

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
Filipe Pêgo Camargos

**A CRIAÇÃO DO SENAI: UMA ANÁLISE DO PROJETO DE ROBERTO
MANGE E UM ESTUDO DOS PRÍNCÍPIOS EDUCATIVOS DE
ANTONIO GRAMSCI**

Curitiba
2011

**A CRIAÇÃO DO SENAI: UMA ANÁLISE DO PROJETO DE ROBERTO
MANGE E UM ESTUDO DOS PRÍNCÍPIOS EDUCATIVOS DE
ANTONIO GRAMSCI**

Filipe Pêgo Camargos

A CRIAÇÃO DO SENAI: UMA ANÁLISE DO PROJETO DE ROBERTO MANGE E UM ESTUDO DOS PRÍNCÍPIOS EDUCATIVOS DE ANTONIO GRAMSCI

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de História da Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em História.

Orientadora: Prof^a. Mestre Marida Iwaya.

Curitiba
2011

Dedico este trabalho a Deus e a minha família. Grato sou por meu pai, José Mendes Camargos, a minha mãe Maria do Rosário Pêgo Camargos, e a minha irmã Fernanda Cristina Pêgo Camargos. De maneira especial, essa dedicatória é ao senhor pai, pois me lembro de quando tu dizias, enquanto era eu ainda adolescente, que um de seus sonhos era o de ver seus filhos alcançarem feitos que o senhor nunca teve oportunidade de alcançar. De alguma forma, por ser o primeiro de nossa casa a atingir a graduação, sei que minha formação também é a realização de um sonho para ti.

Quero agradecer primeiramente a Deus, por sua graça e favor para comigo, por ter me dado a capacidade e a disciplina necessária para realizar um curso superior tão excelente e simultaneamente complexo como este - História.

Agradeço e muito, minha família, principalmente ao meu pai José Mendes Camargos, e minha mãe Maria do Rosário Pêgo Camargos, que desde minha infância incentivaram-me a estudar, não me esquecendo também de minha irmã, Fernanda Cristina Pêgo Camargos, que sempre torceu por mim.

Em minha vida acadêmica, muitos foram aqueles que me ajudaram. E começo agradecendo de uma maneira geral a todos os professores do curso de História da Universidade Tuiuti do Paraná, com os quais tive aula ou recebi orientações, de alguma forma, todos eles somaram em meu aprendizado.

Todavia, dentre todos estes, contente e emocionado, quero mencionar duas professoras que muito, muito contribuíram em minha formação. Meus maiores agradecimentos destinam-se a professora Marilda Iwaya – que foi muito além de uma professora, foi e é uma companheira e por vezes uma mãe para comigo. Menciono também com muita devoção, a professora Maria de Fátima Rodrigues Pereira, - que além de me aceitar e orientar na Iniciação Científica entre os anos de 2009 e 2011; algumas vezes, quando estive passando por momentos difíceis, me ajudou materialmente, e foi quem me apresentou o marxismo mais detalhadamente.

Lembro-me carinhosamente de professores (as) como: Pedro Valandro, Maria Ignês Mancini de Boni e Etelvina Trindade, que me ensinaram durante a graduação, que algo que está muito bom, sempre pode tornar-se excelente. De maneira singular, menciono a professora Wilma de Lara Bueno, que enquanto coordenadora do curso, sempre fez o possível para “montar grades” que me ajudassem a concluir a graduação.

Não posso também esquecer-me de meus colegas de curso, dos mais discretos aos mais extrovertidos. O convívio com eles, ora me serviu de ânimo e ora de consolo. Meus abraços de agradecimento são para: Cleverson Castilho Menon, Paulo Ricardo Benedito, Daniel Pereira e Barbara Petrolli.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 5 |
| 1. A TRAJETÓRIA DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE BRASILEIRO | 9 |
| 1.1. DO IMPÉRIO À PRIMEIRA REPÚBLICA PROJETOS PARA O ENSINO PROFISSIONAL..... | 12 |
| 1.2.A ERA VARGAS:ASPECTOS SÓCIO-POLÍTICOS E ECONÔMICOS | 19 |
| 1.2.1. O Estado Novo e a criação do Sistema “S” | 23 |
| 2. A APLICAÇÃO DA PSICOTÉCNICA (INSTRUÇÃO RACIONAL) NO ENSINO PROFISSIONAL BRASILEIRO | 29 |
| 2.1. O PROJETO EDUCATIVO DE ROBERTO MANGE..... | 30 |
| 2.2. O PROJETO EDUCATIVO DE ANTÔNIO GRAMSCI..... | 39 |
| 2.3. ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE MANGE E GRAMSCI..... | 45 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 49 |
| FONTES | 52 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 53 |

INTRODUÇÃO.

Este estudo buscou analisar a educação profissional no Brasil, situando acontecimentos que contribuíram para o desenvolvimento do ensino profissionalizante brasileiro, desde a Colônia até a República, especificamente no ano de 1942, com a fundação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial). Deste modo, procurou-se conhecer o contexto em que se instituiu o SENAI, como também, quais foram seus idealizadores e os interesses sócio-econômicos e político-ideológicos contidos em sua formulação.

Naquele contexto – meados do século XX – tanto em solo brasileiro quanto em âmbito internacional, houve uma significativa expansão do capitalismo, decorrente da forte intensificação da industrialização, principalmente em países americanos e europeus, tendo como conseqüências o crescimento quantitativo da classe trabalhadora, e o aumento de sua importância político-econômica na sociedade.

Com o crescimento da industrialização, verificou-se a inserção de um maquinário “novo” nas indústrias brasileiras, exigindo-se uma formação/qualificação para o trabalho simples e trabalho complexo diferenciado daquelas realizadas em tempos anteriores. Logo, o ensino profissionalizante no âmbito industrial, foi discutido e propostas foram feitas em prol da formação do operariado urbano-industrial.

Dentre os estudiosos que pensaram e produziram sobre o ensino profissionalizante nas primeiras décadas do século XX, este trabalho recorreu a Roberto Mange¹ e Antônio Gramsci², cujos projetos educativos atenderam respectivamente, à burguesia e ao proletariado.

¹ Conforme o engenheiro Ítalo Bologna: Roberto Mange (1886-1955) nasceu em Vevey, na Suíça, em 31 de dezembro de 1886, tendo obtido diploma de estudos primários em Portugal, secundários na Alemanha e de engenheiro pela Escola Politécnica de Zurich, em 1910. Em 1913, com 28 anos, veio para o Brasil, pelas mãos de Paula Souza, contratado para a cadeira de Mecânica Aplicada às Máquinas, na Politécnica de São Paulo, onde lecionou pelo espaço de quarenta anos, cargo em que se aposentou, sendo declarado Professor Emérito em 1953. No ano de 1932, trabalhou na construção de máquinas de fazer cartucho para o exército paulista na Revolução Constitucionalista. Dentre suas honrarias, recebeu em 1939 o título declaratório de Cidadão Brasileiro.

² De acordo com o Prof^o Dr.^o Álvaro Bianchi (UNICAMP): Antônio Gramsci (Ales, 1891 – Roma, 1937) nasceu numa região da Sardenha, numa família de poucos recursos. Uma bolsa de estudos permitiu que se transferisse em 1911 a Turim para estudar na Faculdade de Letras e Filosofia. Em 1915 ingressou no Partido Socialista, ajudando a fundar em 1919 o jornal *L'Ordine Nuovo*, que contribuiu para a organização do movimento operário. No ano de 1921 tornou-se membro do Partido Comunista da Itália, foi eleito deputado em 1924, todavia, em 1928 foi preso pelo regime fascista,

Assim, o objetivo principal deste estudo, foi caracterizar em linhas gerais, a história do ensino profissionalizante no Brasil e sua concepção social, como também, analisar os projetos político-educacionais idealizados por Roberto Mange e sua implicação na fundação do SENAI, confrontando e discutindo com o projeto político-educacional do teórico Antônio Gramsci.

Além disso, procurou-se identificar a influência da política durante o Estado Novo de Vargas para a formação dos trabalhadores em nível técnico e conscientização quanto ao dever patriótico, uma vez que naquele momento a propaganda cívica esteve presente nas instituições escolares, inclusive nas de ensino profissionalizante.

O presente estudo justifica-se em três aspectos. O primeiro destes de cunho pessoal, pois quando aluno do Ensino Médio tive a oportunidade de fazer a aprendizagem industrial SENAI no curso de mecânica automotiva leve, dessa experiência de um ano, conheci e mantive uma certa ligação com essa instituição.

Adiante, o segundo aspecto, reside no fato da influência das propostas educativo-profissionalizantes de Roberto Mange, que por intermédio das instituições em que este atuou, formou - e forma - milhões de trabalhadores de acordo com os valores burgueses.

Enfim, o terceiro aspecto, trata de salientar a importância do projeto educativo gramsciano, que estabeleceu princípios, para a formação técnica e política do proletariado.

Para a fundamentação teórica dessa produção, recorreu-se a Antônio Gramsci, militante socialista e posteriormente comunista, que se engajou na luta pela emancipação política do proletariado, por meio da produção de artigos em jornais operários, como professor em escolas fabris e na autoria de diversas obras, em especial os livros: “Os Intelectuais e a Organização da Cultura” e “Americanismo e Fordismo”, em que abordou conceitos como hegemonia e escola desinteressada, os quais foram estudados neste trabalho.

Utilizou-se como referencial bibliográfico, autores como Mário Manacorda, Anita Helena Scheleneser, Florestan Fernandes, Boris Fausto, Celso Furtado, Luiz Antônio Cunha, Silvia Manfredi, dentre outros.

Diante do exposto, indica-se que o principal objetivo dessa monografia é a identificação, como já dito, dos interesses contidos na proposta de ensino profissionalizante formulada pelo engenheiro Roberto Mange, confrontando-as com os objetivos do projeto educativo elaborado pelo intelectual Antônio Gramsci. Neste sentido, ressalta-se que este estudo analisará ambas as propostas, considerando as especificidades sociais e culturais, de cada autor.

Além disso, procurou-se verificar os fundamentos da concepção educativa difundida pelo SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) aos seus educandos/aprendizes, no início da década de 1940.

Dentre as fontes utilizadas para a produção deste trabalho, destacam-se o Planejamento e Administração Unificada da Aprendizagem Industrial no Brasil de 1945, a Comunicação ao Congresso Brasileiro da indústria (1944), elaborados por Mange, o texto jornalístico publicado em 1916, intitulado Homens ou Máquinas por Antônio Gramsci, como também, o decreto-lei 4.048 de 22 de Janeiro de 1942 que instituiu o SENAI.

Este trabalho divide-se em dois capítulos. No primeiro, buscou-se estabelecer um panorama da história da educação profissional no Brasil, desde a Colônia, passando pelo Império e dando ênfase à República, relevando-se a fundação de instituições profissionalizantes, como por exemplo, o Sistema S.

Ainda no primeiro capítulo, realizou-se uma análise sobre o projeto político estabelecido pelo Estado Novo, abordando-se elementos da ditadura varguista, que se esforçaram em desenvolver uma concepção patriótica na sociedade brasileira.

Prosseguindo, no segundo capítulo, apresentam-se as propostas educativas de Roberto Mange e de Antônio Gramsci, colocando-se ao término deste uma análise de ambos os projetos. Além disso, investiga-se a instituição SENAI, concentrando-se em fatos que propiciaram sua fundação.

Neste aspecto, estudam-se princípios de Roberto Mange como seleção racional, psicotécnica e instrução racional e conceitos gramscianos como hegemonia e escola desinteressada.

Essa pesquisa estabeleceu uma discussão sobre o ensino profissionalizante no Brasil, apresentando iniciativas educativo-profissionais durante o período Colonial e Imperial, e enfatizando as cinco primeiras décadas da República, além de estudar características da gerência Taylorista, Fordista, o Golpe civil-militar de Vargas,

ocorridos no século passado, cujas implicações resultaram em um cenário de reorganização nas relações de produção, e na aprendizagem industrial no país.

1. A TRAJETÓRIA DO ENSINO PROFISSIONAL BRASILEIRO.

O trabalho considerado um ato/atividade que mescla esforço físico e intelectual é imprescindível para a sobrevivência humana. Logo, é inconcebível pensar em sociedades humanas organizadas sem tal prática social.

No decorrer da história humana, o trabalho passou e está passando por transformações de ordem tecnológica, organizacional e produtiva, levando em consequência os povos a mudarem seus hábitos, costumes, prioridades político-culturais e sócio-econômicas.³

Partindo dos pressupostos acima, os diversos tipos de trabalhos foram e continuam sendo transmitidos/ensinados de geração a geração, ainda que por meios diferenciados. Assim, o estudo para o trabalho ou o ensino profissionalizante é fundamental para entender-se a transformação dos processos produtivos e de suas relações sociais, tal como verificar as atuais problemáticas destes segmentos, além de propiciar por meio da experiência histórica a projeção de possíveis melhoramentos na área profissional e suas variáveis.

Nas terras que hoje se chamam Brasil, ou seja, o território em que primeiramente habitaram os indígenas (ameríndios), o trabalho se dividiu em diversas formas: o doméstico, que se ocupava de cuidar das crianças e da limpeza do domicílio, este marcadamente realizado por mulheres; também a caça de animais, coleta de frutos e o artesanato caracterizado pela fabricação de potes, armas, flechas, roupas, e outros utensílios fabricados pelos homens com matérias – primas como: folhas, peles de animais, pedra, ferro, cobre etc.

As sociedades ameríndias em suas múltiplas etnias possuíam uma gama de ofícios que, de maneira consuetudinária, perpetuaram-se por gerações, tendo, entretanto alterado suas práticas e significados a partir da chegada dos europeus no continente americano durante o século XVI. Sobre o ensino de ofícios entre os ameríndios – em solo brasileiro – Silvia Maria Manfredi afirma que: “[...] Os mais velhos faziam e ensinavam, e os mais moços observavam, repetiam e aprendiam [...]”⁴

³ FILHO, Daniel Aarão Reis. *O Manifesto Comunista 150 anos depois*: Karl Marx, Friederich Engels. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

⁴ MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.p.66.

Depois do encontro entre portugueses e ameríndios, houve por parte dos europeus a exploração e a dominação do território e das pessoas que neste habitavam. Esse período ficou conhecido como colonização brasileira.

Durante o período de colonização, ocorreu um processo de cristianização de nativos, africanos e quaisquer povos que adentrassem os domínios portugueses, cuja responsabilidade ficou a cargo da Companhia de Jesus⁵, Ordem católica responsável pelos primeiros estabelecimentos de ensino escolar nas terras de Santa Cruz.

Além de importante veículo para a manutenção e expansão da fé católica os padres jesuítas foram os pioneiros na educação escolar e profissional da colônia portuguesa, evidentemente norteadas por princípios cristãos.

Entretanto, a hegemonia jesuítica na educação geral e profissional brasileira, não permaneceu, pois embora tenha tornado-se poderosa, foi extinta em 1773, pelo papa Clemente IV.⁶

Com o término do predomínio educacional dos jesuítas, a educação da Metrópole portuguesa e de suas possessões ficou sob a responsabilidade do ministro de D. Jose I chamado Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal que entre 1750 e 1777 empreendeu reformas político - econômicas, sociais e educacionais que levaram seu nome: as Reformas Pombalinas. Tais reformas continham uma ideologia racional, empírica e estatista de ensino, oriundas do contato deste ministro português com o movimento iluminista em vários países europeus.⁷

Ainda que Pombal não tenha feito de modo sistemático um programa voltado especificamente para a educação profissional, suas ações e escritos deixaram um legado que serviu de inspiração para teóricos presentes no Império brasileiro (1822-

⁵ A Companhia de Jesus foi fundada em 1540 no seguimento da Reforma Católica, também chamada Contra-Reforma. Foi um movimento reacionário à Reforma Protestante, cujas doutrinas se tornavam cada vez mais conhecidas através da Europa, em parte graças à recente invenção da imprensa. Os Jesuítas pregaram a obediência total às escrituras e à doutrina da igreja, tendo Inácio de Loyola declarado: "Eu acredito que o branco que eu vejo é negro, se a hierarquia da igreja assim o tiver determinado".Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_jesuítas.htm. Acesso em :24 Jun 2011.

⁶ PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; PEIXOTO, Elza Margarida de. Inferências para a Independência do Brasil do caráter ativo das reformas pombalinas de educação (1750-1777).In: SCHLESENER, Anita Helena (org).*Política, Gestão e História da Educação no Brasil*. Curitiba: UTP, 2010.

⁷ PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; PEIXOTO, Elza Margarida de. Inferências para a Independência do Brasil do caráter ativo das reformas pombalinas de educação (1750-1777).In: SCHLESENER, Anita Helena (org).*Política, Gestão e História da Educação no Brasil*. Curitiba: UTP, 2010.

1889) com José Bonifácio, e na Primeira República, o caso de Fernando de Azevedo.⁸

Cabe observar que durante o período colonial houve a distinção e pormenorização do ensino profissional comparado ao ensino geral ou escolar. Essa distinção tornou-se um legado para a história brasileira que perpassou os séculos seguintes.

Essa característica –distinção entre educação profissional e educação geral– deu-se porque o trabalho braçal era realizado, sobretudo, por ameríndios, escravizados ou brancos pobres. . Com isso, a maioria dos trabalhadores manuais, tais como pedreiros, carpinteiros, ferreiros, tecelões, confeitores dentre outros eram desprezados pelas elites.⁹

Este fato gerou uma rígida separação entre a educação profissional e a educação geral, sendo a primeira das classes baixas e a segunda oportunidade das elites. Concordando com este fato, Silvia Manfredi afirma:

[...] O sistema escravocrata, que sobreviveu por mais de três séculos, deixou marcas profundas na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana. Além de envolver a violência cometida contra os habitantes nativos, impondo-lhes um padrão civilizatório que não era o seu, e de afugentar trabalhadores livres, o emprego da mão –de – obra escrava para a execução de atividades artesanais e de manufatura acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um “trabalho desqualificado”[...] Os processos de distinção e de distanciamento social desenvolvidos durante o período colonial escravagista influíram, assim, tanto na construção de representações sobre a noção de trabalho como nas estratégias de educação a elas conjugadas, preservando a dicotomia trabalho manual – intelectual [...].¹⁰

Depreende-se dessa questão, que o trabalho manual (braçal) por ser realizado majoritariamente por escravos, acabou se constituindo uma atividade menor quanto às escolas profissionalizantes e a seus aprendizes.

Diante da situação de divisão da educação escolar geral para grupos dominantes, e da educação profissional destinada a frações sociais dominadas, resultou esta última num cunho assistencialista nas instituições de ensino profissionalizante criadas nos séculos XIX e XX.

⁸ Fernando de Azevedo realizou uma pesquisa substancial sobre o ensino profissional brasileiro a qual será discutida mais adiante.

⁹ CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: UNESP – Brasília: Flacso. 2000.

¹⁰ MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.p.71-72.

No ano de 1809, após a chegada da Família Real portuguesa em solo brasileiro - foi criado o Colégio das Fábricas por D. João VI, verificando-se os primórdios da (re)-institucionalização do ensino profissionalizante no Brasil. Tal iniciativa situa-se num momento em que a Metrópole portuguesa idealizava para sua Colônia sul-americana, um projeto modernizador, devido à nascente burguesia brasileira; este plano, de fundo capitalista visava o progresso da nação.

As medidas promovidas pelo Príncipe Regente deram-se, num momento em que a colônia teve a liberação do governo para fundar seus primeiros estabelecimentos manufatureiros, com isso, tornava-se imprescindível a preparação de trabalhadores para esta finalidade.

Em suma, durante os primeiros séculos da colonização brasileira, pode-se dizer que as iniciativas de ensino escolar geral e profissionalizante foram formalmente estabelecidas primeiramente pela Companhia de Jesus nas construções das reduções e dos colégios jesuíticos, e em seguida pelo Marquês de Pombal (1759-1777), que quando da morte de D. José I saiu de seu cargo, e posteriormente, com a chegada da Corte Portuguesa no Brasil em 1808, por intermédio do Príncipe Regente D. João VI¹¹.

1.1. DO IMPÉRIO À PRIMEIRA REPÚBLICA PROJETOS PARA O ENSINO PROFISSIONAL.

A emancipação política do Brasil, em 07 de setembro de 1822 trouxe grandes expectativas para a então livre nação brasileira. Entretanto, a primeira Constituição nacional, outorgada em 1824 por D. Pedro I, na prática, ao que diz respeito à educação, não alterou significativamente o ensino brasileiro.

Contendo somente dois parágrafos sobre a educação – na época o termo usado foi *instrução* – o que mais chamou atenção na Carta Magna foi a idéia de gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos, embora tal medida não tenha saído do papel.¹²

Em 15 de outubro de 1827, promulgou-se a primeira Lei de Ensino estabelecendo que nos locais mais populosos do Império construíssem ou

¹¹ Ver o livro “A Construção da Ordem / Teatro de Sombras” de José Murilo de Carvalho, especificamente o capítulo “Unificação da elite: uma ilha de letrados”.

¹² VIEIRA, Sônia Lerche. *A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto*. Brasília: RBEP, 2007.

adequassem escolas tantas quantas fossem necessárias, ou a transferência de escolas em regiões com pouco contingente populacional para capitais ou cidades populosas.¹³

Durante as primeiras décadas do regime imperial brasileiro, pouco o Legislativo e Executivo fizeram, pela educação geral, e tal consideração pode ser estendida também a educação profissionalizante, que mantinha a estrutura das iniciativas empreendidas por D. João VI, ainda quando o Brasil respondia politicamente a Portugal.

Entre os anos de 1840 e 1870, conhecido como Segundo Reinado destacaram-se três iniciativas de ensino que repercutiram no ensino profissionalizante. Conforme o estudioso Luiz Antônio Cunha as principais iniciativas foram: estatal, religiosa e civil.¹⁴

As iniciativas estatais (Império), não possuíam uma concepção pedagógica bem definida, antes a maior preocupação do governo estava em ocupar, controlar e disciplinar as camadas sociais com menores recursos econômicos. Desta maneira, o Império, tanto possuía estabelecimentos próprios para o ensino profissionalizante, quanto prestava apoio aos projetos educativos da Igreja Católica, uma vez que não havia a separação entre Igreja e Estado durante este período.

A segunda iniciativa - a religiosa - comumente se ligava ao governo devido à ligação política de ambos. Este foi o caso, por exemplo, quando do estabelecimento dos Salesianos¹⁵ no Brasil em 1882, criando na província do Rio de Janeiro em 1883 o Liceu de Artes e Ofícios Santa Rosa e em 1886 na província de São Paulo o Liceu Coração de Jesus, oferecendo cursos de “[...] mecânica, de marcenaria, de alfaiataria, de sapataria e de tipografia [...]”.¹⁶

Por meio de associações particulares e filantrópicas, algumas de cunho religioso, empreendeu-se a terceira via para o ensino profissionalizante brasileiro durante o período imperial. Os “benfeitores” eram em geral, grandes proprietários de terra, ou comerciantes bem sucedidos que acolhiam pessoas abandonadas –

¹³ BRASIL. Assembléia Geral Legislativa. Lei de 15 de Outubro de 1827. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm>. Acesso em: 22 Ago 2011.

¹⁴ CUNHA. *op.cit.*

¹⁵ De acordo com Cunha, o padre francês João Batista de La Salle fundou em 1679 escolas paroquiais gratuitas para crianças pobres. Porém, coube a outro padre, João Bosco, inspirando-se no padre francês criar escolas semelhantes à de La Salle e levar para outros lugares este trabalho.

¹⁶ *id. ibid.*, p.53.

normalmente menores - e ensinavam uma profissão, cuja finalidade era tirar as pessoas da vadiagem.

Em relação aos empreendimentos construídos para atender as demandas do ensino profissional, cita-se que durante o Império, foram criados outros órgãos/escolas, tais como os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos em 1854, e os Liceus de Artes e Ofícios nas seguintes cidades: “Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), Ouro Preto (1886), São Paulo (1882) e Maceió (1884). Além dos Liceus de Artes e Ofícios; em 1861 por decreto real é fundado o Instituto Comercial do Rio de Janeiro”.¹⁷

Quando da necessidade de construir grandes empreendimentos, nomeadamente obras atreladas a Marinha e/ou Exército, o governo precisava de força de trabalho especializada, devido a tal falta fundou-se por iniciativa do governo em dez províncias entre os anos de 1840 e 1856 as **Casas de Educandos Artífices**. Os educandos destes estabelecimentos eram meninos órfãos, abandonados ou que viviam em estado de miséria. Quando encontrados por funcionários do governo, ficavam acolhidos em escolas de estrutura e ensino padrão militares, depois esses aprendizes recebiam uma breve noção da educação primária (alfabetização e noção matemática) e apreendiam ofícios como: encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria entre outros. Ao término do curso esses profissionais formados saíam com um dinheiro poupado durante os anos trabalhados, com isso o governo resolvia duas questões fundamentais: formação de força de trabalho competente e cuidava do assistencialismo social, pois por intermédio da profissionalização livrava um ex-desafortunado da marginalização.¹⁸

Semelhante na intenção, mas diferente na metodologia e na administração, surgiram contemporaneamente às **Casas de Educandos Artífices**, os **Liceus de Artes e Ofícios** que prestavam assistência a menores abandonados ou a meninos moradores de rua, ensinando-os ofícios manufactureiros. A diferença mais acentuada entre as duas escolas encontra-se no fato de que os Liceus foram fundados a partir da sociedade civil para depois contar com o apoio estatal. Comumente eram associações preconizadas por benfeitores abastados que com o apoio governamental acolhiam os meninos para ensinar-lhe um trabalho. Outra importante

¹⁷ *id. ibid.p.17.*

¹⁸ MANFREDI.*op.cit.p.76.*

diferença entre essas escolas reside no fato que em alguns Liceus constituíram-se os primeiros estabelecimentos de ensino profissional destinado a mulheres.¹⁹

Pelos exemplos acima apresentados, pode-se perceber que as práticas educativas profissionalizantes do período imperial, expressaram muito mais interesse na segurança pública do que num processo educativo que visasse à formação de um cidadão consciente e autônomo.

A situação da educação profissional brasileira não mudaria - como ainda não mudou por completo – na Primeira República (1889-1930). Todavia, durante as primeiras décadas do período republicano, elaboraram-se projetos para o ensino profissionalizante, os quais, alguns autores começavam a deixar de ver este ensino exclusivamente como assistencialismo.

O advento da República em 1889 favoreceu a expansão do positivismo e posteriormente abriu caminho para outras concepções pedagógicas, como por exemplo, a anarco-sindicalista e a socialista, durante as décadas de 1910-1920. A partir da laicização do Estado explica-se o aumento de propostas pedagógicas, situação que embora não diminuísse a liderança educacional católica, possibilitou o ingresso e prática de outros modelos de educação geral e profissional.²⁰

No governo do presidente Dr. Nilo Procópio Peçanha²¹ (1909-10), que “criou uma rede de dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, distribuídas pelas diferentes Unidades Federativas da União”²², a educação profissionalizante passou a ser vista não como mero assistencialismo ou meio de disciplinar, mas como uma política governamental necessária para o desenvolvimento do regime republicano nos moldes positivistas.

A Primeira República pode ser considerada, em relação ao âmbito educacional, um período no qual predominaram projetos parlamentares que buscaram atender o ensino profissionalizante. Luiz Antônio Cunha registra como projetos importantes, para a educação profissional durante o primeiro governo republicano os seguintes: Azevedo Sodré (1915); Camilo Prates e Ephigênio Salles

¹⁹ *id. ibid.*, p.79.

²⁰ Luiz Antônio Cunha em sua obra referenciada anteriormente aponta os projetos educacionais comunistas/socialistas e anarquistas ainda que a quantidade de estabelecimentos destes modelos não fosse numericamente expressiva.

²¹ De acordo com Luiz Antônio Cunha o fato de Nilo Peçanha ser maçom foi imprescindível para que a concepção de ensino positivista se expandisse, pois era objetivo dos positivistas transformarem o cidadão brasileiro num trabalhador qualificado/racional, logo o investimento na educação profissional se fez fundamental.

²² ALCÂNTARA. *op.cit.* p.9.

(1920); Fidelis Reis (1922) e Graccho Cardoso (1927), mencionando ainda, um quinto documento produzido em 1926, que constituiu-se em detalhada pesquisa da situação do ensino profissional da época conhecido como o “Inquérito” de Fernando de Azevedo.²³

O primeiro destes projetos, de Azevedo Sodré originou-se num contexto em que os produtos manufaturados e industriais importados estavam sendo substituídos por exemplares nacionais, dado o início da Primeira Guerra Mundial, o que demandava maior produção nacional.

Em linhas gerais o texto de Sodré propunha a criação de um fundo escolar, para que dessa maneira não se reduzisse a arrecadação de verbas destinadas à educação geral e profissionalizante.

Defendia também, a proibição do trabalho para menores de 12 anos e a obrigatoriedade escolar para tais menores²⁴; voltado especificamente para o ensino profissionalizante, este autor estipulou uma pena para os patrões que contratassem menores de 18 anos que não cursassem ou estivessem cursando o ensino profissional. Além disso, os prefeitos estariam autorizados a abrir escolas profissionais para menores e para o ensino de mestres, sendo o custeio compartilhado com o governo federal.

Para o descontentamento de Sodré o projeto foi considerado inviável, primeiro por que no contexto social da época os menores trabalhavam desde muito cedo para ajudar no sustento da família, e também, porque não havia quantidade de funcionários adequada para fiscalizar os casos necessários de punição.

Após cinco anos deste primeiro projeto de peso parlamentar dirigido à educação profissional, os deputados Camillo Prates (MG) e Ephigênio de Salles (AM) elaboraram uma proposta que previa a criação de escolas profissionais em regiões que possuíssem 500 mil habitantes, levando-se em consideração de igual forma a necessidade de expansão industrial. Nos cálculos desses deputados mais de 50 escolas profissionais deveriam ser construídas por toda a Federação. Projetaram assim como seus colegas deputados das diretrizes anteriores, a criação de quatro Escolas Normais para a formação de professores.

Seguindo o mesmo curso do documento antecessor, o plano Prates – Salles foi engavetado, passando antes por emendas substitutivas, mas seu arquivamento

²³ CUNHA. *op.cit.*p.200.

²⁴ *id. ibid.*p.200.

deu-se possivelmente pela falta de recursos da União e a ausência de metas para formar “[...] técnicos intermediários [...]”²⁵.

Mas foi o projeto idealizado pelo também deputado Fidelis Reis o que causou maiores polêmicas e discussões, entre todas as propostas analisadas. Reis defendia a obrigatoriedade do ensino profissionalizante em todo o país, salientava que a realização de curso profissionalizante ao longo da trajetória escolar deveria servir como critério fundamental para o ingresso no ensino superior e em cargos públicos. A proposta para aquele tempo soava “revolucionária”, mas assentava-se num argumento descrito pelo próprio autor:

[...] No Brasil não se ensina o homem a trabalhar. Degradando-se o que há de mais nobre na vida humana, que é o trabalho, que se relegava ao braço do escravizado, e com uma vesga concepção do destino social dos povos não puderam compreender os fundadores da nacionalidade a missão que nos estava reservada e a tarefa que nos cabia realizar na civilização do continente. Aos males e inconvenientes desse fato decorrentes, adicionem-se os de caráter étnico, resultantes do caldeamento a todos os títulos precário que se operava com a raça africana inferior, trazida para os trabalhos ásperos das indústrias extrativistas iniciais [...].²⁶

O discurso de Fidelis Reis conseguiu a adesão da maioria de deputados e senadores, todavia foi refutado pelos deputados Gilberto Amado (SE) e José Maria Bello (PE). Esses deputados alegavam que nem todos os ofícios/cursos profissionais existentes preparavam ou serviam de utilidade para o ensino superior e tão pouco para determinados setores do serviço público. Expuseram, além destes argumentos, de acordo com Cunha que “[...] além da obrigatoriedade do ensino profissional violar, no seu entender, a Constituição do país, não teria cabimento tal compulsoriedade enquanto o ensino primário fosse facultativo [...]”.²⁷

Depreende-se das palavras opositoras ao projeto de Fidelis Reis, que era inconcebível pensar o ensino profissionalizante obrigatório, antes de propor tal obrigatoriedade para o ensino escolar primário.

Não obstante o amplo debate em torno de Reis e seu polêmico texto, tal documento foi promulgado em 1927, na forma de decreto. Mas, não continha em sua forma definitiva sua principal intenção: a obrigatoriedade do ensino profissional. O que o tornou assim como as outras idéias anteriores, algo não aplicável.

²⁵ *id. ibid.* p.204.

²⁶ *id. ibid.* p.205.

²⁷ *id. ibid.* p.207.

Como legados dessa proposta foram introduzidas disciplinas profissionais nas grades curriculares dos cursos primários e secundários, todavia, não eram disciplinas de oferta obrigatória nas instituições. Exemplificando, apesar da lei sobre a obrigatoriedade de se cursarem disciplinas profissionalizantes, isso não significava que as instituições de ensino tivessem que ofertar tais disciplinas, levando muitos estudantes a matricularem-se em escolas diversas das quais estudavam, por vezes conquistando a certificação sem a avaliação da escola de origem.

O último dos quatro projetos de lei formulados com propriedade argumentativa para melhorar a educação profissional durante a Primeira República, foi do deputado Graccho Cardoso (SE) que propôs de forma sistemática em seu texto, um modelo de ensino profissional dividido da seguinte maneira: escolas industriais primárias, “[...] institutos médios industriais e escolas normais tradicionais[...]”.²⁸ As duas primeiras visavam à formação dos trabalhadores manufatureiros e industriais, enquanto a última dos mestres e contramestres.

A redação de Graccho Cardoso estava bem detalhada, contendo os cursos a serem ofertados, as disciplinas estruturadoras de cada curso, uma proposta orçamentária coerente com a capacidade administrativa da União dentre outros aspectos adequados a um projeto digno de ser aprovado. Porém, tal projeto foi elaborado em 1927, contexto da aprovação da proposta de Fidelis Reis, causando a reprovação do texto de Cardoso.

Entretanto, o trabalho do deputado sergipano não foi em vão, pois seus escritos foram retomados no Estado Novo (1937) quando da criação das Leis Orgânicas de Ensino.²⁹

Podem-se registrar três principais contribuições da produção de Graccho Cardoso: 1ª) a obrigação dos empregadores de enviarem os trabalhadores para os cursos profissionais; 2ª) a fundação de uma instituição destinada à formação de técnicos” e 3ª) a criação de um Fundo Escolar Industrial.³⁰

Em suma, quanto aos quatro projetos de lei tramitados no Congresso Nacional entre 1915 -1927 acima analisados, se pelo lado negativo nenhum destes se cumpriu na totalidade e/ou em sua prática, afirma-se como positivo o legado que estes documentos deixaram para a Era Vargas, as quais algumas dessas idéias, em

²⁸ *id. ibid.* p.212.

²⁹ Posteriormente se apresentará um texto sobre o Sistema S abordando com maiores informações essa questão.

³⁰ *id. ibid.* p.215.

parte se realizaram. Mas além do cumprimento de parte dessas propostas, o avanço mais considerável que se deu no início da República sobre a educação, foi o de alguns parlamentares, destacando-se Fidelis Reis, o pensar não mais a educação profissional como medida de segurança ou assistencialismo, mas como projeto político de crescimento nacional.

Neste mesmo período, Fernando de Azevedo foi o responsável pela produção de importante estudo investigativo sobre a situação da educação profissional brasileira. Sua obra feita em 1926 levou seu nome e foi denominada “**O Inquérito de Fernando de Azevedo**”, chegando a sua tese a duas conclusões: a primeira consideração afirmava que as propostas de ensino profissional eram feitas até então no afogadilho; e a segunda de haver falta de apoio da iniciativa privada.³¹

Sobre essas questões levantadas por Azevedo, compreende-se que as propostas/projetos de ensino profissionalizante apresentados durante aquele período, vinham com o objetivo de sanar problemas existentes e não pensavam em como solucionar dificuldades vindouras. Além disso, o autor do inquérito chamava a iniciativa privada a trabalhar em prol de seu operariado, pois os benefícios de uma educação profissional de qualidade não eram somente dos aprendizes, mas, sobretudo, revertidos na produtividade e lucratividade dos patrões.

Diante do texto produzido, verificou-se que durante os anos iniciais do Brasil Republicano, houve por parte de alguns parlamentares, tentativas de criar um ensino profissionalizante melhor estruturado e que atendesse à formação de trabalhadores técnicos industriais. Esses projetos tinham, porém que superar o preconceito sócio-cultural em relação ao trabalho braçal oriundo desde os tempos coloniais, retirarem o cunho assistencialista do ensino de ofícios herdados do Império, e ainda ser uma proposta viável ao orçamento da União. Aliada a essas adversidades, a realidade brasileira demonstrava que o conhecimento escolar básico da maior parte dos operários, como da maioria da população, era baixo.

1.2. A ERA VARGAS: ASPECTOS SÓCIO-POLÍTICOS E ECONÔMICOS.

O estudo do processo histórico brasileiro mostra-nos um Estado dominado majoritariamente por suas elites. Este fato evidencia-se nas transições políticas que a nação teve em seu percurso histórico. Enquanto colônia de Portugal participou

³¹ *id. ibid.p.218.*

como fornecedor de matérias primas, produtos que interessavam aos comerciantes portugueses e seus aliados, nomeadamente os ingleses.

Durante a transição da Colônia para o Império, manteve-se a mesma estrutura econômica, diferenciando-se somente a forma de extrativismo, que além dos produtos agrícolas contava com minérios. Apropriadamente, Florestan Fernandes salienta que a Independência do Brasil foi uma “revolução política”³² tão somente, devido à estabilidade das estruturas sócio-econômicas, que estavam e se mantiveram ainda por longo período. Porém no último quarto do século XIX, paulatinamente, o trabalho escravo foi sendo superado pelo trabalho livre, enquanto aproximava-se a proclamação da República.

O país começava a crescer demográfica e economicamente; com a chegada dos imigrantes e investimentos feitos no plantio de café, iniciaram-se novos rumos sócio-econômicos, pautados pela concentração de renda e o maior poder da aristocracia agrária (latifundiários), estabelecendo-se uma economia dependente das exportações.

Na Primeira República (1889-1930) o café foi o elemento primeiro desta economia. Sustentado pelas exportações, o Brasil até o golpe empreendido por Getúlio Vargas em 1930, não conseguiu formar um mercado interno consistente. A burguesia brasileira formou-se associada e dependente da burguesia internacional. Somente a partir de 1930 podemos falar de um movimento consistente em prol da industrialização.

No período republicano o poder político inicialmente concentrou-se nos Estados de São Paulo e Minas Gerais. A política conhecida por “café-com-leite”, ditava que os cafeicultores paulistas e os produtores de gado bovino/leiteiro de Minas Gerais, alternavam os presidentes republicanos, visando assim à manutenção da política econômica vigente.

A ascensão de Getúlio Vargas à presidência em 1930 marca o início de uma conjuntura de expansão industrial. O final da política oligárquica do “café-com-leite” explica-se principalmente na conjuntura internacional da crise de 1929, quando ocorreu a queda da Bolsa de Nova York. Este período (1929-1930) coincide com a

³² FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: ZAHAR. 1975.

maior produção de café da história do Brasil, o qual, devido à crise ficou sem um amplo mercado consumidor, deixando seus produtores em conseqüente crise.³³

É importante observar que a crise cafeeira resultou na queda de valorização do produto (café) e na desestabilização política da aristocracia agrária, contudo, não significou que os latifundiários do produto perdessem seu poder tanto econômico quanto político. Ao contrário, os núcleos industriais existentes no Brasil antes da década de 1930 e posteriormente, foram implantados em sua maior parte, pelas inversões feitas dos lucros excedentes da produção cafeeira.

Portanto, apesar da relevante mudança sócio-econômica ocorrida no Governo Provisório (1930-1934) caracterizada pelo aumento de indústrias, não se pode ocultar que Vargas contou com o apoio de parte dos cafeicultores, que no referido contexto não estavam satisfeitos com a política “passiva” do então presidente Washington Luís, que não agiu diretamente a favor dos produtores de café durante a crise.

O contínuo declínio das exportações de café poderia significar uma catástrofe para Getúlio Vargas. Por isso, o Governo Provisório agiu como financiador dos cafeicultores, inclusive perdendo parcelas das dívidas que possuíam. Contudo, apesar dos problemas resultantes da crise cafeeira, em tempos de lucratividade do café, parte deste lucro foi dinamizada para as cidades, e aplicada inclusive na instalação de indústrias, cujos empreendimentos formaram uma base forte para a ascensão econômica do país no conjunto dos países industrializados³⁴.

Neste contexto histórico brasileiro, duas propostas estavam claras: a primeira que a economia precisava crescer, e a segunda que o investimento no mercado interno deveria ser a solução para a primeira proposta, em virtude da fragilidade com que se deparava o setor exportador.

No que tange à aceleração econômica brasileira, uma das primeiras medidas tomadas pelo Governo Provisório foi a criação do Ministério do Trabalho, da Indústria e do Comércio entre 1930/31. Nesta conjuntura, houve um crescimento demográfico nas cidades, formando-se assim um proletariado urbano. Além da criação de um ministério destinado ao trabalho, Vargas reformulou as políticas de atendimento às reivindicações trabalhistas e sociais.

³³ FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. Rio de Janeiro: Nacional, 1971.

³⁴ *id. ibid.*

Dentre as medidas do Governo Provisório, destacam-se no campo trabalhista: a jornada de trabalho de 8 horas diárias, um dia de descanso remunerado por semana, e a criação do salário mínimo. No campo social foi regulamentado o voto feminino, o voto secreto e a diminuição da idade eleitoral de 21 anos para 18. As associações sindicais foram fomentadas e controladas. A Constituição promulgada em 14 de julho de 1934 previu a representação de quarenta deputados dos diversos setores profissionais, tanto patronais como de empregados no governo Vargas, porém “[...] pouco mais de três anos após ser promulgada a Constituição, o golpe do Estado Novo frustrou essas esperanças [...]”³⁵

Aprofundando a questão industrial, para a análise do desenvolvimento da indústria de base que ocorreu no Brasil, a partir de 1930, destacam-se medidas que contribuíram para a aceleração industrial do país como a política protecionista que Vargas adotou para estimular a expansão do mercado interno, aumentando as tarifas dos produtos importados.

Um elemento importante deste momento foi o aproveitamento da capacidade ociosa das indústrias instaladas no Brasil no período da Primeira República (1889-1930), quando parcela dos lucros dos cafeicultores foi empregada em indústrias de produtos não duráveis, como alimentícios e principalmente têxteis. Neste aspecto, Celso Furtado escreve:

[...] Entretanto, o fator mais importante na primeira fase da expansão da produção deve ter sido o aproveitamento mais intenso da capacidade já instalada no país. Bastaria citar como exemplo a indústria têxtil, cuja produção aumentou substancialmente nos anos que se seguiram à crise sem que sua capacidade produtiva tenha sido expandida [...] ³⁶.

Endossando essa idéia, o mesmo autor informa que:

[...] A produção industrial cresceu em cerca de 50 por cento entre 1929 e 1937 e a produção primária para o mercado interno cresceu em mais de 40 por cento no mesmo período. Dessa forma, não obstante a depressão imposta de fora, a renda nacional aumentou em 20 por cento entre aqueles dois anos (1929-1931) [...] ³⁷.

No período do Estado Novo (1937 - 1945) a economia brasileira continuava a crescer, embora convivendo com dívida externa provocada por empréstimos

³⁵ FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.p.352.

³⁶ FURTADO, *op.cit.*p.198.

³⁷ *id. ibid.*p.200.

destinados ao setor industrial. Na tentativa de aumentar a rentabilidade econômica o governo brasileiro suspendeu o pagamento desta dívida, fomentando ainda mais o mercado interno.

1.2.1. O Estado Novo e a criação do Sistema “S”.

Dentre as diferentes “[...] ordens jurídico-políticas [...]”³⁸ que a República brasileira experimentou durante seu primeiro século de existência, a ditadura varguista, comumente chamada de Estado Novo, construiu nos seus oito anos de vigência, imaginários que promoveram/promovem debates na historiografia brasileira até os dias de hoje.

Este texto não pretende avaliar como positiva ou negativa a figura de Vargas, ou resumir qualitativamente as ações deste presidente, mas sim, indicar alguns aspectos de seu governo.

Altamente repressivo e autoritário no âmbito político-social, o Estado Novo procurou centralizar o poder na pessoa do “Chefe da Nação”, cujo objetivo seria o de representar um Estado forte. Seguiu-se dessa maneira, os países de modelo totalitário da época, tais como Itália, Alemanha e União Soviética (URSS), sobretudo o exemplo do regime Fascista, cujo representante era o líder italiano Benito Mussolini.³⁹

Vargas e seus aliados proibiram a existência de partidos políticos, incentivaram a exaltação da pátria, escreveram uma nova Constituição – centralizadora – com o objetivo de integrar a nação. Nesse sentido, a historiadora Maria Helena Rolim Capelato recorre a teses que abordam o período, e sugere que o Estado Novo possuía os seguintes pilares: “[...] anticomunismo/revolução, trabalho, pátria e moral [...]”.⁴⁰ Todavia, tais concepções, não permitem afirmar que o período estadonovista foi totalitário; para Capelato este não é o termo que melhor o define; sugerindo que houve neste momento somente alguns “[...] traços de totalitarismo [...]”.⁴¹

³⁸ BORGES, Vavy Pacheco. Anos Trinta e Política: História e Historiografia. In: FREITAS, Marcos Cezar (org). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.

³⁹ CAPELATO, Maria Helena Rolim. Estado Novo: Novas Histórias. In: FREITAS, Marcos Cezar (org). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.

⁴⁰ CAPELATO, Maria Helena Rolim. Estado Novo: Novas Histórias. In: FREITAS, Marcos Cezar (org). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.p.196.

⁴¹ CAPELATO, Maria Helena Rolim. Estado Novo: Novas Histórias. In: FREITAS, Marcos Cezar (org). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.p.200.

Mas, independentemente da melhor definição do modelo de Estado compreendido no Brasil entre 1937-1945, cabe salientar que este procurou desenvolver a idéia de Estado Uno, tentando evitar a luta de classes. Como mecanismo, para alcançar este objetivo, criou-se em 1939 o DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda -.

O DIP atuou em todos os veículos de comunicação possíveis, divulgando a exaltação patriótica – leia-se conjuntamente Getúlio Vargas – por intermédio de jornais, rádios, impressos, cinemas e atos públicos, tais como desfiles e competições esportivas. Acerca deste assunto, novamente Capelato contribui afirmando:

[...] A propaganda estadonovista recorreu amplamente à imagem da sociedade unida e harmônica, organizada em torno do líder Vargas [...] No Estado Novo, o poder utilizou meios espetaculares para marcar sua importância na história. A exemplo do que acontecia na Alemanha e Itália, organizou comemorações e festas de todo tipo[...] Nessas ocasiões procura-se ostentar a grandeza do poder; além disso, as festas são propícias para exaltar as sensibilidades [...] ⁴².

Ocorreu também pela ação do DIP, o processo, bem sucedido em parte, da aproximação do líder nacional para com a classe trabalhadora por meio do populismo⁴³. Para tanto, usou-se amplamente imagens/símbolos. Alguns cartazes da época indicavam um soberano simpático para com as crianças, outros, representavam Vargas como um herói militar, e ainda – mais apelativos – construíram a imagem do presidente como o “Pai dos pobres”. Ressalta-se que o êxito alcançado pelo DIP e suas estratégias, estão relacionados a regulamentação de direitos trabalhistas no Brasil, tais como férias remuneradas, descanso semanal remunerado, salário mínimo, dentre outros.

O esforço de maior ligação entre o líder do Estado e a classe trabalhadora, importante segmento do todo que incorporava a nação, e a adesão de parcela significativa desta classe ao varguismo, pode ser entendido, de acordo com Capelato, conforme as considerações de Ângela Castro Gomes:

[...] a adesão dos trabalhadores a essa política varguista a partir de uma “dupla lógica” no processo histórico, que conferiu poderes ampliados ao

⁴² CAPELATO, Maria Helena Rolim. Estado Novo: Novas Histórias. In: FREITAS, Marcos Cezar (org). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.p.202.

⁴³ O populismo é um conceito de diversas interpretações. Em seu artigo “Estado Novo: Novas Histórias” - referenciado acima – Maria Helena Rolim Capelato, aborda diversos autores e seus respectivos estudos/conceitos sobre o populismo.

Estado e possibilidades de intervir na sociedade: se essa adesão, por um lado, pode ser explicada pela lógica material – os interesses nos benefícios trazidos pelo direito trabalhista -, por outro pode ser entendida segundo uma lógica simbólica de formação e mobilização de identidade. Esta última reia as demandas e valores dos trabalhadores, transformando seu atendimento num ato de generosidade que reclamava, implicitamente reciprocidade [...]⁴⁴

Não obstante, o interesse corporativista da política varguista, foi durante o estadonovismo que ocorreu a consolidação da burguesia industrial brasileira. As grandes estatais fundadas neste período, tais como, a Companhia Siderúrgica Nacional (CSI), a Usina de Volta Redonda (RJ) - ambas em 1941-, a Companhia Vale do Rio Doce no ano seguinte, e a Companhia Hidrelétrica do São Francisco em 1945, e o fortalecimento do mercado interno, contribuíram para a expansão da industrial do país. Em conseqüência, verificou-se o expressivo crescimento industrial do país, e ao menos, numericamente da classe trabalhadora.

Em face da expansão industrial - contexto abordado acima - foi criado deste o Sistema “S” um dos principais resultados das Leis Orgânicas de Ensino também conhecidas como Reforma Capanema, levando este nome devido ao seu autor o então Ministro da Educação, Gustavo Capanema.

As Leis Orgânicas de Ensino foram direcionadas para os setores que eram necessários ao projeto societário em constituição na Era Vargas (1930-1945): o Ensino Primário e Médio e neste o normal -curso de formação de professores- o industrial, o comercial e o agrícola. Os decretos desta reforma organizaram o ensino industrial no país, abrindo espaço para a fundação de instituições que preparassem a força de trabalho para a indústria, comércio, agricultura, prestação de serviços e outros setores.⁴⁵

Assim, desde o Estado Novo até os dias atuais fazem parte do Sistema “S” o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SESI (Serviço Social da Indústria), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), SESC (Serviço Social do Comércio), SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola), SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes e SEST (Serviço Social em Transportes). Além dessas instituições, no último quarto do século XX foram criados o SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio as Micro e Pequenas Empresas) e o

⁴⁴ GOMES. *ap.* CAPELATO, Maria Helena Rolim. Estado Novo: Novas Histórias. In: FREITAS, Marcos Cezar (org). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998. p.185

⁴⁵Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_reforma_capanema.htm. Acesso em: 04 ago. 2011.

SESCOOP (Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços)⁴⁶. Além destes serviços, o Governo Federal também criou o PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional.⁴⁷

O presente trabalho se concentrará no SENAI e SESI, tendo em vista seu foco na aprendizagem industrial e por terem sido essas instituições as primeiras daquelas que compõem o Sistema “S”, cujos modelos, sobretudo do SENAI, serviram de exemplo para a organização das instituições seguintes.

Sobre a ideologia do Sistema “S” – neste caso sua primeira instituição o SENAI - quando de sua criação, Lucelma Silva Braga em sua dissertação de mestrado assinala que:

[...] Capanema discordava do ensino meramente técnico, voltado puramente para as demandas imediatistas das indústrias, era partidário de uma formação pautada na *consciência patriótica* e considerava ineficiente formar tecnicamente o trabalhador, sem formar seu caráter [...]⁴⁸.

Acerca do pensamento de Capanema, quanto à *consciência patriótica*, deve-se atentar que a ditadura varguista teve, assim como a Primeira República, o objetivo de disciplinar o trabalhador, com o adendo de que neste período as ameaças “[...] extremistas [...]”⁴⁹ (comunistas e anarquistas) estavam maiores em quantidade e melhor organizadas.

Por isso, o SENAI, mas principalmente o SESI – reforçando que este atua no cotidiano do trabalhador dentro e fora da indústria - como toda a rede de instituições que posteriormente formaram o Sistema “S”, além de capacitar a força de trabalho para os diversos setores produtivos, tinha que estar em consonância com a política governamental. Nesse sentido, Silvia Manfredi afirma: “[...] SENAI (1942) e SESI (1946) serviram aos industriais como escudos morais e técnicos, para fazer frente ao movimento operário durante os períodos de maior mobilização sindical [...]”.⁵⁰

⁴⁶ MANFREDI. *op.cit.* p.179.

⁴⁷ Embora elemento importante para o avanço da educação profissional brasileira, o PROEP não será abordado, pois diferente do Sistema S, este programa é totalmente gerenciado e financiado com recursos públicos. SALVADORI, Ângela. *Políticas de Expansão da Educação Profissional: O caso do centro de excelência em educação profissional*. Curitiba: UTP, 2007.p.71-75.

⁴⁸ BRAGA, Lucelma Silva. *Uma civilização sem alma?: educação e revolução passiva*. 2005 f.185. Dissertação (Mestrado em História da Educação) – Faculdade de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade de Campinas, Campinas, 2005.p.125.

⁴⁹ *id. Ibid.*.p.126.

⁵⁰ MANFREDI. *op.cit.*p.184.

A gestão e os recursos que mantém o Sesi e Senai, atualmente são providos pela iniciativa privada e estatal. No caso do Senai, arrecada-se 1% da contribuição fiscal, cujo cálculo é feito com base no total da folha de pagamento das empresas ligadas às indústrias extrativas, de utilidade pública, da pesca, serviços de reparação e manutenção de automóveis, serviços de transporte terrestre.⁵¹ O Sesi, no entanto, embora seguindo os mesmos trâmites, possui maior arrecadação comparado ao Senai, sendo seu percentual de 1,5%. Em ambos os casos há um adicional financeiro quando as empresas possuem um número igual ou maior a quinhentos funcionários.

Especificamente sobre a administração Senai e Sesi, apesar da maioria dos diretores, consultores e funcionários dessas organizações serem do setor industrial, ocorreu – e ocorre – a participação e fiscalização de representantes do Ministério do Trabalho e Emprego.

Porém, esse modelo de gestão e financiamento destes dois “S”, não teve seu início desta maneira. Quando da criação sofreram forte pressão de Vargas para que fossem mantidos com recursos dos próprios industriais⁵². Luiz Antônio Cunha, acerca dos recursos que seriam destinados ao Senai, pouco tempo depois do decreto 4.048, de 22 de Janeiro de 1942, que regulamentou sua fundação, afirma:

[...] O próprio presidente da República Getúlio Vargas lhes teria dito que ou eles aceitavam assumir a formação profissional prevista pela Constituição, incluindo o custeio financeiro, ou o governo manteria a forma definida pelo último decreto. Poderia haver até mesmo a atribuição de gestão de todo sistema aos sindicatos dos trabalhadores. Sem melhor alternativa, a CNI e a FIESP consentiram [...]⁵³

Os empresários industriais temiam investir parcela relevante de suas receitas para o ensino dos trabalhadores, pois, não acreditavam que seria lucrativo tal investimento. Entretanto, o governo brasileiro “forçou” – pois os grandes empresários temiam uma liderança na indústria constituída por operários – o financiamento inicialmente do Senai e posteriormente do Sesi pelos próprios industriais.

⁵¹ *id. Ibid.*.p.193.

⁵² BRAGA. *op.cit.*.p.126.

⁵³ CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação* (Número Especial). São Paulo: Andep, n.14, 2000.

De maneira sucinta, quando em 1946 ocorreu a aliança SENAI-SESI, no governo de Eurico Gaspar Dutra, observou-se a vitória do governo brasileiro e da burguesia industrial sobre a classe trabalhadora.

Enquanto o SENAI que começou em São Paulo, e fora idealizado por Roberto Mange e Roberto Simonsen, formulado por um conjunto de engenheiros, industriais, sanitaristas e educadores, atuou – e atua – na formação de aprendizagem industrial técnica de grande parcela da classe trabalhadora e direcionando-a ao projeto corporativista, o SESI prestou assistência básica - alimentar, médica, escolar –as famílias destes trabalhadores, com isso, inibindo a possibilidade de ascensão dos movimentos trabalhistas.⁵⁴

⁵⁴ BRAGA. *op.cit.*.p.129.

2. A APLICAÇÃO DA PSICOTÉCNICA E INSTRUÇÃO RACIONAL NO ENSINO PROFISSIONALIZANTE BRASILEIRO.

Entre o final do século XIX e início do XX, os países industrializados, localizados, sobretudo, na Europa e nas Américas, passaram por mudanças significativas no gerenciamento produtivo.

Indústrias, fábricas, oficinas e outros espaços de trabalho, passaram por experiências que mudaram as relações entre trabalhadores e patrões, essas, resultantes de iniciativas de empregadores que desejavam obter maior produção e economia, de seus funcionários e estabelecimentos. Destas experiências destacaram-se: *Taylorismo* e *Fordismo*.⁵⁵

O Taylorismo, elaborado pelo estadunidense Frederick Winslow Taylor⁵⁶ (1856-1915) foi experimentado pelo mesmo durante as primeiras décadas do século XX, e defende o total controle científico e prático das atividades produtivas pelos empregadores, cabendo aos operários somente a execução de tarefas.

Luzia Margareth Rago, assim define o taylorismo:

[...] Método de racionalizar a produção, logo, de possibilitar o aumento da produtividade do trabalho “economizando tempo”, suprimindo gestos desnecessários [...] aperfeiçoou a divisão social do trabalho introduzida pelo sistema de fábrica, assegurando definitivamente o controle do tempo do trabalho pela classe dominante [...]⁵⁷

Para Taylor, todas as decisões no âmbito produtivo deveriam partir do administrador da fábrica, para que os trabalhadores somente operassem as máquinas, evitando-se assim, que os operários utilizassem o tempo para pensar sobre como produziam. Nesse sentido, verificaram-se na fábrica taylorista, a separação das tarefas por meio da dissociação de concepção e execução, a divisão e subdivisão das tarefas e a determinação de tempo para a execução de tarefas⁵⁸.

Depois de Taylor, o igualmente estadunidense Henry Ford, durante o mesmo período, recorreu ao sistema taylorista de produção, e a partir deste aplicou novos elementos, tais como a linha de montagem – esteiras – e um conjunto de máquinas – transportadoras – que aceleravam a produção fabril.

⁵⁵ MORAES NETO, Benedito Rodrigues de . *Marx, Taylor, Ford. As forças produtivas em discussão.* São Paulo: Brasiliense, 1991.p.19.

⁵⁶ RAGO, Luzia Margareth. *O que é Taylorismo.* São Paulo: Brasiliense, 1996.p.14.

⁵⁷ *id. Ibid.*.p.10.

⁵⁸ MORAES NETO. *op.cit.*p.35.

O escritor Benedito Rodrigues Moraes Neto afirma:

[...] trata o fordismo de fixar o trabalhador num determinado posto de trabalho, com as ferramentas especializadas para a execução dos diferentes tipos de trabalho, e transportar através da esteira o objeto de trabalho em suas diferentes etapas de acabamento, até sua conformação como mercadoria [...]⁵⁹

As transformações nas relações produtivas ocorridas nos Estados Unidos da América, durante o início do século XX, que possuíam a **racionalização** como principal elemento inovador não tardou a se implantar por diversos países, e foi objeto de estudos de pensadores/intelectuais. Dentre estes, o presente trabalho dedicará atenção a Roberto Mange e Antônio Gramsci, analisando seus respectivos trabalhos, em face da re-organização produtiva que teve início no século passado.

2.1. O PROJETO EDUCATIVO DE ROBERTO MANGE.

Os princípios tayloristas, fordistas, e de racionalização do trabalho, foram difundidos no Brasil, principalmente por meio da criação do IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho – em 1931, por uma equipe de industriais, médicos e educadores liderada por Roberto Mange, cujos objetivos foram: a implantação de uma organização científica nos processos produtivos, a eficiência qualitativa e quantitativa de operações, e assegurar administrações cientificamente exercidas.⁶⁰

A fundação do IDORT, no início da década de 1930, relaciona-se estreitamente à ideologia de Roberto Mange, que entre as décadas de 1920 e 1930, atuou no cenário industrial e profissional brasileiro, criando além do IDORT, o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo (1924), participou na elaboração e direção do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP) de São Paulo (1934), como também do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – (1942).⁶¹

Autores como Augusto Zanetti e João Tristan Vargas, procuraram pormenorizar o cunho taylorista-fordista da ideologia de Mange, que fora empregada nas instituições em que este trabalhou, entretanto, afirmam que: “[...] nem por isso

⁵⁹ *id. ibid.* p.36.

⁶⁰ BOLOGNA, Ítalo. *Roberto Mange e sua obra*. São Paulo: UNIGRAF, 1980.p.13.

⁶¹ *id. ibid.* p.310.

aquele projeto (de Roberto Mange) deixa de se incluir no rol das estratégias patronais para vencer as batalhas cotidianas dentro do espaço de trabalho [...]”.⁶² Não obstante, as discussões acerca do quanto foi aplicada a ideologia taylorista-fordista, por intermédio de Roberto Mange, ambos os autores, consideram as iniciativas deste engenheiro, como meios de **aplicar a racionalização nos processos produtivos**.⁶³

Neste período, embora ocorresse a expansão da indústria nacional, faltava à sociedade brasileira trabalhadores técnicos qualificados, pois limitadas medidas foram adotadas em prol da formação profissionalizante, durante as primeiras décadas do regime republicano.

Assim, Roberto Mange realizou uma pesquisa sobre a situação do ensino profissionalizante brasileiro, quando colaborador e posteriormente diretor da Escola Ferroviária de Sorocaba (E.F.S.),- década de 1930- constatando que os aprendizes ingressavam nos ofícios ferroviários sem critérios definidos, normalmente sem verdadeiro interesse pela área de atuação; sendo que o maior objetivo destes aprendizes era o de prover/ajudar no sustento da família.

Além disso, depois de ingressos na E.F.S., o aprendizado destes menores estava baseado na observação e repetição das ações realizadas por seus mestres; comumente os funcionários com quem trabalhavam. Acerca disso, Mange afirma:

[...] O jovem, por sua vez, ingressa nessa carreira profissional, levado por motivos da mais extraordinária variedade e que, em geral, não constituem indícios seguros de êxito. Os aprendizes são jogados na oficina de trabalho, aprendem como querem e como podem e não raro copiam processos defeituosos de trabalho, adquirem vícios, e – depois de certo tempo – a convicção, tantas vezes errônea, de que estão formados no ofício [...].⁶⁴

Em outras palavras, não havia no caso do ensino ferroviário paulista, concepções pedagógicas adequadas para a formação dos profissionais ferroviários, uma vez que os trabalhadores mais experientes que desempenhavam o papel de instrutores, não possuíam preparo técnico e/ou pedagógico apropriados para ensinar

⁶² ZANETTI, Augusto. *Roberto Mange e o Taylorismo*. Simpósio temático História, Política e Cidadania: representações. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/mundosdotrabalho/tex/augustozanetti.pdf>. Acesso em: 06. out. 2011. n.p.

⁶³ ZANETTI, Augusto. *Roberto Mange e o Taylorismo*. Simpósio temático História, Política e Cidadania: representações. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/mundosdotrabalho/tex/augustozanetti.pdf>. Acesso em: 06. out. 2011. n.p.

⁶⁴ MANGE.ap.BOLOGNA. *op.cit.* p.32-33.

os menores, pois, os mesmos tinham aprendido de igual forma, e em geral possuíam baixa formação escolar. A este tipo de aprendizado, ausente de critérios, Mange denominou **instrução comum**.

Não obstante tal situação – de precariedade do ensino na E.F.S. - Mange assumiu a direção do Centro Ferroviário, reformulando a forma de ingresso e a permanência de aprendizes e funcionários do sistema ferroviário sorocabano (SP).

Com experiência adquirida na Europa, Mange trouxe deste continente e implantou no Brasil, na E.F.S. a Instrução Racional, cujo principal elemento era a Psicotécnica, com a seguinte justificativa:

[...] Devemos, antes, exigir compulsoriamente, senão um acentuado grau de aptidão, ao menos um mínimo indispensável aliado a marcado poder de educabilidade. Estendo assim a instrução racional suas exigências ao período pré-vocacional. Aí é que poderá avaliar das tendências e julgar das aptidões, seja por simples observação, seja por seleção profissional por psicotécnica, o que é sempre mais rápido [...].⁶⁵

Depreende-se dessas considerações, que a partir da instrução racional, ou seja, da seleção daqueles indivíduos biológica e psicologicamente aptos para determinado trabalho, as indústrias lograriam maior rapidez, economia e eficiência, pois teriam as pessoas certas para a execução das tarefas.

Por outro lado, esse mesmo processo sugere que a “novidade” introduzida por Mange, continha, ainda que indiretamente, influências do darwinismo social, teoria fortemente presente no século XIX e meados do XX; que em palavras simples, estabeleceu a classificação dos seres humanos em inferiores e superiores, ou evoluídos e não evoluídos.⁶⁶

Cabe salientar que a instrução racional ou seleção racional como também é chamada, não se aplicou somente aos operários manufatureiros, mas estendeu-se a motoristas e auxiliares de escritório, que uma vez ingressos, continuariam a ter sua atividade profissional (aprendizagem ou trabalho) fiscalizada em critérios como pontualidade e continuação dos estudos em cursos de aperfeiçoamento.

A imagem a seguir (Figura 1) constitui-se uma tabela feita pelo próprio Mange em 1934 que estabelece os critérios da Psicotécnica, referente à seleção de motoristas:

⁶⁵ MANGE. *ap. BOLOGNA. op.cit.* p.32-33.

⁶⁶ VELLOSO, Mônica. *O modernismo e a questão nacional*. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília. *O Brasil Republicano: o tempo do liberalismo excludente*. 2ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.p.355.

TABELA 1 - CRITÉRIOS DA PSICOTÉCNICA AVALIADOS PARA A SELEÇÃO DE MOTORISTAS (1934).

| FASES | PESQUISA | INTERPRETAÇÃO |
|-------|---|---|
| I | <p>CONDIÇÕES ANTROPO-FISIOLÓGICAS</p> <p>— Exame médico —</p> <p>A. Antropometria e dinamometria B. Sistemas respiratório e circulatório C. " muscular e ósseo D. " nervoso e psicomotilidade E. Visão</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Acuidade visual 2. Senso cromático 3. Visão na penumbra 4. Readaptação após ofuscamento <p>F. Audição</p> | <p>Classificação em 3 grupos:</p> <p>Boas condições</p> <p>Regulares condições</p> <p>Más condições (contra-indicados)</p> |
| II | <p>APTIDÕES FUNCIONAIS</p> <p>— Provas psicotécnicas —</p> <p>A. Percepção de espaços em distâncias e em profundidade B. Avaliação de velocidades C. Atenção e reação</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Simples (para adaptação) 2. De escolha 3. Complexa <p>Observações sobre a forma de "adaptação funcional".</p> | <p>Classificação dos candidatos de Boas e Regulares condições em 3 grupos:</p> <p>S — Superior M — Médio I — Inferior</p> <p>de acordo com o perfil psicotécnico global.</p> |
| III | <p>CARÁTER E ADAPTABILIDADE</p> <p>— Inquérito caracterológico —</p> <p>A. Assiduidade e pontualidade B. Interesse e disciplina C. Qualidades morais</p> <p>Observações sobre o "comportamento" durante as provas psicotécnicas.</p> | <p>Classificação global em 3 grupos:</p> <p>S — Superior M — Médio I — Inferior</p> |
| IV | <p>ASSOCIAÇÃO DAS FASES (I) (II) (III)</p> <p>— Estudo do perfil psicotécnico associado à constituição antro-fisiológica (biotipo) e aos traços caracterológicos.</p> | <p>Classificação definitiva em 3 grupos:</p> <p>SUPERIOR MÉDIO INFERIOR</p> |
| V | <p>CONHECIMENTOS GERAIS E TÉCNICOS</p> <p>— Provas de conhecimentos —</p> <p>A. Conhecimentos gerais (linguagem e aritmética) B. Conhecimentos técnicos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Motor e veículo 2. Regulamento e técnica de trabalho | <p>Classificação por ordem, dentro de cada um dos grupos:</p> <p>SUPERIOR MÉDIO INFERIOR</p> <p>de acordo com a média dos resultados das provas.</p> |

RESULTADO FINAL

Classificação dos habilitados dentro de 3 grupos qualitativos.

OBSERVAÇÃO

As fases (II), (III) e (V) são também eliminatórias ou provocarão pesquisas especiais, quando acusarem deficiências individuais pronunciadas.

Dos diversos aspectos avaliados conforme a Figura 1 chama-se atenção para o item II - *Aptidões Funcionais*, e seu subtítulo *Provas psicotécnicas*, que de acordo com a legenda lateral da imagem, verifica-se que este item é de caráter eliminatório, tais como o III e IV. Deste modo, observa-se que a introdução da psicotécnica, e seus requisitos, reforçam o cunho da ideologia racional no âmbito produtivo.

Além disso, a legenda e as respectivas siglas: S – superior; M – médio; e I – inferior, demonstram que a racionalização ao mesmo tempo em que atende os objetivos industriais burgueses, o faz, de maneira a classificar as pessoas.

Endossando, a prática da psicologia aplicada ao trabalho, Antônio Gomes Penna escreve acerca de Mange: “[...] professor da Escola Politécnica de São Paulo, que, já em 1924, ensaiava as provas de Giese em candidatos à matrícula nos cursos de mecânica [...]”.⁶⁷ Giese foi um estudioso alemão de Psicologia Econômica, que assim como outros estudiosos da psicologia aplicada ao trabalho, elaborou conteúdos para a melhor organização das atividades produtivas.⁶⁸

Contudo, as duas medidas centrais da instrução racional foram: a incorporação da avaliação mental e psicológica dos indivíduos (psicotécnica), e a inserção das *séries metódicas de ofício*, que constituíam uma seqüência de tarefas as quais o aprendiz deveria realizar para, por exemplo, fabricar uma peça ou consertar uma máquina.

Neste aspecto, Mange recorreu ao taylorismo-fordismo, uma vez que por meio das séries metódicas, determinavam-se as tarefas a serem realizadas em ordem de execução, incluindo-se também o tempo hábil para cada atividade, ou seja, o adestramento do trabalhador para a produtividade.⁶⁹

Com o objetivo de comprovar a eficiência de sua proposta pedagógica, Mange realizou testes com três grupos de aprendizes, sendo dois destes grupos ensinados de acordo com a instrução comum e um grupo conforme a instrução racional. Foram avaliados nessa experiência os seguintes critérios: “[...] precisão, perfeição, acabamento, rapidez e compreensão [...]”.⁷⁰

⁶⁷ PENNA, Antônio Gomes. *Breve contribuição à história da psicologia aplicada ao trabalho no Rio de Janeiro*. Brasília: UDF, 2004.

⁶⁸ FERREIRA, Vera Rita de Mello. *Psicologia Econômica: Origens, modelos, propostas*. Tese de doutorado. PUC-SP, 2007.

⁶⁹ NETO, Benedito Rodrigues de Moraes. *Marx, Taylor, Ford. As forças produtivas em discussão*. São Paulo: Brasiliense, 1991.p.20.

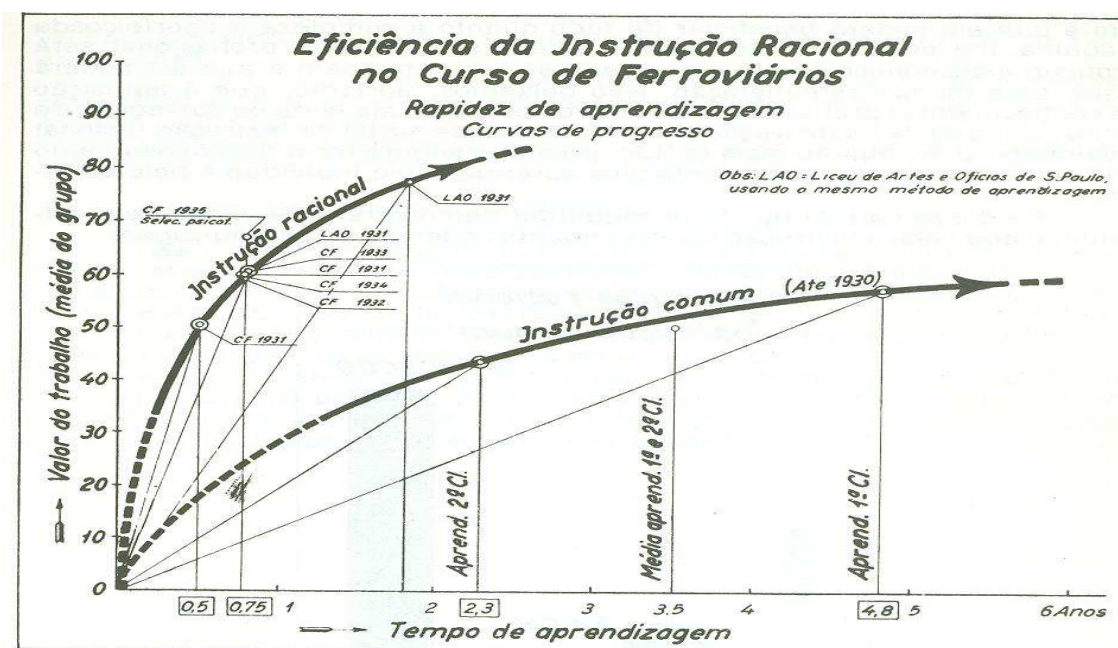
⁷⁰ MANGE, Roberto.ap.BOLOGNA, Ítalo. *Roberto Mange e sua obra*. São Paulo: UNIGRAF, 1980.p.40.

Depois de realizar os testes, o diretor da E.F.S. concluiu que se verificavam no grupo ensinado com a instrução racional – grupo com menor tempo de aprendizado - maior qualidade de produção e homogeneidade por indivíduo. Isto é, o grupo da instrução racional conseguia em quase sua totalidade obter êxito em todos os critérios avaliados, enquanto nos outros grupos – instrução comum - somente alguns alunos conseguiam êxito e nem sempre em todos os critérios.

As figuras a seguir, correspondem a dois gráficos construídos por Roberto Mange para um relatório que o mesmo enviou ao CEFESP.

A Figura 2 aborda a eficiência e rapidez da instrução racional enquanto a Figura 3 indica a economia da mesma, em relação à instrução comum. Conforme nota do próprio autor, seu objetivo foi demonstrar a superioridade da instrução racional em relação à instrução comum.

FIGURA 2 – GRÁFICO COMPARATIVO INSTRUÇÃO RACIONAL X INSTRUÇÃO COMUM (1935)



NOTA —

No gráfico acima foram introduzidos os resultados obtidos em Sorocaba, após a primeira publicação do presente trabalho, nos anos de 1932 a 1935. O valor mais elevado atingido em 1935 é devido à aplicação da seleção pela psicotécnica.

Figura 11

NOTA: Imagem extraída de: BOLOGNA, Ítalo. *Roberto Mange e sua obra*. São Paulo: UNIGRAF, 1980.p.51.

FIGURA 3 – GRÁFICO COMPARATIVO DA ECONOMIA DA INSTRUÇÃO RACIONAL EM RELAÇÃO A INSTRUÇÃO COMUM (1935).

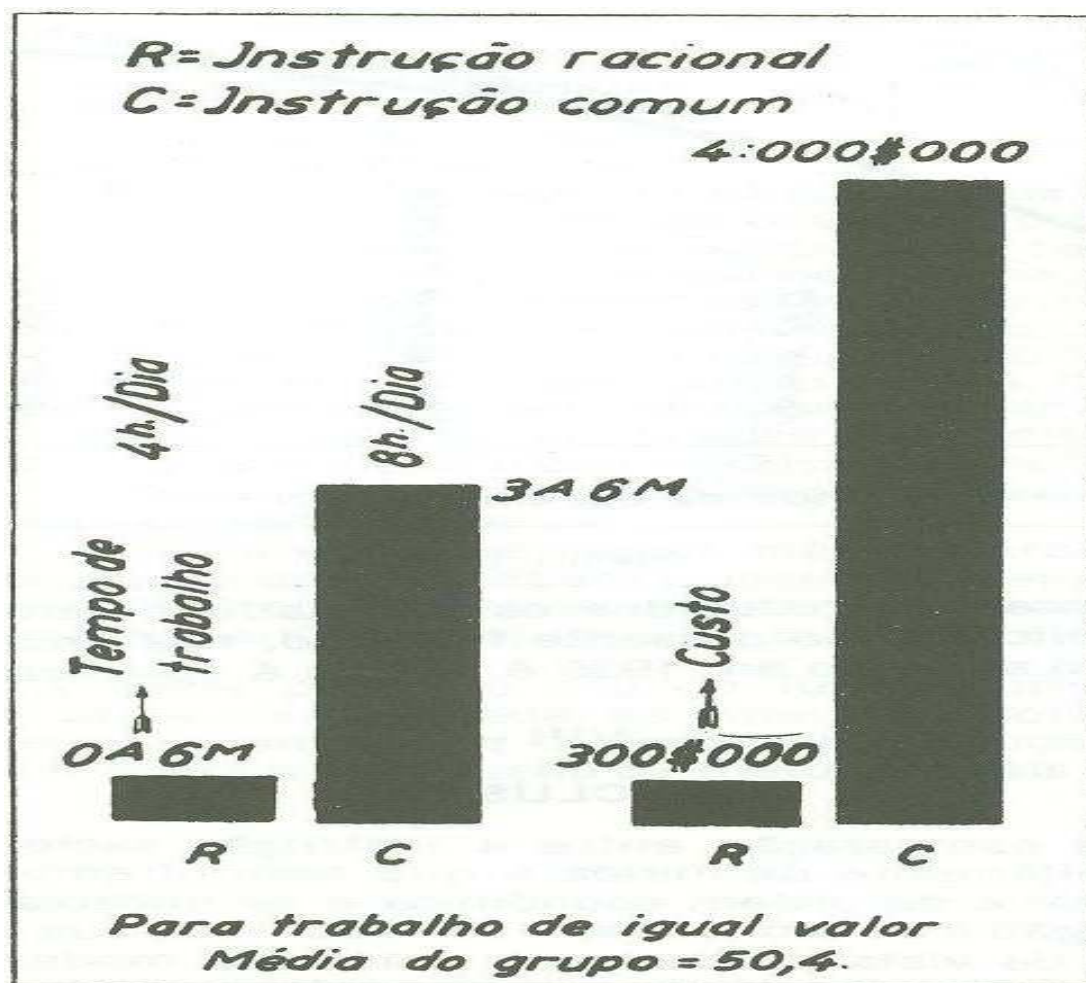


Figura 12

NOTA: Imagem extraída de: BOLOGNA, Ítalo. *Roberto Mange e sua obra*. São Paulo: UNIGRAF, 1980. p.52.

Analisando o conteúdo das figuras apresentadas, considera-se que a instrução racional, pode ser definida, como um programa de ensino e produção industrial, que propiciou simultaneamente o maior lucro da burguesia industrial e a alienação dos operários, pois, somente aqueles que tivessem “perfil” para este projeto, permaneciam no modelo psicotécnico.

Entretanto, o projeto de Mange foi a solução, para uma dificuldade que o sistema ferroviário paulista precisava resolver: a competição com as rodovias. A proposta apresentada acima, comprovadamente, resultaria em rapidez, eficiência e economia, e por isso, muito interessou às Estradas de Ferro, que embora estivessem dividindo os transportes de produtos com as rodovias, representavam o

principal elo viário econômico do país.

Convencendo os industriais e ferroviários da época que deveriam financiar o ensino profissionalizante via Instrução Racional (Psicotécnica) e criar espaços adequados para estes estabelecimentos, houve por intermédio do IDORT (Instituto de Organização Racional do Trabalho) e do Governo do Estado de São Paulo, investimento financeiro necessário para a criação do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CEFESP) em 1934.

Os objetivos principais do CEFESP podem ser definidos como:

[...] por fim de preparar e selecionar, de acordo com suas aptidões, os elementos que anualmente devam ingressar na carreira ferroviária para a manutenção dos quadros [...] como órgão que organiza, coordena, orienta e fiscaliza as instituições de ensino profissional ferroviários em cada Estrada, em segundo lugar, como instituto central que se encarrega de aplicar os processos de pesquisas médicas e psicotécnicas [...].⁷¹

Assim, desde 1934 o CEFESP por meio das medidas empreendidas por Mange em parceria com industriais, ferroviários e o governo de São Paulo, conseguiu qualificar o serviço ferroviário deste Estado.

Em resumo, os pressupostos básicos aplicados e que resultaram em melhoramento produtivo-econômico para o CEFESP foram: a aplicação de um sistema de seleção orientado pela psicotécnica; uma formação que estreitou o aprendizado com a realidade industrial; a racionalização de todo o processo de aprendizagem, tendo este, como veículo as séries metódicas de ofício; e por fim, o trabalho de “[...] educação moral e cívica desenvolvido para a formação do caráter individual [...]”.⁷² Quanto a este último – trabalho de educação moral – observa-se o atendimento do CEFESP a política nacionalista do período varguista.

A iniciativa de Roberto Mange ao lecionar a Psicotécnica na educação profissional brasileira, como também seu conjunto de medidas adotadas no CEFESP proporcionou a este engenheiro o reconhecimento da burguesia nacional.

Durante o período do Estado Novo (1937-1945) ocorreu a Reforma Capanema⁷³, organizando o ensino industrial no país e propiciando a criação de

⁷¹ MANGE, Roberto. *ap.* BOLOGNA, Ítalo. *Roberto Mange e sua obra*. São Paulo: UNIGRAF, 1980. p.62.

⁷² MANGE, Roberto. *ap.* BOLOGNA, Ítalo. *Roberto Mange e sua obra*. São Paulo: UNIGRAF, 1980. p.63-64.

⁷³ Durante o Estado Novo (1937-1945) a regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino

instituições profissionalizantes com maiores recursos.

A primeira instituição de ensino profissionalizante ligada à indústria criada na Era Vargas, que obteve “[...] significativos resultados na formação de trabalhadores, foi o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), fundado em 1942 [...]”⁷⁴.

Depois de oito anos da implantação da instrução racional no ensino ferroviário paulista, Roberto Mange ao lado de Euvaldo Lodi e Roberto Simonsem idealizaram e fundaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Nesse aspecto, não é repetitivo mencionar que a participação de Mange no planejamento dessa instituição estava estreitamente aliada com a proposta de implantação da instrução racional (psicotécnica) para a formação de trabalhadores industriais, de outros setores, por meio dessa nova instituição.

Dois anos depois do decreto 4.048 de 1942, que regulamentou o SENAI, Roberto Mange escreveu a **Comunicação ao Congresso Brasileiro da Indústria** abordando aspectos fundamentais para a fundação dessa escola do trabalho.

De maneira sucinta é possível dizer que o engenheiro classificou os trabalhadores industriais em três elos/grupos, respectivamente: “[...] operários, técnicos e engenheiros [...]”⁷⁵.

A constatação de Mange em trabalho de levantamento de dados anterior foi a de que o contingente de técnicos na indústria brasileira era insuficiente, o que, por conseguinte inibia o desenvolvimento industrial. O próprio diretor do SENAI na época, afirmou:

[...] Em boa hora foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) que chamou a si a tarefa de preparar mão-de-obra em larga escala[...] Ao SENAI cabe cerca de 75% da preparação dos operários qualificados (artífices) e dentro de poucos anos poderá esse Serviço atingir seu objetivo [...] ⁷⁶.

Analisando o contexto nacional daquele período, que apresentou reformas educacionais para melhor organizar o ensino industrial no país, e a citação acima,

industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário. Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_reforma_capanema.htm. Acesso em 11 Ago. 2011.

⁷⁴ MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.p.180.

⁷⁵ MANGE, Roberto.ap.BOLOGNA, Ítalo. *Roberto Mange e sua obra*. São Paulo: UNIGRAF, 1980.p.201.

⁷⁶ MANGE, Roberto.ap.BOLOGNA, Ítalo. *Roberto Mange e sua obra*. São Paulo: UNIGRAF, 1980.p.202.

escrita por Roberto Mange, considera-se que não obstante a lucratividade obtida pelas propostas de Mange, o SENAI veio atender, sobretudo, a formação de técnicos para a indústria, devida a situação deficitária deste tipo de trabalhador na indústria brasileira da época.

Endossando este argumento, em seu texto denominado “Planejamento e Administração Unificada da Aprendizagem Industrial no Brasil”, Mange descreve algumas características peculiares do SENAI. Dentre estas, que a mantenedora dessa instituição, desde 1943, era a CNI (Confederação Nacional das Indústrias), e que diferentemente das escolas profissionalizantes públicas da época, a instituição criada um ano antes: “[...] destina-se a aprendizes que já pertencem à indústria e que ganham seus salários, mesmos nos dias em que frequenta as Escolas de Aprendizagem do SENAI [...]”.⁷⁷

No mesmo documento, indicava ser próximo de “[...] um milhão e quinhentos mil, o número de trabalhadores industriais brasileiros, entretanto, conforme o autor, somente 20% destes, poderia ser considerado operários qualificados [...]”⁷⁸ – leiam-se técnicos –. Daí, o trabalho do SENAI em empreender a formação de uma força de trabalho preparada para assumir funções complexas nos diversos setores industriais do Brasil.

O empreendimento formativo que realizou o SENAI, ainda que em parte, resultou de uma adaptação feita por Mange das aplicações tayloristas-fordistas, que neste contexto – Estado Novo – tiveram para além do controle burguês, a concordância e incentivo do governo, que neste período foi marcadamente autoritário e repressivo, e que viu neste modelo de aprendizagem e produção, uma forma de controle eficiente do operariado.

2.2. O PROJETO EDUCATIVO DE ANTÔNIO GRAMSCI.

O intelectual italiano Antônio Gramsci (1891-1937) depois de dedicado estudo dos textos de Nicolau Maquiavel, Marx e Engels, Lênin dentre outros estudiosos, formulou uma teoria política baseada no marxismo. Obtendo formação e experiência militante no PSI (Partido Socialista Italiano) rompeu com este, e posteriormente

⁷⁷ MANGE, Roberto. *ap.BOLOGNA*, Ítalo. *Roberto Mange e sua obra*. São Paulo: UNIGRAF, 1980.p.211.

⁷⁸ MANGE, Roberto. *ap.BOLOGNA*, Ítalo. *Roberto Mange e sua obra*. São Paulo: UNIGRAF, 1980.p.207.

fundou e tornou-se em 1921 um dos principais dirigentes do PCI (Partido Comunista Italiano), elaborando uma nova concepção para a construção do projeto socialista.

A teoria política de Gramsci reformulou-se em diversas fases, mas seu conteúdo tem como fundamento, conforme Anita Helena Schleneser a “[...] revolução permanente [...]”⁷⁹, que compara o movimento revolucionário a vida: necessário renovar-se constantemente para manter seu curso.

Formulador de conceitos como: *revolução permanente*, *correlação de forças*, *hegemonia*, *revolução passiva*, *escola desinteressada*, dentre outros, suas obras, em especial os Cadernos do Cárcere foram amplamente difundidos por vários países, pelos partidários do socialismo/comunismo.

Os conceitos de *hegemonia* e *escola desinteressada* serão abordados com ênfase neste trabalho, devido à estreita relação destes com o projeto educativo gramsciano.

A partir da década de 1920, contexto de maior participação política de Gramsci, chegaram veiculados por intermédio do governo fascista, às fábricas e indústrias italianas, como por exemplo, a FIAT, os princípios tayloristas-fordistas⁸⁰.

Naquela época o militante comunista, concluiu que os novos métodos de organização do trabalho, advindos dos Estados Unidos não alteravam somente as relações sociais no interior do processo produtivo, isto é, nos espaços de trabalho, antes, tais práticas perpassavam os locais de produção.

Nos escritos sobre “Americanismo e Fordismo”, Gramsci afirma que: “[...] A hegemonia nasce da fábrica e não tem necessidade, para ser exercida por uma minoria de intermediários, profissionais da política e da ideologia [...]”.⁸¹ Nesse sentido, o autor considera que por meio da ação de racionalização dos processos produtivos, verificou-se a dominação da nascente burguesia industrial italiana, sobre o proletariado, cujos meios para essa vitória, foram os princípios científicos estadunidenses.

Especificamente ao conceito de *hegemonia*, quanto à constituição do Estado, Gramsci observa que não existe, na prática, a diferenciação entre sociedade política e sociedade civil. Recorre-se a Schleneser para esclarecer essa posição do autor:

⁷⁹ SCHLENESER, Anita Helena. *Antônio Gramsci e a Política Italiana. Pensamento. Polêmicas. Interpretação*. Curitiba: UTP, 2005.p..35

⁸⁰ RAGO, Luzia Margareth. *O que é Taylorismo*. São Paulo: Brasiliense, 1996.p.57.

⁸¹ GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*. v.4.Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.p. irreg.

[...] Ao dissociar sociedade política de sociedade civil e gerar a crença de que a primeira cuida das coisas públicas e a segunda constitui-se como o espaço do privado oculta-se o verdadeiro papel do Estado e os mecanismos de dominação que se concretizam por meio das relações de livre mercado [...]⁸²

É possível perceber a partir da citação acima que o significado do que é estrutura do Estado para Gramsci, resulta do elo entre sociedade política (Estado) e sociedade civil (relações sociais capitalistas de produção), mas, sobretudo ressalta-se que no sistema capitalista, a dissociação dessas “duas sociedades” limita o entendimento político-social dos grupos dominados, de maneira que se perpetua a dominação corporativista (União entre Estado e burguesia) em detrimento da falta de formação política do proletariado.

Deste modo o Estado capitalista tornou-se e é hegemônico, pois “[...] O exercício da hegemonia na sociedade burguesa, concretiza-se na combinação de força e consenso [...]”.⁸³ Em outras palavras: o sistema capitalista criou bases materiais para controle dos trabalhadores, mas também, desenvolveu mecanismos ideológicos, seja via os meios de comunicação, - imprensa - e a própria educação, como também outras formas para que os trabalhadores acreditassem ser o capitalismo o sistema ideal para viver.

Para que o proletariado conseguisse reverter a situação de domínio, no qual está submetido pelos grupos dominantes, é necessário realizar-se de acordo com os princípios gramscianos, um movimento de *contra-hegemonia*. Para que este movimento se concretize, são necessárias duas guerras: 1ª) guerra de posições: que de acordo com Schleneser “[...] refere-se à conquista do consenso no âmbito da sociedade civil como base de qualquer conquista da hegemonia [...]”⁸⁴; e 2ª) guerra de movimento: que “[...] é a estratégia de ataque frontal e da tomada do poder[...]”⁸⁵. A guerra de posições estabelece uma relação direta com a educação, pois implica em preparar o homem para o trabalho e para a política. Mais do que reivindicar algo é necessário saber o que se está reivindicando, por isso, desenvolver uma cultura proletária, isto é, contrária aos grupos que detêm a hegemonia, é fundamental para que os trabalhadores tenham meios de superar o cenário de servidão.

⁸² SCHLENESER, Anita Helena. *Antônio Gramsci e a Política Italiana. Pensamento. Polêmicas. Interpretação*. Curitiba: UTP, 2005.p.63.

⁸³ *id. ibid.* p.63.

⁸⁴ *id. ibid.* p.59.

⁸⁵ *id. ibid.* p.59

Somente depois de vencida a guerra de posições, que se pode efetivar a guerra de movimento, ou seja, um evento que se tornaria um desdobramento lógico da conquista da guerra de posições.

De acordo com estes pressupostos, as medidas a serem adotadas para que o proletariado conquiste a sua própria hegemonia, não podem ser exclusivamente analisadas pelo viés econômico e/ou político, mas estudadas no conjunto dos fatores econômicos, políticos e ideológicos sob a direção da cultura. Conforme Gramsci, cultura é:

[...] organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista de uma nova consciência superior, pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e os próprios deveres [...]⁸⁶

O homem gramsciano deve ser autônomo, porém essa autonomia não pode ser interpretada como de uso individualizado do saber e do fazer; ao contrário, a pessoa ao adquirir tal cultura deverá voluntariamente colaborar para a expansão deste conhecimento para a sociedade.

Evidencia-se por essa definição de cultura, o cunho educativo da teoria política gramsciana, pois, para o alcance desta necessita-se de uma formação com qualidade, com técnica e política.

Em suma, no pensamento gramsciano, verifica-se que é por intermédio da conquista da hegemonia pelo e para o proletariado, que os trabalhadores conseguirão o poder político, redundando primeiro numa mudança política (mentalidade) para posteriormente efetuar-se a transformação política no espaço físico, concretizando-se assim a revolução.

Um segundo conceito de significativa contribuição no projeto educativo de Gramsci é o de *escola desinteressada*.

O estudioso Mario Alighiero Manacorda descreve que a formação escolar básica de Antônio Gramsci foi avaliada posteriormente por este, como insatisfatória. Este fato deveu-se, segundo Manacorda, pela caracterização deficiente da educação pública italiana do final do século XIX e meados do XX, cujo período, não possuía estruturas adequadas e formação docente apta para a instrução pública.⁸⁷

⁸⁶ GRAMSCI, Antônio. *Obras escolhidas*. São Paulo: Martin Fontes, 1978.p.83.

⁸⁷ MANACORDA, Mário Alighiero. *O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo*.Campinas (SP): Editora Alínea, 2008.p.26.

A experiência com a precariedade do ensino público italiano foi um elemento que Gramsci levou para a Universidade de Turim, na qual cursou Letras e frequentou entre 1911 e 1915, período este que marca a transição de sua concepção política socialista para o comunismo.

Saindo da universidade em 1915, embora não concluísse o curso, Gramsci escreveu diversos textos no jornal operário *Avanti*, e por meio deste, encontrou um canal para o anúncio de seus projetos políticos e propostas, para uma escola proletária de qualidade:

[...] O *Avanti!* [...] defende a escola [...], defende a seriedade do ensino [...] desejaria que fosse restaurada a disciplina dos estudos para que a instituição escolar dê alguma coisa a sociedade, e não seja completamente desperdiçado o dinheiro penosamente suado dos trabalhadores e que o Estado dedica a instrução pública [...]⁸⁸

Por meio deste trecho, o autor colocando-se como representante do proletariado de Turim, escreveu às autoridades políticas dessa cidade, um pedido de transformação da escola pública num organismo ativo, isto é, a restauração dos estabelecimentos de ensino públicos, para que os filhos do proletariado adquirissem um ensino de qualidade.

Gramsci atuou como crítico contundente da educação italiana, em todos os seus níveis, afirmando em tal contexto – 1910-1920 – “[...] a cultura é um privilégio. A escola é um privilégio [...]”⁸⁹, privilégio este da burguesia, que reservava somente para o ensino privado e para a universidade, os conhecimentos considerados pelo autor, como verdadeiramente necessários. Para uma melhor compreensão da crítica e modelo gramsciano de ensino, recorre-se novamente a Manacorda:

[...] Sua polêmica contra essa escola discriminadora e seus esquálidos personagens é uma polêmica que se dirige igualmente contra uma educação formalista e divorciada da vida [...] concluindo com um apelo em favor da democracia escolar à qual – se me perdoam o jogo de palavras – não faltam laivos de aristocrática austeridade [...]⁹⁰

Em seu texto **Homens ou máquinas** (1916), o então jornalista defende que a educação em todos os seus níveis – profissional, clássica, secundária e superior -

⁸⁸ GRAMSCI. *ap.* MANACORDA, Mário Alighiero. *O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo*. Campinas: Editora Alínea, 2008.p.33.

⁸⁹ GRAMSCI. *ap.* MANACORDA. *.op.cit.* p.33.

⁹⁰ MANACORDA. *op.cit.* p.33.

deve ser acessível a todos os grupos sociais, sobretudo, os trabalhadores, afirmando que:

[...] O proletariado necessita de uma escola desinteressada. Uma escola que seja dada ao menino a possibilidade de formar-se, de tornar-se um homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, um escola humanista, como entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro do menino [...] ⁹¹

A *escola desinteressada*, significa uma escola sem uma função utilitarista; assim, que visa formar o ser humano de forma plena, completa, não se preocupando com a futura ocupação profissional do aluno, isto é, desinteressada como sinônimo de sem a pré – finalidade “[...] de projetar um futuro para o educando[...]” ⁹²

No mesmo documento, Gramsci ao discutir a educação profissional, afirma “[...] Também através da cultura profissional é possível fazer brotar do menino um homem; desde que essa cultura seja educativa e não só informativa, ou não só prática e manual [...]” ⁹³

Como exemplo prático de centro formador e revolucionário, Gramsci propõe a criação dos Conselhos de Fábrica, experiência que o próprio autor teve em Turim. Os Conselhos localizaram-se no interior das fábricas e se configuravam como “[...] forma organizativa que aliava e inter - relacionava o trabalho produtivo, a política e a educação [...]” ⁹⁴ De forma simples, os Conselhos eram escolas na própria fábrica que consistiam no ensino profissionalizante (técnico), mas, sobretudo político, proporcionando com isso as bases para uma formação técnica e política do homem.

Em suma, percebe-se pela concepção gramsciana de educação, a preocupação de preparar o proletariado tecnicamente para as atividades produtivas, porém, com a necessidade igual ou maior, de que a classe trabalhadora consiga a consciência política, para reivindicar e obter direitos, tornando-a deste modo hegemônica.

⁹¹ GRAMSCI, Antônio. *Homens ou máquinas*. Turim: Avanti!, 1916.p.2-3. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/gramsci/1916/12/24.htm>. Acesso em: 18 Ago.2011.

⁹² NOSELLA, Paolo. *A Escola de Gramsci*. Porto Alegre [s.n], 1992.p.16-17.

⁹³ GRAMSCI, Antônio. *Homens ou máquinas*. Turim: Avanti!, 1916.p.3. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/gramsci/1916/12/24.htm>. Acesso em: 18 Ago.2011.

⁹⁴ SCHLENESER, Anita Helena. *Antônio Gramsci e a Política Italiana. Pensamento. Polêmicas. Interpretação*. Curitiba: UTP, 2005.p.80.

2.3. ANÁLISE DAS PROPOSTAS EDUCATIVAS DE ROBERTO MANGE E ANTÔNIO GRAMSCI.

Em seu livro *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*⁹⁵, sobretudo nos capítulos “A Formação dos Intelectuais”⁹⁶ e “A organização da Escola e da Cultura”⁹⁷, Gramsci dedica uma abordagem referente à formação profissional.

A figura do técnico industrial é discutida com ênfase nos textos. Para o autor: “[...] No mundo moderno, a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e desqualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual [...]”.⁹⁸ Depreende-se dessa afirmação, que os trabalhadores/técnicos industriais ganhariam maior expressão social, dada à expansão e consolidação do capitalismo industrial nas cidades; em consequência disso, a formação desses técnicos deveria levá-los a emancipação.

Um dos problemas discutidos no livro é o tipo de educação que estava sendo proporcionado à maioria da população na Itália. Na percepção de Gramsci, a escola técnica e/ou as Academias - cuja maior frequência era da classe trabalhadora - formavam pessoas tão somente para uma finalidade profissional; enquanto a formação político-dirigente encontrava-se exclusivamente nas universidades, local predominantemente da elite (menor parcela populacional). Essa situação resultou numa “[...] divisão fundamental da escola clássica e profissional [...] a escola profissional destinava-se as classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às dominantes e aos intelectuais [...]”.⁹⁹ A crítica de Gramsci sobre esse modelo de ensino deu-se, pois em sua concepção, a formação das pessoas deveria constituir-se de teoria e prática, porém não apenas para fins produtivos. Além da característica técnica, o ensino deve emancipar e conter formação política, proporcionando aos indivíduos a capacidade de criação.

Outro aspecto abordado nos textos, referente à divisão na educação, é a crítica à escola privada. Verifica-se isto na seguinte afirmação: “[...] a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupo ou

⁹⁵ GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

⁹⁶ *id. ibid.* p.3

⁹⁷ *id. ibid.* p.117

⁹⁸ *id. ibid.* p.8

⁹⁹ *id. ibid.* p.118.

castas [...]”¹⁰⁰.

Compreende-se dessa afirmativa, o implícito pensamento comunista de Gramsci, que propõe uma escola estatizada para que de tal maneira se realizasse o objetivo educativo do autor: formar toda a sociedade de maneira técnica e intelectual.

A “[...] escola criadora e desinteressada [...]”¹⁰¹ proposta pelo escritor, visa a autonomia dos discentes, procura fazer com que esses sejam capazes de pensarem por si próprios; busca além disso, uma formação humanístico-cultural para toda a sociedade, começando pelos jovens. Entende-se que o cotidiano do aluno deve estar ligado ao ambiente escolar.

O projeto educativo-escolar reivindicado por Gramsci não incide somente no campo teórico/ideológico, mas também no campo prático, isto é, pensa uma proposta de transformação material, propondo a necessidade de novos edifícios, “[...] materiais científicos e uma organização do corpo docente [...]”¹⁰², para a reestruturação da escola.

Em suma, para fazer com que o âmbito escolar seja o mais igualitário possível e transformador, eis o tipo de escola gramsciano: “[...] um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entrementes como pessoa capaz de pensar, estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige [...]”¹⁰³. Nesse aspecto, é considerado que designar um tipo de escola para cada grupo social é reforçar as diferenças sociais, assim o modelo único de escola pode resultar numa formação eminentemente igualitária para todas as pessoas.

Comparando o período da sociedade italiana, estudada e vivenciada por Gramsci, verifica-se no mesmo contexto, que no Brasil, este remete a época de criação do SENAI, observando-se que em solo brasileiro houve uma intensificação da indústria e expansão do capitalismo industrial urbano, tal como no território italiano.

Da comparação da proposta educativa de Gramsci com o que projetou Roberto Mange para o ensino profissionalizante brasileiro, notam-se acentuadas diferenças. O engenheiro Roberto Mange desde que se instalou no Brasil (1913)

¹⁰⁰ *id. ibid.*, p. 121

¹⁰¹ *id. ibid.*, p. 124

¹⁰² *id. ibid.*, p. 121

¹⁰³ *id. ibid.*, p. 136

trabalhou para a racionalização dos processos produtivos, sobretudo no âmbito industrial, e procurando qualificar os ferroviários paulistas, e para tanto, inseriu a instrução racional¹⁰⁴ que consistiu na obtenção de eficiência e economia das atividades produtivas.

Utilizando-se da Psicotécnica – meio pelo qual avaliava as aptidões físicas e intelectuais dos indivíduos - para selecionar os aprendizes “mais aptos” ao ensino profissional, Mange assim justificou seu projeto:

[...] Se selecionamos matérias-primas na indústria, sementes e plantas na agricultura, espécimes animais na pecuária, sempre para obter progresso evolutivo eficiente, não é de estranhar que o material humano – que também não se presta de igual modo para determinado fim – tenha de ser selecionado [...]¹⁰⁵

Diferentemente da proposta gramsciana, o projeto de educação de Roberto Mange foi classificatório, o que conseqüentemente tornou-se excludente. Além disso, propôs para a indústria uma corrente rígida e bem organizada, dividida proporcionalmente e em grau de importância em: engenheiros, técnicos, e por último os operários¹⁰⁶.

O “êxito” obtido por Mange nos centros ferroviários lhe trouxe o reconhecimento na indústria brasileira durante todo o governo Vargas, de maneira que conjuntamente a outros industriais projetou o SENAI.

A mesma proposta de instrução racional aplicada nas ferrovias fora implantada no SENAI, todavia, com um objetivo substancialmente disciplinador, pois conforme Mange: “[...] Seria inútil que o SENAI cuidasse unicamente do ensino, pois ele não se propõe apenas a ensinar, mas principalmente educar. [...]”¹⁰⁷

A preocupação em se “educar” expressa um discurso, cujo principal objetivo é o racional. O educar neste caso, é integrar o funcionário à fábrica, imbricando o indivíduo em não causar prejuízos na produção.

Dos projetos apresentados por estes dois intelectuais, cada um com seus contextos e especificidades próprias, todavia, experimentando cada qual a consolidação do capitalismo e a expansão e implementação dos sistemas

¹⁰⁴ BOLOGNA, Ítalo. *Roberto Mange e sua obra*. São Paulo: Unigraf, 1980. p.32-33

¹⁰⁵ *id. ibid.* p.32-33.

¹⁰⁶ *id. ibid.* p.201. Este trecho encontra-se na Comunicação ao Congresso Brasileiro da Indústria, realizado em São Paulo (07/12/1944).

¹⁰⁷ *id. ibid.* p.215.

tayloristas-fordistas de produção verificam-se diferenças, que na verdade, tornam suas propostas antagônicas.

Enquanto Mange afirma que:

[...] A concepção moderna, alíás racional, da técnica de formação profissional leva à evolução paulatina do regime escolar para o ambiente industrial. É mais uma forma de realizar a adaptação circunstancial da fase de formação aos requisitos da indústria [...]¹⁰⁸

Em outras palavras, enquanto a proposta de racionalização do trabalho atende o capital burguês industrial, a proposta de Gramsci em oposto, propõe uma educação a partir do âmbito cultural:

[...] A escola profissional não deve se transformar numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem idéias gerais, sem alma, mas apenas com olho infalível e mão firme. Também através da cultura profissional é possível fazer brotar do menino um homem; desde que essa cultura seja educativa e não só informativa, ou não só prática e manual [...]¹⁰⁹.

Da análise destas propostas educativas, praticadas integralmente no exemplo Brasil, e em parte na sociedade italiana, ambos nas primeiras décadas do século XX, sustenta-se que a principal diferença entre um projeto e outro, incide que no caso brasileiro o objetivo maior foi a defesa da hegemonia da burguesia industrial que se consolidava no período. Em oposição, o trabalho de Gramsci, buscou a autonomia da classe trabalhadora, em face de exploração oriunda do capitalismo industrial que se fortalecia, e como instrumento para a luta proletária, uma formação completa, integral e de qualidade para os trabalhadores.

¹⁰⁸ *id. ibid.*, p. 196.

¹⁰⁹ GRAMSCI, Antônio. *Homens ou máquinas*. Turim: Avanti!, 1916, p. 2-3. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/gramsci/1916/12/24.htm>. Acesso em: 18 Ago. 2011.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Antes do século XV, nas terras que hoje se chama Brasil, o ensino e aprendizado de ofícios entre os ameríndios manteve-se por meio da tradição oral, isto é, os membros mais antigos ensinavam os mais jovens.

Após a chegada dos europeus, nomeadamente os portugueses, o ensino e a educação ameríndia – em todas as suas formas possíveis – passaram pelo processo de institucionalização, devido à colonização brasileira.

Alguns séculos depois, com a independência política, o Império, em parceria com a Igreja Católica, direcionou a educação do Estado brasileiro, e durante o período monárquico constituíram-se hegemônicos, devido à união entre o poder civil e religioso.

No alvorecer da República, novas propostas para a educação geral e profissionalizante, apresentaram-se tendo em vista a laicização da educação e o início do capitalismo industrial brasileiro, que se caracterizou numa paulatina inserção do setor industrial como elemento preponderante na economia do país. Ainda que a organização e a tecnologia daquele capitalismo estivessem distantes dos moldes europeus e estadunidenses da época, este fato levou lentamente ao estabelecimento de uma burguesia industrial ao lado da aristocracia agrária de então.

Os fenômenos descritos acima ocorreram em solo brasileiro, sobretudo, em meados do século XX, inserindo o setor industrial como importante fator econômico do país, e levando intelectuais da época a perceberem, que o novo setor requiritava trabalhadores com maior nível de qualificação.

Neste sentido, o presente trabalho considerou quatro projetos elaborados entre 1915 e 1927, por parlamentares brasileiros que se preocuparam com a educação profissional, sendo estes: Azevedo Sodré (1915); Camilo Prates e Ephigênio Salles (1920); Fidelis Reis (1922) e Graccho Cardoso (1927), contando além destes, com o documento chamado de *Inquérito*, realizado por Fernando de Azevedo em 1926, e que abordou o mesmo tema.

Todavia o esforço empreendido por aqueles deputados, para colocar em prática um sistema de ensino profissionalizante no Brasil, nenhum dos projetos mencionados lograram o êxito esperado.

A década seguinte (1930) foi significativa para a política brasileira, pois com a chegada de Getúlio Vargas à presidência da República, houve a intensificação da industrialização nacional. Deste fato, verificou-se a necessidade de pensar seriamente uma formação profissional que atendesse a demanda industrial.

Na indústria, especificamente, as mudanças tiveram mais profundidade, como por exemplo o aperfeiçoamento das máquinas, a divisão seriada da produção, o controle do que se produzia pelo tempo do relógio, e outras situações que além de implantarem a racionalização produtiva, procuraram racionalizar o próprio trabalhador.

No ano de 1942, auge da ditadura Vargas e do projeto modernizador deste governo, Roberto Mange formulou e participou da criação do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – uma instituição que se tornou parâmetro na formação profissional, nos moldes burgueses e cívicos do período, e que até os dias de hoje, forma profissionalmente uma significativa parcela do operariado brasileiro.

Considera-se que as instituições brasileiras – indústrias e escolas profissionalizantes - que foram fundadas a partir da orientação de Mange, aderiram a racionalização produtiva, o que trouxe limitações políticas para o proletariado brasileiro, em face do cunho excludente dos processos seletivos empreendidos por este engenheiro e do cunho cívico/patriótico que este projeto atendeu em parceria com a ditadura varguista.

Em outro contexto, e numa situação sócio-político pouco similar a de Mange – embora a ditadura varguista tenha se inspirado no fascismo – Antônio Gramsci antes da ascensão do Partido Fascista ao governo italiano, formulou pressupostos teóricos, que visavam o empreendimento de um ensino técnico de qualidade, e somando-se a este a formação política do proletariado italiano.

Suas propostas por pouco tempo se materializaram em escolas fabris de Turim, conhecidas como os Conselhos de Fábricas, entretanto, o projeto foi encerrado por meio da intervenção fascista.

Diante destas considerações, os projetos de educação profissionalizantes produzidos por Roberto Mange e Antônio Gramsci, foram analisados neste trabalho verificando-se acentuadas diferenças entre os mesmos.

De maneira sucinta tais diferenças encontram-se, sobretudo no âmbito da luta de classes. Enquanto Mange preocupou-se com a seleção de pessoas (psicotécnica), com a eficiência, rapidez e economia (instrução racional) para

desenvolver a ascendente burguesia industrial brasileira, por meio da qualificação adestrada do aprendiz profissional – fosse por intermédio do CEFESP ou SENAI – durante a Era Vargas, Gramsci, idealizou e mesmo praticou - por curto período de tempo devido ter sido preso pelo fascismo – uma escola desinteressada, ou seja, uma escola que proporcionava o desenvolvimento da autonomia em seus discentes, de maneira a não pré-determinar a ocupação profissional dos mesmos.

Décadas se passaram desde que essas duas propostas foram formuladas e colocadas em prática, e atualmente a formação quantitativa de operários empreendida pelo SENAI supera as demais escolas de aprendizagem industrial do país.

Assim sendo, este trabalho levanta uma questão: Será que no atual contexto os princípios gramscianos não deveriam ser lembrados? Certamente tal pergunta é complexa e essa monografia não ousará respondê-la. Entretanto, no momento presente, em que se vive uma democracia – e não mais a ditadura estadonovista de Vargas - os sindicatos e associações representantes de trabalhadores industriais e de outras categorias, como também, os intelectuais orgânicos, poderiam atentar-se em prol de uma formação politizada para o proletariado brasileiro, o que é oportuno em face de uma possível ampliação do parque industrial do país, cuja consequência inevitável será o aumento do proletariado brasileiro. Por fim, fica a incógnita sobre o devir da formação político-social brasileira.

FONTES

BOLOGNA, Ítalo. *Roberto Mange e a sua obra*. São Paulo: Unigraf, 1980.

BRASIL. Assembléia Geral Legislativa. Lei de 15 de Outubro de 1827. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm>. Acesso em: 22 Ago 2011.

BRASIL. Decreto – Lei n.4.048, de 22 de janeiro de 1942 – PUB. CLBR DE 1942. *Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI)*. Rio de Janeiro, 22 de janeiro de 1942, 121º da Independência e 54º da República. – Diário da União.

GRAMSCI, Antônio. *Homens ou máquinas*. Turim: Avanti!, 1916. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/gramsci/1916/12/24.htm>. Acesso em: 18 Ago.2011.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCÂNTARA, Alcides de. *A entidade SENAI*. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DT, 1991.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1986.
- BOCLIN, Roberto Guimarães. *Senso e Consenso*. Brasília: SENAI/DN, 2005.
- BORGES, Vavy Pacheco. Anos Trinta e Política: História e Historiografia. In: FREITAS, Marcos Cezar (org). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.
- BRAGA, Lucelma Silva. *Uma civilização sem alma?: educação e revolução passiva*. Campinas, SP: [s.n.], 2005.
- CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem /teatro de sombras*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAPELATO, Maria Helena Rolim. *Estado Novo: Novas Histórias*. In: FREITAS, Marcos Cezar (org). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.
- CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: UNESP – Brasília, DF: Flacso. 2000
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- FERNANDES. Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: ZAHAR. 1975
- FERREIRA, Vera Rita de Mello. *Psicologia Econômica: Origens, modelos, propostas*. Tese de doutorado. PUC-SP, 2007.
- FREITAS, Marcos Cezar (org). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.
- FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. Rio de Janeiro: Nacional, 1971.
- GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- GRAMSCI, Antônio. *Obras escolhidas*. São Paulo: Martin Fontes, 1978.
- GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*. v.4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MANACORDA, Mário Alighiero. *O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo*. Campinas (SP): Editora Alínea, 2008.

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

NOSELLA, Paolo. *A Escola de Gramsci*. Porto Alegre [s.n], 1992

PENNA, Antônio Gomes. *Breve contribuição à história da psicologia aplicada ao trabalho no Rio de Janeiro*. Brasília: UDF, 2004.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues, PEIXOTO, Elza Margarida de. *Inferências para a Independência do Brasil do caráter ativo das reformas pombalinas de educação (1750-1777)*. In: SCHLESENER, Anita Helena (org). *Política, Gestão e História da Educação no Brasil*. Curitiba: UTP, 2010.p.34-52.

RAGO, Luzia Margareth. *O que é Taylorismo*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

REIS FILHO, Daniel Aarão. *O Manifesto Comunista 150 anos depois: Karl Marx, Friederich Engels*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

SAVADORI, Ângela. *Políticas de Expansão da Educação Profissional: O caso do centro de excelência em educação profissional*. Curitiba: UTP, 2007.

SCHLENESENER, Anita Helena. *Antônio Gramsci e a Política Italiana. Pensamento. Polêmicas. Interpretação*. Curitiba: UTP, 2005.

VELLOSO, Mônica. *O modernismo e a questão nacional*. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília. *O Brasil Republicano: o tempo do liberalismo excludente*. 2ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

VIEIRA, Sônia Lerche. *A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto*. Brasília: RBEP, 2007.

ZANETTI, Augusto. *Roberto Mange e o Taylorismo*. Simpósio temático História, Política e Cidadania: representações. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/mundosdotrabalho/tex/augustozanetti.pdf>. Acesso em: 06. out. 2011. n.p.