é impossível deixar a grande maioria da população entregue a si mesma, no que se refere à sua formação técnica” (Fuchs, 1935, p. 3). Portanto, o ensino proposto foi concebido tendo em mente um público específico, buscando fornecer utilidade desde o nível primário, concentrando-se na habilitação desses indivíduos em áreas de atuação prósperas, sem perder tempo.

Segundo a visão de Rodolfo Fuchs, a escola deveria priorizar as necessidades essenciais do ser humano, concebendo-se, assim, como uma instituição que, desde a infância, prepara os indivíduos para uma profissão. Nessa ótica, as habilidades de leitura e escrita já não se mostravam suficientes para atender às demandas das indústrias em crescimento, que requeriam indivíduos moldáveis e adaptáveis ao seu desenvolvimento.

Até este ponto, o documento apresenta algumas justificativas em prol do ensino profissional. O documento continua a defender esse tipo de ensino em praticamente todos os tópicos subsequentes, mas também se dedica à sua própria sistematização. Dessa forma, aborda questões como a obrigatoriedade do ensino profissional, a necessidade de habilitação profissional, os diferentes graus e modalidades de ensino profissional, a integração do ensino profissional com o ensino secundário, a relação entre o ensino comercial e o ensino agrícola, a colaboração entre instituições particulares e sindicatos, além da legislação vigente.

O tópico referente à obrigatoriedade do ensino profissional nos permite compreender outros objetivos desse plano, pois o argumento que defende essa obrigatoriedade para todas as classes e castas ampara-se em alguns fatores principais, como a "elevação da finalidade moral", portanto a "formação do caráter do aluno, abrindo-lhe o coração e a razão" (Fuchs, 1935, p. 7), a quebra do preconceito que domina a classe intelectual, além da identificação de sua vocação com antecedência. Dessa maneira, podemos refletir que foi construída uma rede cuidadosamente elaborada na teoria. Isso resultou no desenvolvimento de uma estrutura ideológica destinada a mobilizar diversos segmentos da sociedade. Isso foi feito com o propósito de condicioná-los em direção ao crescimento econômico, adestrando por meio das oficinas e ajudando-os a identificar verdadeiramente sua vocação.

O tópico seguinte aborda a obrigatoriedade da habilitação profissional, começando por destacar a importância e a necessidade de estabelecer escolas voltadas para o aprimoramento técnico de diversas profissões. Esses setores específicos incluem o comércio, a agricultura e a indústria, os quais serão mais detalhadamente organizados nos planos já mencionados. Isso demonstra a extensa rede de colaboração entre educadores e comissões. No entanto, o cerne deste tópico aponta para o estabelecimento de um mecanismo de controle destinado a tornar a profissionalização e/ou o aperfeiçoamento obrigatórios, com o propósito de

proporcionar ao empregador mais influência sobre a formação de seus trabalhadores, conforme suas próprias necessidades. Além disso, o papel dos sindicatos é destacado como outro mecanismo de intervenção em benefício dos funcionários, exigindo promoções quando as qualificações são alcançadas.

O próximo tópico aborda os diferentes graus e modalidades do ensino profissional, no qual o autor detalha a estruturação desse sistema educacional. Nele, são apresentadas informações sobre a duração, os graus envolvidos e as modalidades propostas. Inicialmente, é proposta a criação de uma escola profissional elementar com uma duração de três anos, tempo que se estenderá nos graus subsequentes. Essa escola é concebida como "um equivalente ao curso primário e, ao mesmo tempo, o aprendizado de uma arte ou ofício" (Fuchs, 1935, p. 13). Em seguida, é apresentada a escola profissional secundária, também com três anos de duração, mas com maior especialização e um aumento nas horas de aprendizado. Dentro desse entrelaçamento de modalidades de ensino, surgem as escolas profissionais normais, com uma duração de dois anos. Por fim, o auge desse sistema educacional é a universidade do trabalho, destinada àqueles que percorreram todos os níveis dessa grande construção. Somente os indivíduos que passaram por todas as modalidades e foram aprovados em um exame de seleção alcançariam esse último patamar, que teria uma duração de três a quatro anos.

Ao analisar este tópico, percebemos uma estratificação, uma vez que o projeto não aborda explicitamente as maneiras de tornar acessível ao trabalhador pobre a oportunidade de realmente usufruir dessa integração. Na verdade, o texto discute a importância de dar utilidade com base nas vocações e habilidades dos ofícios. No entanto, quanto às vagas nas escolas normais e na universidade, não são fornecidos detalhes específicos, o que sugere uma perspectiva acessível apenas para aqueles com tempo e recursos.

O próximo tópico aborda a integração entre o ensino profissional e o ensino secundário, revelando que o autor já tinha orientações prévias para resolver algumas questões. Especificamente neste ponto, discute-se a transição fluida de um curso para outro, sem grandes contratempos. Isso traz à tona novamente a questão do tempo, levando-nos a refletir sobre a constante corrida para alcançar os objetivos relacionados ao trabalho, a urgência de preparar esses trabalhadores de maneira adequada para um mercado em constante evolução. Nesse contexto, um curso de

adaptação de um ano atendia a essa necessidade, sem causar maiores perdas para a indústria.

O quinto tópico, intitulado "Ensino Comercial – Ensino Agrícola", aborda uma questão crítica relacionada a esses tipos de educação. Segundo o autor, havia uma carência de maior organização técnica nesses campos, o que exigia que este plano educacional atendesse a essas necessidades. Mais uma vez, as diretrizes da OCT são enfatizadas, com o objetivo de promover a evolução e eficiência desses sistemas de ensino.

O sexto tópico trata da colaboração entre particulares e sindicatos, e nesse contexto emerge uma estratégia visando criar oportunidades para o desenvolvimento de escolas sem depender inteiramente do financiamento estatal, e sem impor a obrigação de colaboração às indústrias. No entanto, a colaboração dos sindicatos é praticamente forçada, uma vez que este plano introduz a obrigatoriedade da habilitação profissional, gerando a necessidade de capacitar esses operários sem gerar custos adicionais para os empregadores, proporcionando a vantagem de contar com uma mão de obra qualificada. O governo desempenha um papel ativo na fiscalização para garantir a uniformidade do ensino e sua eficiência, assegurando assim que as metas e princípios estipulados sejam efetivamente cumpridos.

A última seção desta primeira parte é concluída com uma discussão sobre a legislação, totalizando assim oito tópicos que apresentam e justificam o plano de ação de Rodolfo Fuchs. Retomando o tópico em questão, Fuchs enfatiza sua importância crítica, uma vez que a concretização dos elementos deste plano depende, em grande parte, da legislação. Ele demonstra preocupação com a efetivação das obrigatoriedades, especialmente direcionando sua atenção para os intelectuais. Nesse sentido, ele enfatiza a necessidade de uma legislação "radical e completa" (Fuchs, 1935, p. 22). Assim, ele propõe artigos que estabelecem a obrigatoriedade de que as modalidades permitam o ingresso nas escolas somente mediante a comprovação da certificação nos graus anteriores do ensino profissional.

Outro grupo de artigos visa estabelecer uma conexão mais estreita entre as empresas e a obrigatoriedade, propondo que as empresas só contratem operários que estejam frequentando cursos de aperfeiçoamento. Além disso, Fuchs sugere artigos destinados a aumentar a eficiência do sistema, indicando que o autor via o investimento como uma maneira de concretizar o plano, propondo colaborações entre a indústria e o Estado. Ele sugere artigos que concedam benefícios àqueles que

obtiverem o certificado, desenvolvendo estratégias para estimular a adesão, sem permitir, no entanto, a escolha de outro caminho. Esses são apenas alguns dos pontos destacados neste tópico, evidenciando a meticulosidade na orquestração dessa reforma.

Na segunda parte, são apresentados cinco tópicos que detalham cada uma das escolas profissionais estudadas: escola profissional elementar, escola profissional secundária, escola profissional normal e a universidade do trabalho. Neles, são comentadas as peculiaridades de cada uma e as maneiras de integração entre elas.

Para concluir, Fuchs elaborou um plano meticuloso em busca da superação das questões que afetavam essa modalidade de ensino, orquestrando medidas que visavam garantir o crescimento econômico e técnico. Esse plano levou em consideração a indústria, diversas camadas da sociedade, as ações governamentais, a atuação dos sindicatos, bem como a própria organização científica das escolas. Portanto, pode ser considerado um dos planos mais abrangentes, dada a sua análise completa e integrada de todos esses elementos.

O quarto documento é o “Plano de Organização do ensino profissional” escrito por Omer Buyse. O relatório em questão tinha como finalidade apresentar um esquema inicial para a organização da Universidade do Trabalho no Brasil. Não são citadas especificamente as referências utilizadas para sua construção, mas aponta que se trata de uma demanda associada à necessidade de adaptação desse estudo à realidade brasileira.

Quanto à sua estrutura, o relatório está dividido em seis tópicos distintos. No primeiro tópico, intitulado "I) Organização Proposta", são abordados os detalhes da proposta de organização, incluindo a justificativa do projeto, os graus a serem oferecidos e a formação dos profissionais. O segundo tópico, "II) Escolha de Especialidades", discute a seleção dos cursos iniciais do plano, enfatizando a consideração de outras especialidades futuramente.

No terceiro tópico, "III) Duração dos Estudos e Horários", são tratadas as questões relacionadas à duração dos estudos necessária para atingir os objetivos do projeto, bem como a carga horária das escolas, tanto diurnas quanto noturnas. O quarto tópico, "IV) Condições de Admissão e Recrutamento de Estudantes", concentra-se nas condições de admissão, destacando a necessidade de uma base mínima (leitura, escrita, cálculo e sistema métrico) para a entrada nas escolas profissionais. Assim como são mencionadas as exigências para a admissão de

técnicos, que possuem qualificações teóricas e profissionais mais restritas. Aspectos como idade mínima e a necessidade de controle de exames médicos e psicotécnicos, alinhados com os objetivos da OCT, são abordados neste tópico.

O quinto tópico, "V) Caráter do Ensino", apresenta um programa com bases científicas e técnicas, enfatizando a redução das teorias especulativas em favor de uma abordagem mais prática e orientada para o desenvolvimento de habilidades técnicas e científicas nos alunos das escolas profissionais.

Por fim, o sexto tópico, "VI) Programa do Ensino", especifica os ramos relevantes, que incluem cultura geral, científica e artística, com foco nas indústrias, tecnologia e trabalho prático como bases para o programa de ensino.

O plano elaborado por Omer Buyse apresenta uma abordagem abrangente e detalhada para a organização da Universidade do Trabalho no Brasil. A estrutura do relatório, dividida em seis tópicos distintos, oferece uma visão completa das propostas e considerações essenciais para o desenvolvimento do ensino profissional no país. Com ênfase na prática e no desenvolvimento de habilidades técnicas e científicas, o programa de ensino proposto busca preparar os alunos para enfrentar os desafios e demandas do mundo profissional com competência e eficácia.

Por fim, chamamos atenção para os sujeitos da escrita. Os planos são extremamente relevantes, mas não é possível deixar de considerar que estavam carregados das concepções daqueles que os construíram. A análise desses documentos permite percebermos a importância desses sujeitos para o delineamento de uma cultura política (Berstein, 1998). Assim como a sua posição reconhecida dentro do campo e a influência no desenho de novas legislações que são a legitimação dessa cultura (Bourdieu, 1989).

6.2 Ideias para a formação para o ensino industrial

A importância da Diretoria do Ensino Industrial se revela como um órgão oficial necessário, especialmente quando há a urgência de formalizar ideias em um ambiente em que elas convergiam. De nada adiantariam as viagens e a circulação de conhecimento se não houvesse alguém com poder instituído, capital político e capital social, capaz de dizer quais dessas ideias se consolidaram como determinações.

Essas ideias, oriundas de experiências no exterior, das viagens e das discussões em comissões, bem como demonstradas nos planos, constituíram a base do ensino técnico. A partir desse embasamento, tornou-se crucial a existência de uma

entidade ou espaço, como a DEI, responsável por estabelecer normas e incorporá-las à legislação e à reforma industrial, delineando as diretrizes para o desenvolvimento do ensino.

Nesse contexto, a Diretoria desempenhou um papel essencial ao controlar, verificar e conduzir o processo de inspeção, garantindo o cumprimento dessas determinações. Esta atuação representou não apenas uma forma de assegurar a qualidade do ensino, mas também de manter a coerência entre as políticas educacionais estabelecidas e sua implementação prática nas instituições de ensino industrial.

Assim, a DEI atuou como um órgão regulador e orientador, proporcionando um arcabouço normativo e técnico para o funcionamento adequado do sistema educacional, baseado nas melhores práticas e nas experiências acumuladas tanto nacional quanto internacionalmente.

Desse modo, mais do que a simples circulação de ideias, a legislação traz consigo a imposição e consolidação dessas ideias dentro do projeto educacional brasileiro. A importância da legislação não surge do acaso, mas sim de um processo de formulação e efetivação, refletido em leis específicas. Portanto, a Diretoria não apenas orientou, mas também implementou as diretrizes que moldaram o ensino técnico, desempenhando um papel central na integração dessas ideias ao contexto educacional nacional.

De acordo com Thompson, “[...] não é possível conceber nenhuma sociedade complexa sem lei” (Thompson, 1987, p. 351). A interpretação da Lei pode ser vista como um mecanismo que facilita e fortalece as relações entre as diferentes classes sociais, incluindo tanto as que detêm poder quanto as que estão subjugados por ele. Nesse sentido, a Lei desempenha um papel ideológico ao legitimar a dominação. Assim, é importante reconhecer a legislação educacional enquanto uma fonte histórica que para Stamatto “permite perceber e compreender o processo da instalação do sistema escolar no país e as modificações referentes às políticas educacionais implementadas, podendo, assim, ser utilizada como fonte histórica” (Stamatto, 2012, p. 80).

O Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, faz parte de um conjunto de outras legislações: a Reforma Capanema. Essa legislação foi muito relevante para a organização do Ensino Industrial à medida que

lançou as bases para o delineamento desse nível de ensino de modo que cumprisse os anseios de Getúlio Vargas e Gustavo Capanema.

O texto legislativo não apresenta uma exposição de motivos, o que era bastante comum anteriormente, mas traz disposições preliminares. O ensino industrial é considerado um ramo do ensino secundário e abrange atividades artesanais, transportes, comunicação e pesca. O segundo artigo se dedica à definição das terminologias. Conforme o texto, os termos "indústria" e "industrial" têm um sentido amplo, enquanto "técnico", "industrial" e "artesanal" têm um sentido mais amplo, mas também designam modalidades de escolas e cursos.

As bases fundamentais do ensino industrial são estabelecidas como formas de atender a uma tríade de interesses. O trabalhador teria suas necessidades de formação supridas, as empresas encontrariam satisfação para a demanda de mão de obra, e à nação seria proporcionado o desenvolvimento da economia e da cultura. O ensino era direcionado a jovens e adultos, com o objetivo de formar professores e administradores de serviços com princípios de eficiência e produtividade.

Esse ensino seria regido por alguns princípios, como o ensino de ofícios e técnicas, em que prática e teoria deveriam estar aliadas, sendo a prática priorizada. A adaptabilidade profissional, ou seja, evitar a especialização prematura ou excessiva. Promover o conhecimento de cultura geral e práticas educativas, destacando o valor humano do trabalhador. E, por último, estabelecer direitos "iguais" para as mulheres, com ressalvas do ponto de vista da "saúde".

Os cursos eram divididos em ordinários, extraordinários e avulsos. Os ordinários eram subdivididos em dois ciclos, enquanto os extraordinários estavam divididos em cursos de aperfeiçoamento, especialização e continuação. Os cursos avulsos (ou de divulgação) eram oferecidos a interessados em geral, com o objetivo de proporcionar conhecimento sobre atualidades técnicas.

Quadro 3: Divisões e características dos cursos industriais

	Curso	Características
Primeiro ciclo	Industrial básico	Cursos de maior duração
	Mestria	Destinado aos já diplomados nos cursos industriais
	Artesanal	Cursos de duração reduzida
	Aprendizagem	Ofertados em estabelecimentos industriais e com horário reduzido
Segundo ciclo	Técnico	Ensino de técnicas de funções de caráter específico
	Pedagógico	Formação de pessoal docente e administrativo

Fonte: Elaboração própria a partir das informações apresentadas na Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942).

As instituições educativas eram divididas em quatro tipos de estabelecimentos:

- a) escolas técnicas, quando destinados a ministrar um ou mais cursos técnicos;
- b) escolas industriais, se o seu objetivo for ministrar um ou mais cursos industriais;
- c) escolas artesanais, se se destinarem a ministrar um ou mais cursos artesanais;
- d) escolas de aprendizagem, quando tiverem por finalidade dar um ou mais cursos de aprendizagem (Brasil, 1942).

As escolas técnicas tinham a permissão de ministrar, além dos cursos técnicos, cursos industriais, de mestria e pedagógicos. De forma análoga, as escolas industriais poderiam, além dos cursos industriais, oferecer cursos de mestria e pedagógicos. Os cursos de aprendizagem não se limitavam a ambientes industriais e podiam ser oferecidos por qualquer outro tipo de estabelecimento de ensino industrial. Já os cursos extraordinários e avulsos poderiam ser oferecidos por qualquer estabelecimento de ensino industrial, com exceção dos cursos de aperfeiçoamento e

especialização destinados a professores ou administradores, os quais só poderiam ser oferecidos pelas escolas técnicas ou industriais.

No que diz respeito aos diplomas e certificados para os concluintes dos cursos, a distribuição era a seguinte: para os formados nos cursos industriais, o diploma de artífice; para os formados nos cursos de mestría, o diploma de mestre; nos cursos técnicos ou pedagógicos, o diploma correspondente à área técnica ou à ramificação pedagógica. A revalidação de diplomas estrangeiros era possível, e os concluintes dos demais cursos recebiam um certificado.

A legislação contemplava a articulação com outras modalidades de ensino dentro do ensino industrial. Os cursos estavam conectados entre si, com os cursos de primeiro ciclo articulados ao ensino primário e os cursos técnicos articulados ao ensino secundário de primeiro ciclo. Aos egressos dos cursos técnicos era facultada a possibilidade de ingresso no ensino superior em cursos diretamente relacionados ao curso de formação. Apesar de a legislação indicar o ensino industrial como sendo de ensino secundário, ela não demonstra essa equivalência. Em relação ao ensino superior, restringe as possibilidades de ingresso e impõe a verificação de conhecimentos.

Nas escolas industriais e técnicas, estava previsto um ano letivo de dez meses, com férias de dois meses. Os alunos poderiam ser admitidos de maneira regular ou como ouvintes. Os alunos regulares tinham todas as obrigações relacionadas a aulas, exercícios e exames. Por outro lado, os ouvintes poderiam participar de disciplinas em que fosse deficiente sua formação ou integrar os cursos de divulgação. Os cursos industriais tinham uma duração de quatro anos, os de mestría, dois anos com regime de habilitação parcelada, os técnicos de três ou quatro anos, e os pedagógicos, de um ano.

As disciplinas eram divididas em três áreas: cultura geral, cultura técnica e cultura pedagógica, sendo esta última exclusiva para os cursos pedagógicos. Os programas de ensino deveriam passar por revisões periódicas e conter métodos e processos pedagógicos adequados.

Além das disciplinas, havia as práticas educativas, como educação física (obrigatória até os 21 anos), educação musical concentrada no canto orfeônico (obrigatória até os 18 anos), educação pré-militar para estudantes do sexo masculino até completarem a idade do alistamento militar, e educação doméstica, destinada apenas às estudantes do sexo feminino e focada na administração do lar. Os alunos

do curso de mestría com habilitação parcelada estavam isentos dessas práticas educativas.

Para a admissão dos educandos, estavam previstas algumas condições, sendo a primeira delas a comprovação, no ato da matrícula, de que não eram portadores de doenças contagiosas e estavam vacinados.

Quadro 4: Condições para matrícula nos cursos industriais

Cursos	Faixa etária	Formação prévia	Aptidões e capacidades	Ingresso
INDUSTRIAIS	Entre 12 e 17 anos	Educação Primária	Capacidade física e aptidão mental	
MESTRIAS		Curso industrial correspondente		Exames vestibulares
TÉCNICOS		Primeiro ciclo do ensino secundário	Capacidades físicas e aptidão mental	Exames vestibulares
PEDAGÓGICOS		Qualquer curso de mestría ou técnico		Exames vestibulares

Fonte: Elaboração própria a partir das informações apresentadas na Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942).

Além dessas condições, os alunos poderiam passar por avaliações psicológicas para aferir inteligência e aptidões, de modo que pudessem ser orientados para a matrícula nos cursos adequados à sua "vocação e capacidade". Nos cursos técnicos, alunos do primeiro ciclo do secundário ou de curso industrial poderiam ser admitidos, adaptando-os aos conhecimentos de cultura técnica, no caso dos provenientes do ensino secundário, ou de cultura geral, para os oriundos dos cursos industriais.

Os trabalhos escolares e a divisão do tempo escolar eram organizados e definidos pela direção de cada estabelecimento de ensino. As aulas poderiam ter de 36 a 44 horas semanais. Aos exercícios deveriam ser atribuídas notas de 0 a 100. Nas disciplinas de cultura técnica, os exercícios deveriam simular o trabalho industrial com máquinas e em oficinas. Quanto aos exames, divididos em primeiros exames e exames finais, também eram atribuídas notas de 0 a 100. Os primeiros exames, realizados em julho, consistiam em uma prova escrita diante dos professores das

disciplinas. Os exames finais, de primeira ou segunda época, com efeito de promoção ou conclusão dos cursos, consistiam em provas orais e práticas perante bancas de avaliadores. A habilitação ou não-habilitação para conclusão dos cursos e a promoção nas disciplinas eram definidas a partir desses exames. Para efeito de recuperação, o aluno poderia matricular-se como ouvinte.

Além das atividades anteriores, obrigatórias para todos os alunos, havia estágios, excursões, o culto cívico, a orientação educacional e a educação religiosa, que era permitida, mas não obrigatória. Os alunos poderiam realizar estágios em estabelecimentos industriais, de forma obrigatória ou voluntária. Durante as aulas, deveriam ser levados a estabelecimentos industriais para observação. Dessa forma, percebemos como o ensino estava totalmente associado à prática. Cada escola tinha um culto cívico filiado à Juventude Brasileira⁸, e havia uma exigência de frequência mínima para os alunos menores de dezoito anos. Cada escola deveria ter o setor de orientação educacional, na perspectiva de "correção e encaminhamento" e "elevação das qualidades morais". O serviço de orientação ainda deveria incentivar a criação de revistas, jornais, clubes e grêmios para fomentar a educação social, além de velar pelo estudo e descanso dos educandos.

O corpo docente poderia ter uma ou mais categorias, de acordo com cada estabelecimento, e deveria possuir formação em cursos apropriados. Os professores efetivos seriam contratados por meio de concurso público e, para atuar nas escolas reconhecidas, deveriam ter registro no Ministério da Educação. No entanto, essa exigência não se aplicava a professores estrangeiros que fossem especialmente chamados para a função. Havia cursos de aperfeiçoamento e especialização, estágios em estabelecimentos industriais, bolsas de estudo e viagens para o exterior. Os professores poderiam ter um ou mais assistentes, e os orientadores educacionais faziam parte do corpo docente, possuindo formação apropriada para a função.

A administração escolar estava pautada na figura central de autoridade, que era o diretor escolar. Este tinha como função eliminar a artificialidade e rotina no ensino, promovendo atividade, realismo e eficiência. O regime disciplinar era definido

8 A Juventude Brasileira de Vargas tinha como objetivo promover a mobilização e a doutrinação política da juventude brasileira de acordo com os princípios do governo varguista. Ela visava educar os jovens na ideologia do Estado Novo, fortalecer o nacionalismo e promover a lealdade ao governo.

pelo regimento escolar, e o diretor deveria estar em permanente contato com atividades exteriores e os setores econômicos, por meio do conselho consultivo.

As escolas poderiam funcionar em regime de externato, semi-internato e internato, quando possível. O funcionamento era diurno e noturno para trabalhadores. Havia períodos de ensino intensivo, chamados de curso de aperfeiçoamento, durante as férias. Não poderiam funcionar sem a devida "montagem", ou seja, construção e materiais escolares.

Os tipos de escola previstos na legislação eram divididos em federais, equiparadas e reconhecidas. As escolas federais eram mantidas, administradas e sob a responsabilidade da União. As escolas equiparadas eram mantidas e administradas pelos estados ou pelo Distrito Federal, com funcionamento autorizado pela União. As escolas reconhecidas eram mantidas e administradas por municípios, particulares ou pessoas jurídicas, com funcionamento igualmente autorizado pela União. Foram estabelecidos parâmetros e condições de eficiência, sendo necessário que a escola estivesse completamente adequada a todos eles para que a equiparação ou reconhecimento fossem efetivados.

Mesmo após a concessão da equiparação e do reconhecimento, esses poderiam ser suspensos ou cassados a qualquer momento. O serviço de inspeção e orientação pedagógica era destinado a essas escolas. A lei menciona escolas "não incluídas na administração", que também receberiam orientação pedagógica, mas não especifica que escolas eram essas. Não é possível saber se essas deveriam obedecer ao regime pedagógico, assim como as demais. As únicas informações eram de que haveria um regulamento, expedido pelo Presidente, com a discriminação dos cursos a serem ofertados e que o regimento deveria ser submetido pelo Ministro da Educação ao Presidente.

O Título IV é dedicado às especificações das escolas artesanais e de aprendizagem. As escolas artesanais teriam regulamento determinado por um decreto do governo especificamente para elas. Aquelas que não fossem subordinadas ao Ministério necessitavam de autorização e tinham que passar por constante inspeção. Os cursos teriam a duração de um ou dois anos letivos, com aulas de dez meses cada. No currículo, havia disciplinas de cultura geral e cultura técnica, e as práticas educativas eram discriminadas no artigo nº 26. O público-alvo dessas escolas eram adolescentes com doze anos completos e que tivessem concluído o ensino primário. Ao fim do curso, os alunos receberiam certificados de habilitação. Além das aulas e

exames escolares, a escola contava com um centro cívico da Juventude Brasileira, com ensino religioso não obrigatório e serviço de saúde escolar. Os professores seriam contratados por meio de concurso ou inscrição no registro no órgão administrativo competente de cada estado ou do Distrito Federal.

As escolas de aprendizagem consistiam no ensino de ofícios e eram uma obrigação dos empregadores com os empregados, chamados de aprendizes. Esses deveriam ser sempre mantidos em atividades que exigiam formação profissional. Essas escolas eram administradas pelos próprios estabelecimentos industriais ou serviços de âmbito local, regional ou nacional e localizadas nos próprios ambientes industriais ou nas proximidades. A carga horária deveria estar dentro do horário normal de trabalho. Os cursos poderiam ter duração de um, dois, três ou quatro anos. As disciplinas eram divididas em cultura geral e cultura técnica, e as práticas educativas aconteceriam se possível. A legislação fala em preparação primária e não ensino primário e define a necessidade de aptidão física e mental. Ao fim dos cursos, os egressos receberiam certificados de habilitação. Os professores estavam sujeitos a inscrição e registro no Ministério da Educação. Havia cursos extraordinários, e as diretrizes pedagógicas seriam determinadas pelo MEC, com seu cumprimento inspecionado por ele. A legislação já pontua que seria produzida uma regulamentação específica.

Os portadores de habilitação de curso artesanal ou de aprendizagem de dois anos poderiam matricular-se na segunda série do curso industrial do mesmo ofício, mediante a aprovação em exames vestibulares.

O Título V determina as providências cabíveis ao Ministério da Educação para efetivação da política educacional inaugurada por essa legislação. O MEC deveria estudar, em permanente articulação com os meios econômicos, um programa de caráter nacional mediante a instituição de um sistema geral de estabelecimentos de ensino de diferentes tipos. Estabelecer diretrizes gerais quanto aos diferentes problemas apresentados, como caracterização das profissões, conhecimentos, metodologia e organização dos serviços de orientação profissional. Assim como aos poderes públicos em geral, caberia adotar um sistema de gratuidade que atendesse, pelo menos, aos menos favorecidos e instituir assistência escolar com a cooperação dos meios interessados, que entendemos como os industriários e sistemas econômicos. Ainda deveriam ser instituídos estabelecimentos de frequência

exclusivamente feminina e destinados à preparação para profissões que eram consideradas como adequadas às mulheres.

Nas Disposições Finais, destaca-se que ainda seriam necessários regulamentos para determinar as especificidades, os quais seriam expedidos pelo Presidente. Enquanto isso, o Ministério da Educação era responsável por organizar e expedir as instruções necessárias para a efetivação do que era determinado pela legislação.

A legislação é composta por 76 artigos, divididos em seis títulos: Disposições Preliminares, Bases de Organização do Ensino Industrial, Escolas Industriais e Escolas Técnicas, Escolas Artesanais e de Aprendizagem, Providências e Disposições Finais. Trata-se de um texto extenso e extremamente detalhado, permitindo um conhecimento geral e aprofundado do sistema de ensino e das influências. Ao longo do texto, evoca constantemente a iniciativa privada. Embora fale em igualdade para homens e mulheres, apresenta algumas brechas nesse aspecto, separando escolas masculinas e femininas, bem como cursos específicos para mulheres. Sua construção revela o controle e o autoritarismo do governo Vargas, prevendo o controle e inspeção de todas as escolas, mesmo que não fossem subordinadas. Além disso, abre caminho para o estabelecimento do SENAI. No entanto, não especifica as condições de financiamento ou subvenções, nem aborda detalhes sobre a estrutura das escolas.

6.3 Os rumos do ensino industrial no Brasil

O Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959, a Reforma do Ensino Industrial, revoga a Lei Orgânica e demonstra a quebra do paradigma que estava estabelecido sobre o ensino profissional. Assim como institui o ensino industrial de grau médio com a finalidade de formar os educandos com uma base de cultura geral e iniciação técnica. Isso permitiria que eles se integrassem na comunidade, participassem do mundo do trabalho e se preparassem para uma atividade especializada, considerando o nível médio. Além disso, previa a possibilidade de prosseguimento nos estudos.

Nessa nova organização, os cursos eram divididos em dois tipos: ordinários e extraordinários. Enquanto os cursos ordinários eram subdivididos em primeiro e segundo ciclo; os extraordinários eram divididos por modalidades. Nos cursos ordinários de primeiro ciclo, havia diferentes cursos de aprendizagem industrial, o curso industrial básico; e no segundo ciclo, diferentes cursos industriais técnicos. Os

cursos extraordinários poderiam ser de qualificação, aperfeiçoamento, especialização ou divulgação. Às escolas era facultado manter todos os cursos ou alguns exclusivamente.

A legislação determina que todos os cursos devem estar baseados no Método de Organização Científica do Trabalho. Nos cursos de aprendizagem e no industrial básico, o método estaria presente de forma elementar e assistemática, visando criar no alunado uma atitude favorável ao método. Nos cursos técnicos, o método deveria fazer parte do currículo oficial, sendo desenvolvido metodicamente e acompanhado de aplicações práticas.

Nas práticas educativas, permaneciam o serviço de orientação educacional e profissional, a educação religiosa (agora de acordo com a confissão e ainda não obrigatória), e a educação doméstica, que permaneceu exclusiva para as mulheres.

Os cursos de aprendizagem industrial tinham como objetivo oferecer ao egresso a qualificação em um ofício, podendo ser diurnos ou noturnos. Nos cursos diurnos, o público-alvo era de 14 anos ou mais, e nos cursos noturnos, a partir dos 18 anos. Ambos deveriam apresentar conhecimentos elementares, embora não fosse especificado quais conhecimentos eram esses. A duração mínima seria de 20 meses para o diurno e 30 meses para o noturno. O SENAI também oferecia cursos desse tipo, organizados por legislação própria.

Assim como a Lei Orgânica de 1942, o decreto previa um currículo dividido em disciplinas de cultura geral, cultura técnica e práticas educativas. A prática de oficina seria desenvolvida dentro das disciplinas de cultura técnica, por meio de séries metódicas, fórmulas de peças ou trabalhos úteis. As disciplinas de cultura geral deveriam ser ministradas com objetividade e relacionadas com a prática de oficina.

O curso industrial básico tinha como objetivo ampliar os fundamentos da cultura, explorar aptidões e desenvolver capacidades, orientando na escolha de oportunidades de trabalho ou estudos superiores. Além disso, buscava promover o conhecimento e a iniciação em atividades produtivas, bem como o papel da ciência e da tecnologia no mundo contemporâneo. Os interessados em ingressar no curso deveriam ter idade mínima de 18 anos. O curso poderia ser dividido em quatro séries para o diurno ou cinco séries para o noturno, sem a especificação de conhecimentos prévios necessários.

O currículo do curso industrial básico previa disciplinas somente de cultura geral, práticas de oficina e práticas educativas. As práticas de oficina consistiam na

iniciação em vários grupos de atividades, sem a preocupação de formar o artífice em um ofício específico. Deveria prezar pelo caráter predominante metódico, segundo técnicas racionais. O curso industrial técnico poderia ser dividido em quatro séries se diurno ou em cinco séries se noturno. Seu propósito era preparar os alunos para desempenharem funções de imediata assistência a engenheiros ou administradores, oferecendo uma base de cultura geral e preparando-os para participar do mundo do trabalho ou prosseguir com os estudos. No primeiro semestre da última série, os alunos tinham um estágio obrigatório na indústria. O currículo estava dividido em cultura técnica, com atividades em obras, laboratórios e outros trabalhos de campo, e cultura geral.

Os cursos industriais extraordinários também poderiam ser diurnos ou noturnos, com duração adequada às regiões geoeconômicas a que pertenciam. Seu objetivo era oferecer qualificação em curto prazo, com o mínimo de exigência em cultura geral. Na modalidade de aperfeiçoamento, visavam ampliar os conhecimentos e capacidades dos trabalhadores formados em cursos de aprendizagem ou que já possuísem conhecimento de cultura técnica. Os cursos na modalidade de especialização eram destinados aos diplomados no curso técnico industrial, enquanto os cursos na modalidade de divulgação promoviam o conhecimento sobre atualidades técnicas. Cada escola tinha a liberdade para elaborar os planos desses cursos.

Para a matrícula em todas as modalidades de cursos, existiam exigências gerais, como não ser portador de doença infectocontagiosa, ter sido vacinado contra a varíola, estar em dia com as obrigações militares e alistado como eleitor para maiores de dezoito anos. Os candidatos ao curso básico poderiam não ter escolaridade regular, mas deveriam comprovar seus conhecimentos por meio de exames. Se aprovados nesses exames, a escola fornecia um atestado para permitir a matrícula.

No quadro 5 demonstramos as especificidades para matrícula em cada curso.

Quadro 5: condições para matrículas nos cursos industriais a partir da Reforma de 1959

Cursos	Idade mínima	Capacidade mental e física	Conhecimentos prévios	Classificação em concurso
Aprendizagem	14 anos	Sim	Exames de verificação de conhecimentos	Sim
Industrial básico	11 anos	Sim	Exames de verificação ou diploma de nível primário completo	Sim
Industriais técnicos		Sim	Conclusão de curso de primeiro ciclo de grau médio	Sim

Fonte: Elaboração própria de acordo com informações apresentadas no texto legislativo (Brasil, 1959).

Pela primeira vez, anuncia-se a necessidade de classificação em concurso para ingressar nos cursos. Nos concursos de preenchimento de vagas, sempre que o número de candidatos excedesse o número de vagas disponíveis, a matrícula seria realizada pela ordem de classificação. Dessa forma, podemos inferir que a demanda por esses cursos aumentou na última década anterior à promulgação dessa legislação, justificando a necessidade de realizar concursos. A transferência de alunos de escolas localizadas fora do Brasil ainda era permitida.

Os alunos matriculados nos cursos ordinários poderiam ser classificados em quatro categorias: alunos regulares e dependentes, presentes em todos os cursos; ouvintes nos cursos de aprendizagem e técnicos; e currículo parcelado, exclusivo para o curso técnico noturno. Aos últimos era conferida uma habilitação parcelada. Os alunos do internato necessitavam de um responsável para acolhê-los caso a permanência na escola fosse interrompida. Este é o único momento em que a legislação aborda o sistema de internato, sugerindo que as escolas não admitiriam a entrada de órfãos ou jovens em outras situações de vulnerabilidade.

No que diz respeito ao regime escolar, a transferência de alunos entre escolas era permitida, o período escolar tinha a duração de 180 dias e era obrigatório comparecer a 80% das aulas, além da realização dos exercícios. Para menores de 18 anos, era compulsório participar de atividades complementares nas áreas de educação física, moral, cívica, artística e de orientação social. O tempo semanal variava de 33 a 44 horas. Os alunos não podiam recusar-se a realizar trabalhos

suplementares, e para ser aprovado nas disciplinas e práticas, era necessário atingir a média global de cinco.

No curso industrial básico, o currículo era organizado de forma a permitir que o aluno pudesse progredir para o curso científico de ensino secundário sem a necessidade de prestar exames, conforme estabelecido pelo Decreto nº 34.330, de 21 de outubro de 1953. Esse era um objetivo almejado desde os primórdios das discussões sobre o ensino industrial. Pode-se perceber que, a partir de então, essa modalidade de ensino se tornava mais atrativa e que se caminhava em direção à superação do preconceito secular que sempre recaiu sobre o ensino profissional.

Os trabalhos escolares consistiam em aulas práticas, exercícios, exames e estágios. Nos cursos de aprendizagem, os trabalhos de oficina não podiam ser inferiores a dezoito horas semanais, enquanto no curso básico deveriam variar de seis a dez horas semanais. Essa diferença indicava uma ênfase maior na prática nos cursos de aprendizagem em comparação com os demais. Os trabalhos de oficina mantinham o sistema de séries metódicas. Alunos com melhor desempenho nos trabalhos escolares tinham atividades suplementares.

Os cursos se diferenciavam pela condição dos egressos. Os cursos de aprendizagem conferiam certificados ou cartas de ofício aos concluintes, indicando o ofício estudado e a duração do curso, enquadrando o egresso como operário qualificado ou artífice. Os concluintes do curso industrial básico recebiam o certificado de conclusão do primeiro ciclo do ensino industrial. Já os concluintes do curso industrial técnico obtinham o título de técnico industrial na modalidade cursada. Nos cursos extraordinários, eram expedidos atestados com indicação da modalidade, duração e tema abordado no curso, sendo permitida a revalidação de diplomas estrangeiros.

Os cursos oferecidos visavam atender às demandas do mercado de trabalho, proporcionando aos alunos habilidades práticas e teóricas necessárias para desempenhar funções diversas na indústria. A diferenciação entre os tipos de cursos poderia permitir que os estudantes escolhessem o caminho mais adequado às suas aspirações profissionais e interesses, enquanto as certificações e titulações forneciam reconhecimento formal. No entanto, o objetivo central parece ser a necessidade de formar especialidades e promover a divisão social dos trabalhadores de acordo com as necessidades do mercado. Esse sistema de certificação e titulação contribuiria não só para o desenvolvimento individual dos estudantes, mas também para o

crescimento econômico e a competitividade da indústria, ao garantir a disponibilidade de mão de obra qualificada e ao mesmo tempo adaptável às exigências do mercado.

As escolas técnicas e de aprendizagem do ensino industrial que integravam a rede federal tinham como principal propósito proporcionar educação de qualidade a todos, sem distinção. Essa abordagem refletia um compromisso com a democratização do acesso à educação profissional, buscando eliminar barreiras e garantir oportunidades iguais para todos os alunos.

Os prédios e bens dessas escolas eram propriedade da União. Elas possuíam personalidade jurídica e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira. A emissão de diplomas, certificados e cartas de ofício ficava a cargo das escolas, sujeitos à inscrição no registro apropriado e encaminhados à Diretoria do Ensino Industrial.

O corpo administrativo e pedagógico dessas escolas era composto pela diretoria, o conselho de professores, serviço de orientação educacional e profissional, o conselho de representantes, além de outros profissionais técnicos e administrativos. A seleção dos diretores ocorria por meio de nomeação, seguindo uma lista tríplice, e os escolhidos deveriam atender a requisitos mínimos e cumprir determinadas competências.

Quadro 6: Exigências e competências para o cargo de diretor das escolas industriais e técnicas

Exigências	Competências
ser brasileiro nato	organizar, superintender e fiscalizar, direta ou indiretamente, todo o serviço da escola e assegurar a eficiência do ensino ministrado;
ser diplomado em curso superior	propor ao Conselho de Representantes o orçamento da despesa anual;
possuir, pelo menos, um dos seguintes requisitos: <ul style="list-style-type: none"> ● experiência na indústria, pelo prazo de 3 anos, no mínimo; ● experiência no magistério do ensino industrial, pelo menos por três anos; ● formação pedagógica em escolas oficiais ou 	organizar, de comum acordo com o Presidente do Conselho de Representantes, e na forma dos dispositivos vigentes, quadro de pessoal da escola, fixando-lhe a modalidade e a importância dos salários, com a aprovação do mencionado Conselho; apresentar ao Conselho de Representantes o relatório anual dos trabalhos; admitir e dispensar o pessoal sem estabilidade, com a aprovação do Presidente do Conselho de Representantes e designar ocupantes das funções de chefia, conceder

equiparadas; • experiência em direção de estabelecimento de ensino médio ou superior, pelo prazo de 3 anos, no mínimo; • ser diplomado em curso industrial técnico.	férias e licenças e aplicar medidas disciplinares;
	abrir contas, exclusivamente no Banco do Brasil S.A., ou Caixas Econômicas Federais e movimentar fundos, assinando cheques nominais com o Presidente do Conselho de Representantes ou seu substituto legal;
	prestar contas ao Conselho de Representantes, até 31 de janeiro de cada ano, das despesas realizadas no ano anterior;
	assegurar a normalidade da escrituração e do controle contábil.

Fonte: Elaboração das autoras de acordo com informações apresentadas no texto legislativo (Brasil, 1959).

O conselho de professores era um órgão consultivo e de deliberação pedagógica e didática. Esse conselho elaborava as listas tríplices para a escolha dos diretores e do representante docente no conselho de representantes.

Art. 104. Compete ao Conselho de Professôres:

- a) elaborar seu regimento;
- b) elaborar o currículo escolar, observar as normas dêste regulamento e as diretrizes expedidas pela Diretoria do Ensino Industrial;
- c) orientar e coordenar os estudos sôbre elaboração de programas e sistemas de exames de verificação de conhecimentos e os concursos para provimento de vagas;
- d) aprovar os programas das diferentes matérias;
- e) apreciar os assuntos de sua alçada e os que lhe forem encaminhados, exercendo as atribuições conferidas pelo respectivo regimento e pelo da escola, inclusive o de propor emendas ao mesmo;
- f) fixar o número de vagas nos diferentes cursos, tendo em vista a capacidade didática da escola;
- g) escolher, por votação uninominal e secreta, em três escrutínios, três nomes para constituição da lista destinada à nomeação do Diretor da escola, devendo a escolha recair em pessoas habilitadas para o exercício da investidura, segundo os critérios fixados neste regulamento;
- h) escolher, por votação uninominal e secreta, em três escrutínios, três nomes, entre os professôres em exercício na escola, para a constituição da lista destinada à nomeação de um dos componentes do Conselho de Representantes (Brasil, 1959).

O serviço de orientação educacional e profissional tinha a responsabilidade de auxiliar os alunos em atividades escolares, profissionais, de lazer e eventual liderança, visando contribuir para o equilíbrio do processo educativo. Os orientadores,

devidamente habilitados, desempenhavam diversas atribuições, incluindo a aplicação de exames, coordenação de estudos dirigidos, orientação sobre descanso, apoio a grêmios e associações estudantis, colaboração em pesquisas de acompanhamento dos egressos, realização de estudos e pesquisas, além de participação em reuniões com pais, responsáveis e empregadores.

No contexto de apoio aos alunos, havia a Caixa Escolar, encarregada da distribuição de bolsas, prêmios e outras formas de assistência, bem como da organização de excursões, passeios, festividades e da cooperativa escolar. A diretoria da Caixa Escolar era composta pelo diretor da escola, que atuava como presidente, um orientador e representantes dos professores e alunos, eleitos para mandatos de dois anos. Os recursos para sustentar a Caixa provinham da dotação do orçamento da escola, destinada ao pagamento das bolsas, doações, juros, lucro obtido em encomendas, venda dos trabalhos dos alunos e outros recursos designados pelo Conselho de Representantes. Nesse aspecto, a legislação apresenta semelhanças com o Decreto nº 7566, de 1909, que estabeleceu as Escolas de Aprendizes Artífices.

O Conselho de Representantes era constituído por seis representantes escolhidos pelo Presidente da República, abrangendo um representante dos professores, um educador externo à escola, pelo menos dois industriários e, sempre que possível, um representante do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura ou do Conselho Regional de Química, além de um professor da escola de engenharia ou um técnico do MEC. Suas competências incluíam a fiscalização e autorização de orçamentos, contas, patrimônio e despesas, aprovação de cursos, exames, promoções, quadros de pessoal e regimentos, bem como a análise do relatório anual do diretor. O conselho deveria reunir-se mensalmente. A nomeação do diretor ocorria a partir da lista tríplice elaborada pelo conselho de professores, sendo efetuada pelo presidente do conselho de representantes.

O diretor da escola tinha a responsabilidade de organizar os quadros de pessoal, docente, técnico e administrativo. Existiam servidores com estabilidade e outros contratados por meio de seleção, sendo os cargos de chefia exercidos em comissão. As relações de emprego seguiam a legislação trabalhista, com regimes de dedicação exclusiva, dedicação parcial, por hora-aula ou por tarefa. Todos os contratados passavam por investigação social e verificação de aptidões, sendo aprovados pelo Conselho de Representantes. Os docentes precisavam estar

registrados no MEC, atender aos critérios específicos de seleção e realizar provas de seleção.

Quadro 7: Critérios de seleção de professores

Cargo	Critérios	Provas de seleção
Professor de matérias de cultura geral	Condições vigentes para o registro de professor do ensino secundário	Provas de títulos, conhecimentos e qualidades didáticas
Professor de desenho e matérias teóricas de cultura técnica	Preparação técnica relativa à matéria, obtida em curso imediatamente superior ou, na falta deste, em nível julgado suficiente pelo órgão competente	Provas de títulos e qualidades didáticas, de modo a permitir a aferição de conhecimentos técnicos
Professor de práticas de oficina,	Certificado que comprove realização de curso de professor da especialidade, ou diploma de técnico industrial ou curso equivalente, a critério do órgão competente	Provas de conhecimentos práticos e qualidades didáticas;
Auxiliar de ensino de práticas de oficina	Prova de conclusão do curso industrial básico.	

Fonte: Elaboração própria de acordo com informações apresentadas no texto legislativo (Brasil, 1959).

A formação e qualificação dos professores eram aspectos fundamentais para garantir um ensino eficaz e adequado às necessidades dos alunos e da sociedade. Nesse sentido, os planos educacionais anteriores à Lei Orgânica de 1942 já reconheciam a importância de investir na capacitação docente como forma de promover a melhoria da educação. Com o advento dessa legislação, essa preocupação se tornou ainda mais evidente, refletindo-se em diretrizes específicas e em políticas voltadas para o aprimoramento profissional dos educadores. Assim, a

valorização e o desenvolvimento contínuo dos professores foram aspectos centrais nas discussões.

O regime financeiro das escolas federais compreendia diversas fontes de recursos, sendo a principal proveniente do orçamento da União por meio do MEC.

Parágrafo único. O valor anual desse auxílio deverá ser correspondente à soma das quantias necessárias ao pagamento de todo o pessoal da escola, aquisição de material, execução de obras e atendimento dos demais encargos de manutenção e desenvolvimento (Brasil, 1959).

A cada ano, as escolas deveriam enviar à Diretoria do Ensino Industrial a sua proposta orçamentária para que fossem encaminhados os devidos recursos. Anualmente, ao final do mês de fevereiro, deveriam ser encaminhadas as prestações de contas da destinação desses recursos. Na prestação, deveriam constar os balanços patrimonial, econômico e financeiro, assim como quadros comparativos de despesas e receitas e outros elementos determinados pelo Tribunal de Contas da União.

Para complementar a receita, as escolas poderiam aceitar encomendas de produtos mediante remuneração. Era permitido que esse trabalho fosse realizado por egressos por até dois anos depois da conclusão dos cursos, visando ao seu aperfeiçoamento profissional. Além das encomendas, havia a venda dos trabalhos realizados pelos alunos nas oficinas, cujo valor deveria ser revertido para a Caixa Escolar.

Estava prevista e determinada a articulação com outras modalidades de ensino. Aos portadores de certificado de aprendizagem industrial era possível ingressar no curso industrial básico mediante prova de conhecimentos, e a escola avaliava qual seria a série adequada para cada aluno. Era possível realizar cursos de aperfeiçoamento sem a necessidade de prestar provas. Aos portadores de certificado do curso de certificado de primeiro ciclo do ensino industrial era permitido candidatar-se a curso industrial técnico ou a qualquer curso de segundo ciclo de grau médio. Aos portadores de diploma de curso industrial técnico era possível ingressar em cursos industriais de especialização, independentemente da realização de provas. E aos que possuíam diploma de técnico industrial era permitido ingressar no ensino superior, de acordo com a Lei nº 1821 de doze de março de 1953, uma das “Leis de equivalência”.

As escolas federais de ensino industrial, com exceção das que são tratadas anteriormente no Decreto, tinham legislação própria. Os certificados eram conferidos pelas próprias escolas e registrados no MEC. As escolas estaduais e municipais poderiam adaptar-se à Lei nº 3552, obedecendo ao disposto neste regulamento. As escolas particulares teriam a liberdade de organização, mas deveriam obedecer às legislações e às normas de organização e finalidade do ensino industrial determinadas por esse regulamento.

Nos artigos finais do decreto estão determinadas as atribuições da Diretoria do Ensino Industrial. Esta, enquanto órgão normativo do MEC, tinha a função de supervisão do ensino industrial, estabelecimento de normas, prestação de assistência técnico-pedagógica para que fosse assegurada a observância das bases e diretrizes dessa modalidade de ensino.

Em relação às escolas da rede federal, deveriam aprovar o currículo, promover seminários e reuniões para tratar dos problemas e exercer fiscalização contábil. Dentro de suas atribuições estava a realização de estudos referentes à distribuição de recursos, sobre a organização dos cursos mais convenientes a cada região e de sondagem e avaliação do rendimento escolar. Além disso, deveriam colaborar com entidades públicas e particulares, quando solicitado, em tudo o que fosse relacionado ao ensino industrial.

Em relação às escolas adaptadas à Lei nº 3552, deveriam elaborar material e auxílios didáticos, organizar cursos, reuniões, seminários e estágios de aperfeiçoamento para direção, docentes e administrativo, fazer a coleta e divulgação de dados estatísticos, oferecer bolsas de estudos para pessoal, direção, docentes e alunos, e proceder com instruções sobre revalidação de diplomas e cartas de ofício. Era de sua responsabilidade a realização de estudos e sugestões sobre planos de cursos, currículos, materiais, provas, avaliação de trabalhos, exames, classificação das escolas, programas em conjunto de caráter nacional, em permanente articulação com os meios econômicos e para a fixação de diretrizes relativas a problemas do ensino industrial.

A Diretoria do Ensino Industrial deveria manter o serviço de classificação das escolas mediante inspeções periódicas. A classificação se dava em quatro categorias decrescentes, seguindo estes requisitos:

- a) imóvel onde funcione o estabelecimento, tendo em vista a capacidade de matrícula e condições higiênicas, especialmente localização, área, iluminação, aeração e ruídos;
- b) instalações, especialmente salas de aula, salas-ambiente, oficinas, laboratórios, biblioteca, recreios e campos de esporte;
- c) pessoal docente, considerado o respectivo curriculum vitae;
- d) organização dos serviços didáticos, técnicos e administrativos;
- e) programa de ensino teórico e prático;
- f) atividades extracurriculares;
- g) serviços assistenciais;
- h) eficiência escolar, verificada através de:
 - 1 - trabalhos realizados durante o ano letivo, nas diferentes matérias;
 - 2 - trabalhos de oficina durante o ano letivo;
 - 3 - provas de rendimento escolar, realizados, normativamente, pelo educandário, e outras que o órgão classificador fizer aplicar;
 - 4 - entrevistas com alunos e professores.
- i) situação profissional e social dos alunos que concluíram os cursos;
- j) observância das diretrizes gerais fixadas pela Diretoria do Ensino Industrial quanto a currículo, medidas de rendimento escolar, sistemas de exames e promoções (Brasil, 1959).

A classificação era facultada a qualquer escola de ensino industrial equiparada, mas só poderiam ser registrados e validados no MEC os diplomas das escolas que estivessem devidamente classificadas. A classificação na quarta categoria impedia a concessão de certificados e diplomas.

A Diretoria do Ensino Industrial estabeleceu critérios rigorosos para a classificação das escolas, visando assegurar a qualidade do ensino oferecido. Esses critérios abrangiam diversos aspectos, desde a infraestrutura física até a eficiência escolar e a situação profissional dos alunos formados. A classificação na quarta categoria representava uma restrição significativa o que evidencia a seriedade do processo e a busca pela excelência no ensino industrial no Brasil.

Finalmente, nas disposições gerais e transitórias, é determinado que os alunos do regime anterior continuariam no mesmo, desde que não houvesse interrupção no curso. Haveria eleição para novos diretores e Conselhos de Representantes. Deveriam ser privilegiados os servidores estáveis e mantidos aqueles que já estavam a serviço das instituições e proceder assim com a extinção gradativa dos servidores que não tinham estabilidade.

Conforme o exposto, é possível observar no texto legislativo da Reforma de 1959 que alguns princípios são centrais. Primeiramente, destaca-se a universalização do ensino técnico, com a presença em um número cada vez maior de regiões e a expansão do número de escolas, abrangendo desde o ensino mais elementar até os cursos destinados a formar os diversos perfis de profissionais necessários para a

indústria. A tão almejada integração entre os graus de ensino foi alcançada, permitindo que os formandos dos cursos industriais pudessem vislumbrar diferentes opções de cursos e até mesmo ingressar na universidade.

Além disso, na integração entre os níveis de ensino, observa-se a questão do currículo unificado, que possibilitava essa integração e fazia com que um nível complementasse o outro. Apesar das mudanças, permanece a ênfase na formação prática, agora aliada à teoria.

Na busca pela modernização do ensino técnico, a profissionalização do corpo docente se mostra fundamental para a qualidade do ensino. Isso envolve promover a formação e estabelecer critérios para ingressar no magistério das escolas técnicas. Diante desse contexto, reitera-se a relevância dos textos legais como determinantes de uma conjuntura. Logo, compreende-se sua função como organizadores do contexto social e educacional, delineando os rumos e as políticas educacionais do país.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que desenvolvemos buscou sustentar a tese de que a Diretoria do Ensino Industrial pela articulação entre as redes de sociabilidades, ideias e a cultura política organizou o Ensino Industrial no Brasil no período de 1931 a 1959. A partir disso, procuramos apresentar o histórico de constituição desse órgão, a rede de sociabilidades construída e permeada por ela, e as ações que resultaram no desenvolvimento do ensino industrial.

Durante o processo de investigação, identificamos sujeitos e ideias que possibilitaram o entendimento de uma cultura política que se manifestou em políticas educacionais. Nesse sentido, o contexto social e político influenciava diretamente os rumos e a configuração desse ensino. Da mesma forma, esse foi um processo que se estendeu por décadas e passou por várias transformações ao longo do tempo.

No início do século XX, as Escolas de Aprendizes Artífices foram criadas com o objetivo de fornecer educação moral e atender à necessidade de resolver um problema social. Esse foi o ponto de partida para o que se tornaria um sistema de escolas técnicas, pois pela primeira vez existiam estabelecimentos de ensino profissional regidos por uma mesma legislação, presentes em todo o território nacional.

Na década de 1920, começaram as transformações a partir do trabalho do Serviço de Remodelação. Era evidente a centralidade dos sujeitos nesse processo, sendo o primeiro deles João Luderitz, chefe do Serviço de Remodelação, devido ao sucesso de seu trabalho no Instituto Parobé.

A partir dessa iniciativa, desencadeia-se o processo de unificação dos currículos, surgindo então a necessidade de um órgão de fiscalização e articulação. Assim, é estabelecida a Inspetoria do Ensino Industrial, que posteriormente evolui para Superintendência, Divisão e, por fim, Diretoria do Ensino Industrial.

Nesse contexto histórico, destacamos a figura central de Francisco Montojos, que liderou a instituição ao longo de todo esse processo. Outro protagonista relevante é o Ministro Gustavo Capanema, que incorporou na educação o desejo de unidade e centralidade do projeto de governo de Getúlio Vargas. Capanema valorizava a presença dos intelectuais e a importância das discussões e da circulação de ideias, presentes nas diversas comissões por ele criadas.

As ações de Capanema estavam alinhadas a um projeto político em desenvolvimento. A unidade almejada foi concretizada por meio dos liceus industriais e do Liceu Nacional, sendo o controle atribuído à DEI, que emitia recomendações e realizava inspeções para verificar o cumprimento das determinações. No âmbito social, ocorreram grandes transformações, com o país, anteriormente predominantemente agrícola, testemunhando o crescimento da indústria e tornando-se uma nação urbana e industrial.

Nesse contexto, o ensino industrial tem sua primeira menção no texto constitucional, enquanto paralelamente ocorrem outras iniciativas educacionais, como os cursos para trabalhadores, escolas sindicais e as ações que culminaram na criação do SENAI. Internacionalmente, diversas relações são estabelecidas, incluindo intercâmbios, viagens e acordos com países como os EUA. Inicialmente ligado ao assistencialismo, o ensino industrial depois evolui para a seleção e orientação profissional. A educação profissional, anteriormente marcada por preconceito, desvalorização e o que Montojos denominou de "pobreza de fatos", começa a passar por uma mudança de paradigma.

A educação emergia como um instrumento político, revelando assim uma cultura política. Os agentes que influenciam as determinações nesse campo reproduzem as estruturas sociais. Da mesma forma, o projeto educacional demandou diversas articulações com outros agentes e esferas, não estando isento de tensões e disputas. Em 1946, uma nova Constituição surge, trazendo consigo novos princípios como flexibilidade e descentralização, defendidos por Lourenço Filho e outros proponentes da Escola Nova.

Diante desse cenário, as ações da DEI incluíam não apenas a direção das escolas federais, mas a assistência e fiscalização de todas as escolas técnicas e industriais reconhecidas no país. Além disso, eram frequentes as conexões com outros espaços, como o SENAI e a CBAI. Configurando-se como um espaço de planejamento e decisão, a DEI desempenhou um papel central no processo de formulação da Lei Orgânica de 1942. Francisco Montojos atuou como o principal elo dessas e outras relações, representando a presença da DEI em diferentes contextos e na articulação com diversos agentes.

Destacam-se diversas ações realizadas pela DEI, incluindo a formação de comissões, a condução de inquéritos e questionários, apurações, estudos e projetos relevantes, como a elaboração da Lei Orgânica e do Ensino Industrial de Emergência,

além de conferências, eventos e palestras ministradas por Montojos e outros técnicos da Diretoria.

As reuniões de diretores das escolas técnicas merecem destaque, pois sempre contaram com o apoio técnico da DEI. Para as escolas federais, a DEI coordenava reformas, emitia documentos e relatórios, realizava cadastros, administrava recursos, oferecia cursos, desenvolvia material didático, emitia instruções e realizava o reconhecimento das escolas.

No que diz respeito às comissões, estas eram convocadas por Capanema, mas a articulação e logística eram efetivadas pela Diretoria. Essas reuniões e estudos tinham reflexos diretos nas escolas, assim como as conexões estabelecidas propiciaram mudanças e novos projetos. É perceptível que todas as decisões eram embasadas em diálogos e estudos.

Além disso, é relevante destacar as relações internacionais promovidas pela DEI, que incentivava e difundia os ideais do Taylorismo. Isso incluía viagens pedagógicas, contratação de professores estrangeiros e participação e colaboração em eventos internacionais. Dessa forma, as ideias circulavam tanto dentro quanto fora do país e se materializavam nos planos educacionais.

Para alcançar o desenvolvimento do ensino industrial, era necessário realizar estudos, compreender a realidade e propor soluções para os problemas apresentados. Nesse sentido, diversos sujeitos, como João Luderitz, Rodolfo Fuchs, Omer Buyse, Leon Renault, entre outros, desempenharam papéis importantes, examinando a realidade e, com base em seus conhecimentos, buscando oferecer respostas aos desafios enfrentados pelo ensino.

Nesse contexto, destaca-se o Plano de Organização Científica do Trabalho, que se concretizou, em grande parte, na Reforma de 1959. Esse plano propôs a construção de uma base de dados e a sistematização do ensino industrial. Rodolfo Fuchs enfatizava a necessidade de habilitação dos formados, diferenciação de graus e modalidades, integração com o ensino secundário e colaboração com os sindicatos. O trabalho desses indivíduos demonstrou uma meticulosa orquestração na reforma do ensino e a construção de uma estrutura ideológica. No entanto, a concretização deste trabalho só era viável por meio da legislação.

Quanto às legislações estudadas neste trabalho, observamos a influência significativa do trabalho desses intelectuais, embora as contradições do contexto político e social prevaleçam. As ideias dos planos elaborados na década de 1930 são

perceptíveis na Lei Orgânica de 1942, mas ainda são evidentes os ideais de unificação e centralidade. A concretização de grande parte desses ideais, propostos nos planos e no trabalho das comissões, só ocorreu com a Reforma de 1959. Essas duas legislações contrastam em diversos pontos, principalmente em relação à sua configuração. Enquanto a Lei Orgânica é unificadora e controladora, a Reforma é mais detalhada em seus objetivos e concede maior autonomia às escolas e ao SENAI.

Ao articular redes de sociabilidades, ideias e cultura política, a DEI implementou uma série de ações para estruturar e desenvolver o sistema educacional industrial do país.

As ações da DEI nesse período foram diversas e abrangentes, incluindo a criação e as diferentes fases de evolução da própria Diretoria, bem como o estabelecimento de uma rede de sociabilidades entre os engenheiros educadores e outros agentes políticos.

Ao investigar essas problemáticas, podemos compreender o impacto e a influência da DEI na configuração e no avanço do Ensino Industrial no Brasil durante o período mencionado. Em suma, a tese conclui que a atuação da DEI e de seus protagonistas foi fundamental para o desenvolvimento e a consolidação do ensino industrial no Brasil, destacando a importância da educação técnica na construção do país como uma nação industrializada e moderna.

Por fim, destacamos que o contexto e as fontes apresentadas revelam um cenário complexo, permeado por sociabilidades e pela circulação de ideias. Ressaltamos a necessidade de estudos nesse campo para aprofundar diversas questões como as influências internacionais na educação profissional e a biografia aprofundada de Francisco Montojos e de outros atores desse processo. A história da educação profissional carece e merece ser explorada e desbravada.

REFERÊNCIAS

- A LEI do ensino industrial repercute nos Estados Unidos. **O Jornal (RJ)** – 1940 a 1949. 1942. Disponível em:
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=110523_04&Pesq=%22Francisco%20Montojos%22&pagfis=11590 Acesso em: Dez. 2023.
- BATISTA, E. L. A influência do Taylorismo na indústria brasileira e o processo de constituição do IDORT na década de 1930. **Lutas Sociais**, [S. l.], v. 19, n. 34, p. 25–38, 2015. DOI: 10.23925/lis.v19i34.25755. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/lis/article/view/25755>. Acesso em: 25 jan. 2024.
- BRASIL. Decreto nº 19.560, de 5 de janeiro de 1931. Aprova o regulamento que organiza a Secretaria de Estado do Ministério da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**, p. 549. 1931.
- BRASIL. Decreto nº 24.558, de 3 de julho de 1934. Transforma a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Industrial, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, p. 15538. 1934.
- BRASIL. Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. **Diário Oficial da União**. 1959.
- BRASIL. Decreto nº 5.241, de 22 de agosto de 1927. Cria o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Colégio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 18653. 1927.
- BRASIL. Decreto nº 6.029, de 26 de julho de 1940. Aprova o regulamento para a instalação e funcionamento dos cursos profissionais de que cogita o art. 4º do Decreto-Lei nº 1.238, de 2 de maio de 1939. **Diário Oficial da União**, p. 14961. 1940.
- BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**, p. 6975, 26 set. 1909.
- BRASIL. Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). **Diário Oficial da União**. 1942.
- BRASIL. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. **Diário Oficial da União**, p.1997. 1942.
- BRASIL. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 1959.
- BRASIL. **Relatório apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado da Agricultura, Industria e Commercio Miguel Calmon du Pin e Almeida**. Anno de 1923. Rio de Janeiro:

Imprensa Nacional, 1923.

BRASIL. Relatório apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado da Agricultura, Industria e Commercio Miguel Calmon du Pin e Almeida. Anno de 1925. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1925.

BRASIL. Relatório apresentado ao Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado da Agricultura, Industria e Commercio Geminiano Lyra Castro. Anno de 1926. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1926.

BRASIL. Relatório apresentado ao presidente da Republica dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado da Agricultura, Industria e Commercio Rodolpho Nogueira da Rocha Miranda no ano de 1910. Rio de Janeiro: Oficinas da Directoria Geral de Estatistica, 1910. v. I.

BRASIL. Relatório apresentado ao presidente da Republica dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado dos Negocios da Agricultura, Industria e Commercio Dr. Pedro de Toledo no anno de 1911. Rio de Janeiro: Oficinas da Directoria Geral de Estatistica, 1911. v. I

BRASIL. Relatório apresentado ao Presidente da Republica pelo Ministro de Estado dos Negocios da Agricultura, Industria e Commercio Idelfonso Simões Lopes. Rio de Janeiro. Papelaria e Typographia Villas-Boas & C. 1920.

CHEGADA do sr. Francisco Montojos - a remodelação do ensino industrial pelo mais moderno criterio. **A Noite** - 1930 a 1939, Rio de Janeiro. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970_03&pesq=%22Directoria%20do%20ensino%20Industrial%22&pasta=ano%20193&hf=memoria.bn.br&pagfis=40077 Acesso em: Ago. 2023.

CIAVATTA, M. **A historicidade da pesquisa em Educação Profissional:** questões teórico-metodológicas (pp. 32-53). O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

CIAVATTA, M. Trabalho-Educação: uma unidade epistemológica, histórica e educacional. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 32, p. 132-149, jan.-abr., 2019.

COMO SE DISTRIBUEM as profissões industriais. **A Noite** - 1930 a 1939, Rio de Janeiro. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970_03&Pesq=%22Divis%c3%a3o%20do%20Ensino%20Industrial%22&pagfis=55336 Acesso em: Mai. 2023.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira De Educação**, (14), 89–107. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200006>

CUNHA, L. A. As escolas de aprendizes artífices. CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**, v. 2, 2005.

CURSOS extraordinários intensivos em todos os estabelecimentos de ensino industrial. **A Manhã** - 1925 a 1953, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=116408&Pesq=%22Divis%c3%a3o%20do%20Ensino%20Industrial%22&pagfis=17349> Acesso em: Jun. 2023.

CURSOS populares para operários. **Gazeta de Notícias** - 1930 a 1939, Rio de Janeiro. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_06&pesq=%22Divis%c3%a3o%20do%20Ensino%20Industrial%22&pasta=ano%20193&hf=memoria.bn.br&pagfis=16186 Acesso em: Mai. 2023.

DIVERSAS notas. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro. 1936. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/030015_05/47110. Acesso em: jan. 2024.

ENSINO Industrial. **Jornal do Brasil** - 1940 a 1949, Rio de Janeiro. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_06&Pesq=%22Divis%c3%a3o%20do%20Ensino%20Industrial%22&pagfis=28169 Acesso em: Jun. 2023.

FAUSTO, B. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro, MEC, 1961.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil**: edição comemorativa, 50 anos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FRANCISCO M. FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). BNDIGITAL I: **Diário de Notícias** (RJ) - 1950 a 1959. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&Pesq=%22Francisco%20Montojos%22&pagfis=60917 Acesso em: Jan. 2024.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GONÇALVES, I. A. Congresso legislativo e educação profissional: leitura partilhada para construção da República. *In* **Progresso, trabalho e educação profissional em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

INSTALAÇÃO dos cursos da Escola Técnica Nacional. **A Noite** - 1940 a 1949, Rio de Janeiro. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970_04&Pesq=%22Divis%c3%a3o%20do%20Ensino%20Industrial%22&pagfis=19824 Acesso em: Jun. 2023.

KUNZE, N. C. A reorganização da rede federal de educação profissional no âmbito da Reforma Capanema. **Sujetos, poder y disputas por la educación**. Zinacantepec, Estado de México: El Colegio Mexiquense, p. 1148-1157, 2014.

LYCEU Industrial do Distrito Federal: Visita do Ministro Capanema e do Governador Valladares. **A Batalha** - 1929 a 1941, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=175102&pesq=%22Divis%C3%A3o%20do%20Ensino%20Industrial%22&pasta=ano%20194&hf=memoria.bn.br&pagfis=18752> Acesso em: Jun. 2023.

LYCEUS industriaes em todo o pais: providencias do chefe do governo. **O Imparcial** - 1940 a 1942, Rio de Janeiro. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=107670_04&Pesq=%22Divis%C3%A3o%20do%20Ensino%20Industrial%22&pagfis=3756 Acesso em: Jun. 2023.

MAIS DECRETOS assinados na pasta da educação. **Diario de Pernambuco**, Pernambuco. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033_11&pesq=%22Superintend%C3%Aancia%20do%20ensino%20industrial%22&pasta=ano%20193&hf=memoria.bn.br&pagfis=12187 Acesso em: Mai. 2023.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

MEDEIROS NETA, O. M. de; ASSIS, S. M. de. Educação profissional em rede: ações e sociabilidades dos intelectuais educadores do ensino técnico profissional brasileiro na primeira metade do século XX. **História Revista**, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 222–243, 2023. DOI: 10.5216/hr.v27i1.74227. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/74227>. Acesso em: 19 fev. 2024.

MEDEIROS NETA, O. M. de; CIAVATTA, M. **Fontes para a história da educação profissional**: Boletim da CBAI. João Pessoa: Ideia, 2020.

MEDEIROS NETA, O. M. M. de et al. Organização e estrutura da educação profissional no Brasil: da Reforma Capanema às leis de equivalência. **Holos**, v. 4, p. 223-235, 2018.

MEDEIROS, G. S. L. de. Era Vargas: a Educação como Instrumento Político. **Id on Line Rev.Mult. Psic.**, Maio/2020, vol.14, n.50, p. 835-853. ISSN: 1981-1179.

MONTOJOS, F. **Ensino Industrial**. Rio de Janeiro: MES / CBAI, v. 5, 1949.

MORAES, M. C. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 73, n. 174, 1992.

NOTAS. FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). BNDIGITAL I: **Jornal do Comercio (RJ)** – 1930 a 1939. 1937. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_12&Pesq=%22Francisco%20Montojos%22&pagfis=47671 Acesso em: Out. 2023.

NOVO diretor da Divisão do Ensino Industrial. **Jornal do Dia** – 1947 a 1966, Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=098230&Pesq=%22Divis%C3%A3o%20do%20Ensino%20Industrial%22&pagfis=5726> Acesso em: Jun. 2023.

O BRASIL. FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). BNDIGITAL I: **O Imparcial (RJ)** - 1935 a 1939. Disponível em:

https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=107670_03&pesq=%22Francisco%20Montojos%22&pasta=ano%20193&hf=memoria.bn.br&pagfis=18572
Acesso em: Out. 2023.

O BRASIL aderiu ao Instituto Internacional de Ensino Technico. **Diario de Noticias** - 1930 a 1939, Rio de Janeiro. Disponível em:
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_01&Pesq=%22Divis%c3%a3o%20do%20Ensino%20Industrial%22&pagfis=34761 Acesso em: Jun. 2023.

O ENSINO Profissional no Brasil e nos principais países do mundo . **O Jornal** - 1930 a 1939, Rio de Janeiro. Disponível em:
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=110523_03&Pesq=%22Divis%c3%a3o%20do%20Ensino%20Industrial%22&pagfis=52398 Acesso em: Mai. 2023.

O ENSINO profissional. **O Jornal** - 1930 a 1939, Rio de Janeiro. Disponível em:
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=110523_03&Pesq=%22Divis%c3%a3o%20do%20Ensino%20Industrial%22&pagfis=39031 Acesso em: Mai. 2023.

O ENSINO Profissional. **O Jornal** - 1930 a 1939, Rio de Janeiro. Disponível em:
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=110523_03&Pesq=%22Divis%c3%a3o%20do%20Ensino%20Industrial%22&pagfis=39031 Acesso em: Mai. 2023.

OPERARIADO brasileiro para as indústrias de guerra. **A Noite** - 1940 a 1949, Rio de Janeiro. Disponível em:
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970_04&Pesq=%22Divis%c3%a3o%20do%20Ensino%20Industrial%22&pagfis=13780 Acesso em: Jun. 2023.

PARA AMPLIAR e difundir o ensino industrial no Brasil - autorizada pelo ministro de educação a elaboração de um plano visando dar equipamento as escolas da rede federal. **A Noite** - 1940 a 1949, Rio de Janeiro. Disponível em:
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970_04&Pesq=%22Divis%c3%a3o%20do%20Ensino%20Industrial%22&pagfis=37455 Acesso em: Jun. 2023.

PASQUINI, A. S.; TOLEDO, C. A. Historiografia da educação: a imprensa enquanto fonte de investigação. **Interfaces Científicas - Educação**, 2(3), 257–267.
<https://doi.org/10.17564/2316-3828.2014v2n3p257-267>

PEDROSA, J. G.; SANTOS, O. G. dos. Agentes do ensino industrial no Brasil (1920-30-40) e suas referências internacionais: europeísmo e americanismo. **Cadernos de história da educação**, v. 13, n. 1, 2014.

PELA RACIONALIZAÇÃO do Ensino Profissional. **Correio da Manhã** - 1936 a 1939, Rio de Janeiro. Disponível em:
https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_04&Pesq=%22Divis%c3%a3o%20do%20Ensino%20Industrial%22&pagfis=50730 Acesso em: Jun.

2023.

PELOTAS terá o liceu industrial mais importante do Brasil. **A Noite** - 1940 a 1949, Rio de Janeiro. Disponível em:

https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970_04&Pesq=%22Divis%C3%A3o%20do%20Ensino%20Industrial%22&pagfis=3981 Acesso em: Jun. 2023.

PRADO JÚNIOR, C. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, v. 9, 2006.

PUBLICAÇÕES da Divisão de Ensino Industrial. **O Imparcial** - 1935 a 1939, Rio de Janeiro. Disponível em:

https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=107670_03&pesq=%22Divis%C3%A3o%20do%20Ensino%20Industrial%22&pasta=ano%20193&hf=memoria.bn.br&pagfis=16622 Acesso em: Mai. 2023.

RAGAZZINI, D. Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação? **Educar em Revista**, n.18, pp.13-28, jul./dez. 2001. Tradução de Carlos Eduardo Vieira.

RÉMOND, R. **Por uma história política**. Tradução Dora Rocha. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2003.

REUNIU-SE a comissão especial designada pelo ministro Waldemar Falcão.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). BNDIGITAL I: O Jornal (RJ) - 1930 a 1939. 1939. Disponível em:

https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=110523_03&Pesq=%22Franco%20Montojos%22&pagfis=47703 Acesso em: Out. 2023.

RODRIGUES, J. Formar homens que o Brasil necessita, eis a tarefa da educação”: o pensamento pedagógico empresarial na era Vargas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 26, p. 160-182, 2007.

SILVA, A. V. M. da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 197–209, 2017. DOI: 10.20396/rho.v16i70.8644737. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644737>. Acesso em: 25 jan. 2024.

SIRINELLI, J-F. **Os Intelectuais**. In: REMOND, R. Por uma História Política. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 2003.

SCHWARTZMAN, S; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. Tempos de Capanema. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Editora FGV, 2000.

SOBRE as diretrizes do ensino técnico em Santa Catarina. **Revista de Educação**, Santa Catarina. Disponível em:

<https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=892513&pesq=%22Superintend%C3%A2ncia%20do%20Ensino%20Industrial%22&pasta=ano%20193&hf=memoria.bn.br&pagfis=18> Acesso em: Mai. 2023.

SOBRE Construções. **Pequeno Jornal Fon Fon** : Semanario Alegre, Politico, Critico

e Espusiante - 1907 a 1958, Rio de Janeiro. Disponível em:

<https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=259063&Pesq=%22Divis%C3%A3o%20do%20Ensino%20Industrial%22&pagfis=97366> Acesso em: Mai. 2023.

TEM NOVA sede provisória a Superintendencia do Ensino Industrial. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro. Disponível em:

https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_06&pesq=%22Superintend%C3%Aancia%20do%20Ensino%20Industrial%22&pasta=ano%20193&hf=memoria.bn.br&pagfis=11396 Acesso em: Mai. 2023.

VÁRIAS Notícias. **Jornal do Commercio** - 1940 a 1949, Rio de Janeiro. Disponível em:

https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_13&pesq=%22Divis%C3%A3o%20do%20Ensino%20Industrial%22&pasta=ano%20194&hf=memoria.bn.br&pagfis=12028 Acesso em: Jun. 2023.