

AGENTES DO ENSINO INDUSTRIAL NO BRASIL (1920–30–40) E SUAS REFERÊNCIAS
INTERNACIONAIS: EUROPEÍSMO E AMERICANISMO

*Industrial education staff in Brazil (1920-30-40) and their international references:
europeanism and americanism*

José Geraldo Pedrosa¹
Oldair Glatson dos Santos²

RESUMO

A abordagem aqui realizada envolve a experiência brasileira de preparação das redes nacionais de ensino industrial que vieram à tona nos anos 1940. Trata-se das redes que visavam à formação de operários e de técnicos para a indústria que expandia em decorrência de escolhas nacionais e de fatores internacionais relacionados à economia de guerra. Pouco experiente com o ensino industrial em larga escala, o Brasil buscou referenciar-se em experiências internacionais. Para isso foram necessários intercâmbios, viagens técnicas, participação em congressos, celebração de acordos, importação e adaptação de modelos, tradução de livros e contratação de professores. Para estruturar redes de ensino industrial o Brasil mobilizou educadores e engenheiros. Mas em que experiências internacionais o Brasil deveria espelhar seu ensino industrial? Os anos 1940 são emblemáticos na afirmação do americanismo e no ofuscamento do europeísmo. A trajetória seguida pelo artigo busca identificar os principais agentes brasileiros envolvidos na preparação dessas redes de ensino industrial e seus percursos na busca de experiências internacionais. O que se demonstra, com base no exame de cartas e relatórios, é como as relações do Brasil com a Europa vão dificultando-se, restringindo-se, ao mesmo tempo em que os Estados Unidos vão credenciando-se, aproximando-se e transferindo capital, técnicas, homens e modelos. Em meados do século XX, mesmo antes da autodestruição europeia, o americanismo já era irradiante e isso se reflete nas ideias e nos produtos institucionais gerados pelos agentes do ensino industrial brasileiro.

Palavras-chaves: Ensino Industrial; Agentes; Europeísmo; Americanismo.

ABSTRACT

The approach taken here involves the Brazilian experience of preparation of the national networks of industrial education which surfaced in the 1940's. It concerns networks that aimed at training worker and technicians for the industry that expanded as a result of national choice and international factors related to the war economy. Little experienced industrial education of a large scale, Brazil has attempted to refer to international experiences. For that, exchanges, technical tours, participation in congress, agreements's celebration, import and adjustment of models, translation of books and hiring teachers were necessary. To structure the networks of industrial education, Brazil mobilized educators and engineers. But where international experiences should Brazil base

¹ Doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com estágio de pós-doutorado concluído no Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais. Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, com atuação no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes e no Mestrado em Educação Tecnológica. E-mail: jgpedrosa@uol.com.br

² Mestre em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Professor de História do Colégio São Paulo da Cruz. E-mail: gtsantos@hotmail.com

its industrial education on? The 1940's are symbolic on the affirmation of Americanism and on the blurring of Europeanism. The trajectory followed by the article seeks to identify the mainly Brazilian staffs involved in the preparation of these networks of industrial education and their routes in the search for international experiences. Based on the examination of letters and reports, it has been demonstrated, as Brazil's relations with Europe have been difficult, restricted, while the United States has been accrediting, approaching it self and transferring capital, techniques, men and models. In the middle of the twentieth century, even before the European self-destruction, Americanism was already radiating and that is reflected on ideas and on institutional products created by staff of the Brazilian industrial education.

Keywords: Industrial Education; staff; Europeanism, Americanism

Introdução e algumas antecipações

Quando o Brasil se enveredou pelas trilhas industriais, quando tomou a indústria como carro chefe de seu crescimento econômico e quando viveu seu surto industrializante dos anos 1940 em diante, a indústria europeia já era mais que bicentenária e a indústria americana já era galopante. A Europa já experimentara a primeira e a segunda revoluções industriais, já era sociedade industrial e, enquanto tal, tinha vasta experiência na formação de trabalhadores e de técnicos ou de mãos e cabeças de obra para a indústria. Já tinha escolas para o trabalho, já tinha uma pedagogia do trabalho, com suas oficinas pedagógicas, seus testes psicotécnicos. Ao mesmo tempo, em 1940, já havia a pujança industrial dos EUA e sua capacidade de crescimento acelerado. Na América do Norte, a indústria já era fordista e sua referência era a grande escala: a produção em série de produtos padronizados para um consumo massificado. Para isso, os EUA já havia escolarizado o trabalho, já tinha instituições profissionalizantes, já tinha uma metodologia para o ensino industrial e até uma psicologia para professores do ensino industrial. Portanto, quando o Brasil avançou tardiamente rumo à industrialização, já havia experiências internacionais bem estabelecidas na formação de trabalhadores e de técnicos, no Velho e no Novo Mundo.

Com a industrialização acelerada a partir dos anos 1940, era inevitável que o problema da formação de trabalhadores e de técnicos emergisse no Brasil: era preciso formar o espírito industrial, a prática industrial, a técnica industrial. A preponderância, até então, do modelo agroexportador tornava o Brasil um país carente de gente qualificada para a indústria em ascensão. Havia também carência de instituições voltadas para o ensino industrial em larga escala e capazes de atender à demanda emergente. E havia algo de urgente nas demandas por formação profissional para a indústria nos anos 1940. Essa urgência era posta pelos imperativos da Segunda Guerra Mundial. Por um lado, a guerra impôs limites às importações. Os países em conflito direcionaram sua indústria para a guerra e, com isso, muito do que o Brasil importava não estava mais disponível. Havia necessidade de produzir muito daquilo que era importado, tanto dos países europeus quanto do EUA. Por outro lado, o avanço do conflito fazia surgir novas oportunidades de exportação. Nos anos 1940, em decorrência da guerra, houve mudanças na balança comercial brasileira: restrições à importação de produtos industrializados e ampliação

da exportação. Fora isso, em 1941, os EUA entraram na guerra e, em seguida, o Brasil declarou apoio aos países aliados contra o Eixo totalitário. A declaração de apoio feita pelo governo Vargas teve consequências para a economia industrial: o Brasil passou a fazer parte da economia de guerra. Além disso, a declaração de apoio fora negociada. Como parte do acordo o Brasil enviou *pracinhas* para os campos de batalha, cedeu parte de seu litoral para a logística de guerra e passou a fazer esforços de suprimento com produtos industrializados. Em contrapartida, o estreitamento de relações com os EUA resultou na transferência de capitais, na instalação de indústrias americanas em terras brasileiras e importação de modelos, de técnicas e de técnicos. Havia, pois, uma demanda emergencial e uma conjuntura favorável à industrialização. Nesse cenário de industrialização, eram inevitáveis a criação e o incremento de instituições especializadas no ensino industrial.

No Brasil de antes já havia instituições e práticas de ensino industrial. Durante a Primeira República a educação profissional já ganhara nova configuração, já não era voltada tão somente para os *desvalidos* ou para os *sem-sorte* nem era focalizada apenas no ensino de ofícios artesanais e manufactureiros, como no período imperial. Ainda que de modo embrionário, o Brasil da Primeira República já vivia um processo de crescimento das populações urbanas. Sob inspiração do ideário positivista de formação para o trabalho, já havia uma institucionalização da qualificação e do disciplinamento laboral dos setores populares. Ademais, as mudanças socioeconômicas que ocorriam à medida que o projeto republicano avançava, a expansão da economia cafeeira, o projeto de atração de imigrantes europeus e as consequências da abolição da escravidão já apresentavam impactos na urbanização e até mesmo na formação das primeiras metrópoles brasileiras. Nesse sentido, formar para o trabalho era uma necessidade econômica, política e social. Com a aurora da República, “Urgia ‘civilizar’ o país, modernizá-lo, espelhar as potências industriais e democratizadas e inseri-lo, compulsória e firmemente, no trânsito de capitais, produtos e populações” (MARINS, 1998, p. 134). Tal urgência, na aurora da República brasileira, era movida pelo cenário de tumulto e desordem: “As grandes capitais da jovem república constituíam o horror a qualquer um que estivesse habituado aos padrões arquitetônicos e sanitários das grandes capitais europeias (...) ou mesmo às cidades secundárias dos países centrais” (MARINS, 1998, p. 134). Assim, a educação profissional na Primeira República fazia parte desse esforço “civilizatório”. Uma das heranças mais significativas deixadas pela Primeira República para o *boom* industrial dos anos 1940 em diante foi a rede federal formada pelas escolas de aprendizes e artífices, que serviria de base para a rede federal de escolas técnicas de 1942.

Ademais, já havia no Brasil de antes do surto industrializante desencadeado nos anos 1940, articulações e ações voltadas para a racionalização do trabalho e da gestão empresarial. Exemplar desse esforço foi o Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort), criado em 1931, com o patrocínio da Associação Comercial e da Federação das Indústrias de São Paulo. O Idort via no taylorismo um meio de combate “(...) à desorganização administrativa das empresas, à utilização inadequada de matérias-primas, de força de trabalho e de energia motriz, assim como a defesa da implantação de um controle eficiente dos custos” (CUNHA, 2005, p. 25).

Um das heranças que esse movimento de racionalização do trabalho deixou para a industrialização dos anos 1940 foi o Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (Cefesp), criado em 1934 e que serviu de base para o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), criado em 1942. “O Cefesp distinguia-se substancialmente das escolas de aprendizagem de ofício existentes por todo o país” (CUNHA, 2005, p. 25–26). Entre as especificidades estava a clientela restrita (filhos de ferroviários), com formação restrita, voltada para a ferrovia, além da pedagogia própria para o ensino de ofícios: as séries metódicas.

Mas, no Brasil, a diferença significativa dos anos 1940 em diante é referente à escala, ou seja, ao problema da quantidade. Para crescer industrialmente o Brasil investia na oferta de cabeças e braços para o trabalho – bem mais de braços do que de cabeças. Em decorrência da quantidade é que vem a busca de nacionalização, de padronização, de regulação. Por isso, é natural, ao constituir seus sistemas de ensino industrial para a formação de trabalhadores e de técnicos, que o Brasil buscasse aprender com outras nações já experientes, que participasse de conferências internacionais, que realizasse visitas técnicas, que celebrasse acordos, enfim, que olhasse para fora, para lugares já experientes ou inovadores. Mas para fazer isso eram necessárias pessoas, agentes individuais, sujeitos: homens de governo, industriais, intelectuais, educadores. Eram agentes individuais, no sentido weberiano, ou seja, indivíduos cuja ação contém um sentido, uma racionalidade. Para o Brasil aprender com a experiência internacional e inspirar-se em princípios e em práticas, era necessário mobilizar agentes individuais, com seus prestígios políticos, com suas trajetórias formativas, com suas redes relacionais e com suas competências técnicas e suas experiências educativas. Eram pessoas e tinham sobrenomes: Teixeira, Capanema, Mange, Lourenço Filho, Luderitz, Góes Filho, Fonseca, Montojos, Fuchs, Silveira, Renault e outros.

Este é o foco da abordagem: os agentes do ensino industrial e suas referências internacionais. Em outros termos, o foco é um movimento dos anos 1920–30–40 em diante, relacionado à educação para o trabalho, que culmina no ensino industrial em diferentes sistemas: o industrial e o técnico. Que experiências internacionais foram buscadas pelos agentes do ensino industrial brasileiro, quando o Brasil, na década de 1940, teve que criar redes nacionais voltadas para a formação de trabalhadores e de técnicos para a indústria?

Vale enfatizar que o mundo dos anos 1940 era marcado por mudanças significativas: econômicas, políticas e culturais. O cenário de fundo era o da Segunda Guerra. Era um mundo marcado por disputas hegemônicas. A busca de experiências internacionais para ensino industrial ou a decisão sobre com quem aprender não era de natureza técnica. Havia modelos civilizatórios em disputa. Do lado das economias liberais era um período expressivo do americanismo.

O americanismo era um acontecimento cuja culminância simbólica e material foram os anos 1942, 1944, 1945 e 1951. O primeiro ano citado foi caracterizado pela entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial. O segundo ano foi marcado pelo acontecimento de Breton Woods – o Fundo Monetário Internacional (FMI) e seu entorno. O terceiro distinguiu-se pelo fim do conflito mundial, pelo desmoronamento

da Europa e pela nova partilha do mundo: esse pacto paradoxal entre o capitalismo liberal e o socialismo estatal (HOBSBAWN, 1995). Em 1951, o acontecimento marcante foi a conclusão do Plano Marshall: a Europa estava reconstruída, endividada e desarmada. O americanismo era a simbiose entre modernidade e capitalismo, entre filosofia, economia e política. Segundo Warde (2000, p. 37), ao longo do século XX “(...) os Estados Unidos vão se afigurando nos ensaios utópicos das elites intelectuais e no imaginário social como a terra prometida, sem as mazelas da Europa envelhecida e conflituosa”.

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa que deu origem ao artigo foi identificar experiências internacionais que serviram de referência para o Brasil em sua empreitada de criar instituições nacionais voltadas para o ensino industrial. De modo particular, a meta era rastrear a ocupação de espaço pelo americanismo no imaginário das elites brasileiras e nas preferências dos agentes do ensino industrial. Se, na aurora da República brasileira, a Europa – notadamente Paris – era a grande referência para os *civilizadores*, com o passar das décadas os EUA foram ocupando espaço e credenciando-se “(...) como modelo civilizatório e padrão educativo” (GONDRA & MIGNOT, 2006, p. 9).

A partir dos documentos pesquisados no Arquivo Gustavo Capanema, no Centro de Pesquisa e Documentação (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, é possível identificar os agentes do ensino técnico industrial, bem como os ideais que conduziram à formulação daquele ensino. Nas cartas, memorandos, relatórios, entrevistas, palestras ou decretos-leis é possível identificar experiências internacionais que foram buscadas e a presença do americanismo na concepção de ensino técnico industrial.

Além dessas antecipações introdutórias e da conclusão, o argumento do artigo está organizado em duas partes. Na primeira é feito um esforço visando ao mapeamento dos agentes envolvidos com a concepção e a montagem das duas redes nacionais de ensino industrial: o Senai e as escolas técnicas. Além da literatura sobre o tema, adotou-se como referência para identificação desses agentes o arquivo de cartas e discursos de Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde da época e figura emblemática no incremento do ensino industrial. Uma vez identificados os principais agentes, o passo seguinte consiste num certo mapeamento das referências internacionais que foram buscadas por esses educadores ou engenheiros-educadores. Buscou-se na circulação de ideias o intercâmbio de técnicos e professores e a importação de modelos.

Educadores e engenheiros-educadores presentes na organização do ensino industrial

A organização do ensino industrial brasileiro, com estrutura de redes nacionais, foi definida por alguns agentes que participaram das discussões e embates travados desde os anos 1920 e 30. Mais especificamente, por agentes cujo desejo era ver realizar-se no Brasil uma educação profissional baseada em concepções racionais e modernas, como a praticada nos países da Europa e nos EUA. Entre esses agentes estavam figuras como Lourenço Filho, León Renault, Rodolfo Fuchs, Francisco Montojos, João Luderitz, Roberto Mange, Faria Góes Filho e Horácio da Silveira. Nessa lista uma personagem da educação profissional destaca-se por sua atuação nos debates educacionais tanto dos anos 1920 quanto dos anos 1930. Foi o educador paulista Lourenço Filho.

Ao lado de Anísio Teixeira e de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho participou das reformas da educação realizadas na década de 1920 em vários estados do Brasil. O educador paulista foi responsável pela reforma educacional do Ceará, em 1922. Dez anos depois, novamente ao lado de Anísio Teixeira e de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho participou do movimento “Escola Nova”, que teve seu auge na publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, em 1932. Esse manifesto congregava educadores, intelectuais e artistas brasileiros, como Cecília Meireles, Paschoal Leme, Mário Casasanta e outros. De todos os signatários do manifesto de 1932, apenas Lourenço Filho continuou atuante no governo Vargas – mesmo durante o período do Estado Novo –, nas discussões acerca da educação profissional. Tanto Anísio Teixeira quanto Fernando de Azevedo exerceram cargos no governo Vargas. Contudo, nenhum deles participou ativamente das discussões sobre a educação profissional na década de 1940, o que não impediu que suas ideias influenciassem as discussões.

Lourenço Filho foi responsável por dirigir a Biblioteca de Educação, um projeto editorial criado e implantado em 1927 e que publicou, nos seus primeiros anos, obras de autores europeus, estadunidenses e brasileiros. Entre as obras publicadas, encontra-se *Vida e educação*, de John Dewey.

Lourenço Filho foi responsável por uma das obras mais divulgadas e lidas sobre a Escola Nova. Trata-se de *Introdução ao estudo da Escola Nova*, publicada em 1930, “(...) um dos livros-chave do ideário, então ascendente, chamado de Escola Nova, com seu apelo inescapável por uma educação em moldes científico e moderno” (MONARCHA, 2010, p. 65). No mesmo ano, Lourenço Filho assumiu a Diretoria-Geral da Instrução Pública no Distrito Federal, permanecendo até 1931, quando foi substituído por Anísio Teixeira. Mesmo afastado, o educador paulista auxiliou Teixeira na transformação da Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação. Esse instituto tinha como um de seus objetivos a formação de professores e reproduzia, “(...) aspectos do currículo acadêmico do Teachers College da Universidade de Columbia [nos EUA], onde Anísio Teixeira e outros intelectuais no campo educacional estudaram e obtiveram o prestigioso título de *Masters of Arts*” (MONARCHA, 2010, p. 76).

Relevante na ação de Lourenço Filho na educação foi sua aproximação com a Psicologia. Já em 1921 o educador paulista lecionava psicologia aplicada à educação, na Escola Normal de Piracicaba. Entre 1932 e 1937, Lourenço Filho dirigiu o Instituto de Educação do Distrito Federal, criado por ele e Anísio Teixeira. Enquanto Teixeira lecionava filosofia da educação, Lourenço Filho regia a disciplina psicologia educacional. A aproximação entre a psicologia aplicada e a educação é resultado da participação de Lourenço Filho no Idort, órgão que ajudou a fundar.

O Idort dava ênfase aos testes psicotécnicos para seleção de trabalhadores; testes que passaram a ser rotina em muitas empresas e instituições naquele período, especialmente em São Paulo. A racionalização, proposta pelo Idort, foi apropriada também no ensino industrial, nas discussões dos anos 1930. Os testes psicotécnicos utilizados para seleção de profissionais para atuarem nas fábricas passaram a ser utilizados também na seleção de alunos nas escolas técnicas industriais. Racionalização, psicologia aplicada, eficiência, eficácia e

controle eram termos utilizados pelo Idort para melhorar a produção industrial, uma vez que, a partir deles, seria possível alocar trabalhadores específicos em funções determinadas.

A participação de Lourenço Filho no Idort repercutiu em suas atividades nas comissões organizadas nos anos 1930 e que culminaram na reforma do ensino profissional na década seguinte. Weinstein (2000, p. 95) afirma que a “(...) educação profissional (...) sofreu uma série de inovações importantes no começo da década de 1930, inspiradas no círculo de educadores e engenheiros ligados ao Idort”. O Idort influenciou o ensino industrial em todo o País ou, pelo menos, influenciou os trabalhos das comissões que implantou o sistema de ensino técnico-industrial.

Outra questão levantada por Weinstein (2000) era a da proximidade do Idort com o movimento escolanovista: “Todo o movimento da Escola Nova no Brasil tinha uma grande dívida com ideias e indivíduos ligados ao Idort, mas sua influência era sentida principalmente no campo da educação profissional” (WEINSTEIN, 2000, p. 96). É inegável que o Idort tenha influenciado as ideias de Lourenço Filho e mesmo as de Horácio da Silveira na participação desses educadores na organização do ensino industrial.

Há ainda a viagem de Lourenço Filho aos EUA em 1935, com objetivo conhecer o sistema educacional daquele país. Essa viagem foi *supervisionada* por Anísio Teixeira, que, à época, era diretor de Instrução Pública no Distrito Federal. A viagem foi uma oportunidade para o educador paulista repetir o gesto de Anísio na década de 1920.

Outro agente da educação profissional foi o engenheiro Rodolfo Fuchs, pessoa “(...) ligada profissionalmente ao ensino industrial e que teria participação ativa nas diversas comissões, grupos de trabalho e outras atividades de assessoria ao Ministério da Educação para este assunto” (SCHWARTZMAN, 2000, p. 249). Fuchs participou de diversas viagens, feitas ao exterior a partir da década de 1930 e que tinham objetivo de conhecer a educação profissional de outros países. Em 1935, Fuchs

(...) elaborou um relatório sobre a necessidade de “treinamento racional e metódico”, [onde] partilhava da opinião de que a sociedade brasileira precisava urgentemente de organização científica. Fuchs, porém, atribuía à formação profissional um papel muito mais fundamental na transformação da sociedade brasileira, afirmando que a única diferença entre os operários da *Ford Motor Company* e os operários brasileiros era a “formação racional”. As escolas profissionais, afirmava ele, proporcionariam os meios para tornar os brasileiros um povo rico e produtivo. (WEINSTEIN, 2000, p. 105–106.)

É interessante a menção que o educador faz aos operários dos EUA, em especial aos da Ford, já em 1935. Fuchs faz menção à “(...) obrigatoriedade da habilitação profissional”³, tecendo elogios ao projeto proposto por Fidélis Reis na década de 1920.

Fuchs parece ser, assim como Fidélis Reis, um entusiasta do ensino estadunidense; apesar de os EUA, na década de 1930, não ser a única potência capaz de oferecer ao Brasil um modelo pedagógico para a educação profissional. Prova disso foram as viagens que o próprio Fuchs fez à Alemanha alguns anos depois.

³ FGV/CPDOC. *Superintendência da Educação Profissional e Doméstica*. CG g 1934.11.28, Série g, Pasta I. p. 32.

Há americanismo na pedagogia proposta por Fuchs, cuja concepção de ensino profissional parece ter semelhanças com as escolas técnicas secundárias criadas por Anísio Teixeira no Distrito Federal na década de 1930. Vale lembrar que Anísio Teixeira era um educador encantado com os referenciais educacionais estadunidenses, especialmente com as ideias de John Dewey.

Outro engenheiro que participou ativamente das discussões do ensino industrial foi Francisco Montojos, o primeiro diretor da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, criada em 1931 e que teve várias designações nos anos seguintes, até ser extinta por Capanema em 1937. Montojos, no entanto, continuou a participar de órgãos ligados à educação profissional. Ele assumiu o cargo de diretor do ensino industrial e, em 1938, foi o responsável pelo anteprojeto que desembocou no Decreto-Lei n.º 1.239, que obrigava os industriais a oferecerem cursos de aperfeiçoamento a seus operários. Montojos participou ativamente das discussões para organização do ensino industrial que culminaram na criação das Escolas Técnicas Federais e do Senai.

Uma das funções exercidas por Montojos e que mais o aproximava da pedagogia americanista foi de superintendente Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (Cbai). Essa função foi exercida em dois períodos: de 1947 a 1949 e de 1955 a 1961. Outra pista que indica a predileção de Montojos pelas concepções americanas de educação foi sua aproximação com Anísio Teixeira. Em carta endereçada a Teixeira em 1964⁴, Montojos tratava o educador baiano como “mestre”. Nessa correspondência, Montojos lamentava o momento pelo qual passava o País e enviou felicitações ao educador baiano pela passagem do Ano-Novo. Em outra carta, de 1966⁵, Montojos lamentava a distância que o separava de Anísio e disse que os “discípulos” do educador baiano – entre eles o próprio Montojos, ao que tudo indicava – aguardavam ansiosamente sua volta.

É reveladora a admiração que as cartas de Montojos deixam transparecer. Sua admiração era pela pessoa do educador baiano, mas, também, por seus ideais em defesa de uma educação democrática e eficiente. Montojos não fez parte do grupo de educadores ligados à Escola Nova, não é exagero afirmar que os ideais defendidos pelos educadores daquele movimento estivessem, também, presentes na concepção educacional do engenheiro-educador.

Outro representante da educação profissional no Brasil foi o engenheiro João Luderitz, que também participou das comissões do ensino industrial durante a década de 1930. Luderitz foi uma presença marcante nos debates sobre a educação profissional no Brasil desde a primeira década do século XX. Em 1910, Luderitz era diretor do Instituto Técnico-Profissional de Porto Alegre, e realizou “(...) uma reforma em que procuraria a adaptação dos alunos ao ambiente fabril, na busca de uma maior eficiência produtiva” (AMORIM, 2004, p. 99); algo que poderia ser nomeado como a *industrialização da escola*. Já naquela época Luderitz buscava modelos de educação profissional fora do Brasil, inspirando-se tanto em escolas na Europa quanto nos EUA. Todavia,

⁴ FGV/CPDOC. *Carta de Francisco Montojos a Anísio Teixeira* (28/21/1964). AT c 1964.12.28, Rolo 40, fotograma 535, p. 1.

⁵ FGV/CPDOC. *Carta de Francisco Montojos a Anísio Teixeira* (12/07/1965). AT c 1964.12.28, Rolo 40, fotograma 535, p. 2.

(...) seu método de industrialização caracterizava-se por uma notória influência taylorista, enfatizando as disciplinas voltadas para a formação técnico-científica, tais como Matemática, Desenho Industrial e Tecnologia, em detrimento daquelas denominadas de Cultura Geral, cuja carga horária será diminuída. (AMORIM, 2004, p. 99.)

Entre as ideias de Luderitz, prevalecia sua defesa pela industrialização do ensino, “(...) com o objetivo de preparar o aluno para o mercado de trabalho, no menor período de tempo possível” (AMORIM, 2004, p. 100). Luderitz foi um dos partícipes da comissão criada em 1941 por Vargas (que teve também o apoio da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp) e que desembocaria na criação do Senai. Na década de 1920, Luderitz dirigiu o Instituto Parobé em Porto Alegre, direcionado “(...) para uma formação que se distanciasse da produção artesanal e se aproximasse do que o contexto pensado para o desenvolvimento industrial exigia” (MACHADO, 2010, p. 28). Deste modo, o

(...) caminho seguido pela Instituição acabaria por servir como referência para o ensino industrial nacional ao longo dos anos 1920, especialmente a partir da criação do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, em 1921, no qual o mesmo engenheiro [Luderitz] ocupou o cargo da chefia. (MACHADO, 2010, p. 28.)

O Serviço de Remodelação, dirigido por Luderitz, era, “(...) uma comissão de técnicos especializados no assunto [designada] para examinar o funcionamento das escolas e propor medidas que remodelassem o ensino profissional, tornando-o mais eficiente” (FONSECA, 1961, p. 187). Como diretor do Serviço de Remodelação, Luderitz produziu um relatório que apontou diversas falhas da educação profissional e das Escolas de Aprendizes Artífices. Ele providenciou também a elaboração de vários compêndios e manuais relativos à tecnologia de ofícios, já que não havia livros técnicos em português no Brasil (FONSECA, 1961). Em 1930, o Serviço de Remodelação foi extinto pelo Governo Provisório, dando lugar à Inspeção de Ensino Profissional Técnico, criada em 1931. Luderitz foi substituído por Francisco Montojos.

Luderitz parece ser o pioneiro na busca por uma educação profissional que se pautava na eficiência, na racionalidade e na técnica moderna. A prática – aliada à técnica –, no lugar do conhecimento teórico e bacharelesco, era apontada por Luderitz como solução para os problemas encontrados nas escolas profissionais.

Como pioneiro na tentativa de trazer para o Brasil (em suas viagens feitas à Europa e aos EUA) exemplos de uma educação profissional em consonância com as necessidades da ainda incipiente indústria, Luderitz apontou o caminho para o novo governo que se constituiu após 1930. Segundo Machado (2010), esta proposta de inspirar-se

(...) em modelos de países considerados desenvolvidos para reorganização do ensino industrial estará presente na gestão de Capanema, que segue inicialmente os mesmos passos de Luderitz no que se refere às estratégias na busca desses referenciais, ou seja, visitas às escolas profissionais europeias, e o estudo da possibilidade de contratação de técnicos estrangeiros (MACHADO, 2010, p. 57.)

Outro importante cargo ocupado por Luderitz no ensino industrial foi o de primeiro diretor nacional do Senai, de 1942 até 1948. Outro nome no ensino industrial é o do educador e engenheiro Roberto Mange. Mange foi uma das figuras mais citadas no Brasil quando o assunto é educação profissional. Assim como Luderitz, Mange estava presente nos debates sobre o ensino industrial desde a década de 1920, quando se voltou para a organização do ensino profissional em São Paulo. O engenheiro suíço esteve à frente dos cursos industriais desenvolvidos na Escola Profissional Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, além de dirigir o Serviço de Ensino e Seleção Profissional da Estrada de Ferro Sorocabana.

Entusiasta dos métodos racionais na educação, Mange defendia a especialização como forma de atender as demandas de racionalização da indústria. Assim como os demais educadores e engenheiros ligados ao ensino industrial, Mange também acreditava que a organização racional seria “(...) uma forma de criar um Brasil mais produtivo, eficiente e moderno, com um melhor padrão de vida para todos” (WEINSTEIN, 2000, p. 20). Mange também foi professor da Escola Politécnica de São Paulo.

Mange foi “(...) um dos principais formuladores das proposições educacionais do Idort e um influenciador de políticas educacionais, em outros níveis de ensino” (CONCEIÇÃO, 2005, p. 47). Mange atuou em praticamente todas as áreas voltadas ao ensino industrial no País. É ele que fazia a conexão entre os industriais paulistas e o governo, especialmente no tocante à educação profissional. Mange era sempre requisitado pelo governo quando o assunto era educação profissional e transitava pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho. É considerado um dos precursores da utilização da psicotécnica, para seleção de alunos, no Brasil.

Junto de Luderitz e Góes Filho, Mange fez parte da comissão que ajudou a elaborar o Decreto que criou o Senai, sendo o próprio Mange o primeiro diretor do órgão no estado de São Paulo. Mange também fez parte de outras comissões, além de ter sido convidado diversas vezes pelo Ministério da Educação para auxiliar na organização do sistema de ensino técnico. Num telegrama enviado a Gustavo Capanema, Mange lamentava não poder estar presente à inauguração da Escola Técnica Nacional: “(...) motivos imperiosos impedem meu comparecimento. Faço votos pleno sucesso Escola Técnica, finalidade fundamental importância nossa produção industrial”⁶. Isso demonstra que, apesar de se relacionar mais diretamente com os industriais paulistas e com o Ministério do Trabalho, o engenheiro-educador suíço também esteve presente nas discussões sobre a organização do ensino industrial realizadas no Ministério da Educação e Saúde.

Outro agente do ensino industrial no País foi o engenheiro-educador Celso Suckow da Fonseca. Figura de destaque, Fonseca também legou ao País uma das obras mais citadas quando o assunto é o ensino industrial. Fonseca formou-se em engenharia civil pela antiga escola Politécnica do Rio de Janeiro, em 1929, e fez o curso superior de locomoção pelo Cefesp, formando-se em 1939 (CIAVATTA, 2010, p. 18). Fonseca teve influência na criação do sistema de escolas técnicas federais, tendo sido um dos

⁶ FGV/CPDOC. *Telegrama de Roberto Mange a Gustavo Capanema* (s/d). Documentos sobre a Escola Técnica Nacional. GC g 1937.12.27/1. Série g. Microfilme rolo 49.

primeiros diretores da Escola Técnica Nacional do Rio de Janeiro, primeira instituição federal fundada no País na década de 1940.

Fonseca também acreditava na racionalidade e na técnica como forma de impulsionar o desenvolvimento no País e, como os demais educadores e engenheiros, “(...) buscou unir a escola ao mundo da produção (...)” (CIAVATTA, 2010, p. 21). Tal como Luderitz, Fonseca era um entusiasta do sistema educacional estadunidense. Foi um dos diretores que viajou aos EUA com o objetivo de capacitar-se num curso para administração de escolas técnicas, realizado no State College, na Pensilvânia. O curso era um dos resultados da Cbai e foi realizado entre 1947 e 1948 (DIAS, s/d).

Apesar de não compor nenhuma das comissões formadas para organizar o sistema de ensino técnico industrial, Fonseca participou das discussões e atuou entre os principais artífices daquele sistema. O educador foi um dos convidados a participar de uma comissão para o “Ensino Industrial de Emergência”, criada em 1942, para atender aos “esforços de guerra”. Como os demais educadores ligados ao ensino industrial, Fonseca era um “homem de ação”, de forma que “(...) sua vida e sua obra educacional estão profundamente marcadas pela valorização do trabalho e do ensino para o desenvolvimento industrial” (CIAVATTA, 2010, p. 56).

Góes Filho é outro agente ligado ao ensino industrial brasileiro. Sobre ele há poucas informações, apenas que fez parte de algumas comissões que tinham como objetivo organizar a educação profissional no Brasil. Góes Filho foi o terceiro nome a figurar entre os especialistas em educação na comissão, criada em 1941, que, ao lado de representantes da indústria paulista, formulou o decreto que instituiu o Senai. Em 1948, ele próprio assumiu a direção nacional daquele órgão, substituindo Luderitz.

A razão para relacionar esses agentes ao ensino industrial no Brasil deve-se ao fato de terem exercido importante papel na organização do ensino técnico industrial implantado na década de 1940. Além do que, ao sintetizar as trajetórias de cada um, parece ser possível identificar as razões que moviam esses sujeitos e, implicitamente, tentar captar as influências estrangeiras na concepção de educação profissional defendida por eles. Ainda que as políticas educacionais do ensino industrial da década de 1930 tenham sido implantadas sob um governo autoritário e centralizador, é razoável supor que, em decorrência da presença de Capanema no Ministério da Educação, a organização do ensino industrial tenha garantido certa abertura. Por isso, a participação desses agentes foi primordial para traçar os rumos do ensino industrial no Brasil naquele momento.

Alguns desses nomes estiveram diretamente envolvidos na constituição do ensino técnico industrial, que desembocou na implantação das Escolas Técnicas Federais em 1942: Lourenço Filho, Horácio da Silveira, León Renault, Francisco Montojos e Rodolfo Fuchs. Os demais educadores e engenheiros, como Mange, Luderitz e Góes Filho, estavam mais ligados à organização do Senai, mas eles não deixaram de participar das comissões e das elaborações que diziam respeito ao ensino técnico industrial.

Há que se ressaltar ainda a presença do baiano Anísio Teixeira, o mestre dos engenheiros-educadores. Teixeira parece ter sido uma *eminência parda* nas discussões sobre o ensino industrial, se considerada sua influência nas concepções de educação dos agentes do ensino industrial.

Já foi mencionada a aproximação entre a concepção de ensino de Fuchs e a experiência das escolas técnicas secundárias criadas pelo educador baiano no Distrito Federal na década de 1930. A mesma admiração tinha Lourenço Filho pelo educador baiano, sendo que a aproximação entre eles, pelo fato de trabalharem juntos na década de 1930, provavelmente foi mais intensa que entre Teixeira e Montojos. A visita realizada por Lourenço Filho aos EUA em 1935 deve ter contribuído para solidificar ainda mais a presença da educação estadunidense na concepção de ensino do educador paulista⁷.

A concepção de educação de Teixeira pautava-se nas propostas do educador estadunidense John Dewey. Anísio manteve contado com Dewey quando esteve nos EUA entre 1927 e 1929. Mas foi a primeira viagem de Anísio que transformou por completo sua concepção de educação. A propósito, foi com a intenção de revigorar-se que Teixeira foi para a América do Norte em 1927: “O que preciso é de uma cura de vontade, de energia – e onde mais a poderia ter mais intensa, mais eficaz, mais penetradora do que na América, o país voluntário por excelência?” (TEIXEIRA, 2006, p. 207). Mas o que encantava Teixeira não era a educação estadunidense em si, mas, antes, a própria civilização dos Estados Unidos: “A América vai mostrar-me uma democracia descentralizada, com o estado reduzido ao mínimo e em que um ambiente de cultura intelectual, moral e cívica permitiu a formação de uma aristocracia” (p. 207). Para ele, a diferença substancial da educação americana estava na superação de persistentes dualismos: “A educação, na América, ganhou um novo sentido humano (...). O antigo dualismo de educação *utilitária* para as massas e de *humanidades* para uma classe, especial e refinada, já não existe” (TEIXEIRA, 2006, p. 68). Formado em colégio jesuíta, Teixeira quase seguiu a carreira na Companhia de Jesus. Por intervenção de seu pai, acabou formando-se em direito, sem, contudo, exercer a profissão. Como o pai era influente na política na Bahia, conseguiu para o filho uma vaga de diretor de Instrução Pública em Salvador no começo da década de 1920. A concepção de educação de Teixeira, naquele momento, ainda era elitista e seletiva, bem próxima da concepção educacional da Igreja Católica. Ironicamente, um dos educadores mais combatidos e perseguidos pela ala católica durante os anos 1930 era, até meados dos anos 1920, um “Militante do movimento católico (...), ideologicamente próximo de Jackson de Figueiredo, Alceu Amoroso Lima e Plínio Salgado” (NUNES, 2010, p. 14).

Antes de conhecer o sistema educacional dos EUA, Teixeira realizou uma viagem à Europa, em 1925. Ao retornar para o Brasil, Teixeira estaria “(...) mais longe da Companhia de Jesus do que quando saía” (NUNES, 2010, p. 15). Enquanto percorria a Bahia para conhecer a realidade das escolas daquele estado, Teixeira iniciou

(...) uma série de conversas pedagógicas com Carneiro Leão, na ocasião, diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, com Afrânio Peixoto, que também havia exercido esse cargo. Nessa época, leu *Métodos americanos de educação* do belga Omer Buyse, que muito o influenciou (NUNES, 2010, p. 16.)

⁷ O Arquivo de Anísio Teixeira no CPDOC contém correspondências entre Anísio e Lourenço Filho, em que este último relata as visitas realizadas às escolas dos EUA.

Mas foi graças às visitas realizadas aos EUA, que o educador baiano travou contato com uma literatura pedagógica e um sistema público de educação que ele não conhecia. A primeira viagem empreendida por Teixeira à América do Norte foi em 1927, quando se iniciou na pedagogia de Dewey. Teixeira produziu um diário em que expôs suas impressões da primeira viagem, em 1927. “A concepção americana de educação é (...) tão larga, que se identifica com a vida, mas com uma vida conduzida com inteligência e consciente lucidez” (TEIXEIRA, 2006, p. 48). Antes de chegar aos Estados Unidos, ainda no navio, o educador baiano familiarizou-se com a cultura estadunidense, seja pela observação das atitudes de alguns estadunidenses a bordo do navio, seja por meio de leituras, como a do livro *My life and work*, de Henry Ford. A leitura da obra de Ford seria “(...) uma preparação para visitar o País americano” (TEIXEIRA, 2006, p. 208). A obra de Henry Ford impressionou Teixeira, que enxergou nela uma confiança no futuro nunca antes vista: “Eu creio (...) que estamos às vésperas da supressão da miséria, (...) às vésperas de um sólido bem-estar coletivo, (...) será pela indústria que obteremos a nossa salvação material” (...) (TEIXEIRA, 2006, p. 210). A cultura estadunidense impressionou Anísio Teixeira antes mesmo de ele por os pés na América do Norte.

Ao eleger os EUA como um país que poderia oferecer uma experiência nova no tocante à educação, Teixeira já diferenciava esse País das demais nações desenvolvidas, ou seja, já o elegia como um possível modelo a ser seguido. Para o educador baiano, já no final da década de 1920 era possível visualizar os nascidos naquele país como um povo que tinha de fato a liderança do mundo, tendo-a pelo dólar, pelo trabalho e pelo progresso (TEIXEIRA, 2006).

As incursões feitas por Teixeira nas escolas dos EUA também o impressionaram. A qualidade do ensino, mesmo em regiões distantes dos grandes centros, em zonas rurais chamaram bastante sua atenção. Mas foi sua passagem pelo Teachers College, da Universidade de Colúmbia, que mais modificou sua concepção de ensino. Segundo Nunes (2010), esta experiência foi vivida como uma intensa carga afetiva, que provocou em Teixeira uma “conversão pelo avesso”.

A partir de Dewey, Teixeira “abriu seu coração” para o pensamento científico. Uma das concepções de educação de Dewey, presentes em Teixeira, foi aquela que se insurgia “(...) contra a preparação profissional rigidamente adaptada ao regime industrial existente” (NUNES, 2010, p. 40). A proposta de educação anisiana, baseada em Dewey, defendia um sistema público de educação “(...) que permitisse a todos usufruírem dos benefícios da igualdade no aparelhamento para futuras carreiras” (NUNES, 2010, p. 40).

Desta forma, ainda que indiretamente, Teixeira teve sua parcela de presença na organização do ensino industrial e disseminou, por intermédio de seus *discípulos*, uma nova maneira de compreender a educação profissional a partir da década de 1940.

Para Weinstein (2000), contudo, “(...) pouco parece ter sido realizado durante esse período inicial [década de 30], além da elaboração de estudos preliminares” (p. 105). Os primeiros relatórios produzidos tinham como objetivo apenas levantar os problemas relativos ao ensino industrial no País. Aos poucos, no entanto, tais relatórios sugeriam também soluções para os problemas levantados. E, em muitos casos, as soluções foram

inspiradas em modelos educacionais de outros países, a partir de visitas a eles realizadas. Com esse objetivo é que o Brasil, por meio do Ministério da Educação e Saúde (com a colaboração daqueles educadores e engenheiros já citados) passou a participar de diversos congressos internacionais de ensino técnico, a partir de meados da década de 1930.

Em busca de modelos pedagógicos internacionais para o ensino industrial brasileiro

O Brasil, por intermédio do Ministério da Educação e Saúde, participou de dois importantes congressos internacionais na década de 1930: um em Roma, em 1936; e outro, em Berlim, dois anos depois. A iniciativa de participar desses congressos quase sempre partia de Capanema. A preocupação do ministro era buscar nas experiências internacionais referências para o ensino industrial no País, mas também objetivava a contratação de profissionais estrangeiros que pudessem atuar como professores no Brasil. Como as comissões que discutiam esse ensino vinham atuando desde a segunda metade da década de 1930, Capanema antevia a demanda por professores adequadamente formados para lecionarem tanto nas antigas Escolas de Aprendizes e Artífices, quanto nos liceus que logo seriam implantados.

Em 1936, antes do congresso de Roma, Capanema expôs à Vargas a conveniência da participação do Brasil, uma vez que poderia servir à educação profissional, bem como “(...) aprofundar os estudos sobre o tema nos países europeus, sendo benéfico para a elaboração do ‘Plano Nacional da Educação’ no Brasil” (MACHADO, 2010, p. 54). Para a participação desse congresso, Capanema designou uma comissão formada por León Renault, Lourenço Filho e Francisco Montojos. Ainda em 1936, foram realizadas sondagens em outros países, aproveitando-se das eventuais viagens à Europa (SCHWARTZMAN, 2000). No mesmo ano, o governo brasileiro tentou contratar professores alemães, mas não obteve sucesso (CUNHA & FALCÃO, 2009).

Em 1938, o governo alemão convidou o Brasil para participar do Congresso Internacional do Ensino Industrial naquele país. O ministro da Educação, em carta à Vargas, defendia a participação do Brasil nos seguintes termos: “O congresso de agora se reveste de particular interesse, pois a Alemanha, que será a sua sede, oferece vasto campo de estudos em matéria de ensino profissional”⁸. Capanema preocupava-se com a contratação de professores estrangeiros “(...) que viessem a trabalhar em nossas escolas a partir de 1939”⁹, necessidade que seria ampliada a partir da instalação de novos liceus. Fuchs foi designado para representar o Brasil na Alemanha, mas visitou também a França. Fuchs fez um relatório sobre o sistema de ensino profissional na Alemanha, comparando-o com o sistema francês.

Ainda em 1938 foi formada outra comissão, desta vez composta por Mange, Lourenço Filho, León Renault, Góes Filho, Horácio da Silveira, Francisco Montojos e

⁸ FGV/CPDOC. *Carta de Gustavo Capanema a Getúlio Vargas (18 de junho de 1938)*. GC 1935.12.00, Microfilmagem: rolo 37, série g.

⁹ FGV/CPDOC. *Carta de Gustavo Capanema a Getúlio Vargas (18 de junho de 1938)*. GC 1935.12.00, Microfilmagem: rolo 37, série g.

Rodolfo Fuchs, para levantar os problemas relativos ao ensino industrial no Brasil. Num documento produzido por essa comissão, intitulado *Lei Criando a Comissão do Plano Geral do Ensino Profissional*, está escrito:

Ainda é pensamento aproveitar o futuro plano, os resultados dos Congressos Internacionais do Ensino Profissional, realizados em Roma e Berlim, e as observações feitas pelos Delegados brasileiros que compareceram aos mesmos, sobre a organização que os países mais avançados da Europa, deram, durante os últimos anos, ao ensino profissional¹⁰.

Outros países eram também apontados como possibilidades de disponibilizar técnicos para lecionarem no ensino industrial brasileiro, como a Suíça, os EUA, a Espanha e Portugal. Depois de várias discussões, Montojos, Góes Filho e Fuchs, com Capanema, em 1940, optaram pela escolha de técnicos de apenas uma nacionalidade, como forma de garantir a unidade dos métodos.

Após indicar que, naquele momento, os únicos países em condições de oferecer “elementos de valor” para a empreitada seriam os Estados Unidos, a Itália e a Suíça, a comissão opta por técnicos suíços. O descarte da Itália ocorre pela sua política interna, o que poderia dificultar os contratos (MACHADO, 2010, p. 59).

A Alemanha não apareceu na lista, indício do distanciamento do governo brasileiro em relação às potências do Eixo. A Itália estava na lista, mas também foi descartada. O problema da língua foi uma das justificativas dadas por Capanema para não contratar professores estadunidense. Assim, a comissão apresentou uma proposta específica para a contratação de técnicos suíços para o Liceu Nacional a ser inaugurado no Rio de Janeiro. Segundo Schwartzman (2000), a escolha da Suíça foi por causa da sua posição de neutralidade no conflito europeu, o que tem sentido, dada à tentativa do governo brasileiro de também se manter neutro no conflito. Após Vargas aprovar a contratação dos técnicos, Mange foi escolhido para fazer a seleção.

Em 1941 Mange seguiu para a Suíça com a finalidade de selecionar os profissionais daquele país. Em 1942, ano de inauguração da Escola Técnica Nacional no Rio de Janeiro, “(...) chegaram ao Brasil 29 dos 42 técnicos contratados inicialmente, para lecionarem naquela escola. Apesar de todo o planejamento e incansável sondagem, a adaptação dos profissionais não ocorreu de forma branda” (MACHADO, 2010, p. 59). Fonseca (1961) apontou as dificuldades encontradas pelos técnicos suíços. Alguns não puderam ser aproveitados no ensino industrial e voltaram para a Suíça; outros permaneceram no Brasil trabalhando em indústrias que fundaram. Schwartzman (2000) menciona algumas correspondências de técnicos suíços dirigidas à Capanema em que eles reclamavam dos salários e das condições de trabalho.

É interessante apontar que as políticas da educação profissional brasileira acompanhavam o panorama das relações internacionais do País. Não havia um modelo

¹⁰ FGV/CPDOC. *Organização, legislação e administração geral do ensino profissional*. GC 1934.11.28, Microfilmagem: rolo 26, pasta I, p. 9, série g.

eleito a ser seguido, mas, sim, uma abertura para os vários modelos internacionais. Schwartzman resume essa situação:

O que ocorria na área da educação e da cultura naqueles anos fazia parte de um processo muito mais amplo de transformação do país, que não obedecia a um projeto predeterminado nem tinha uma ideologia uniforme (...). É um processo que permite a inclusão progressiva de elementos de racionalidade, modernidade e eficiência em um contexto de grande centralização do poder. (*Apud* MACHADO, 2000, p. 69.)

A tentativa de contratar técnicos estrangeiros, bem como as suas constantes mudanças na nacionalidade, foram reflexo do momento político vivido pelo Brasil e pelo mundo, ante as indefinições da Segunda Guerra. A mudança na política externa do Brasil, nesse período, foi primordial para a mudança também no modelo pedagógico a ser apropriado pelo governo, inspirando a reforma do ensino profissional no País. Segundo Cunha & Falcão,

(...) depois da tentativa frustrada de obter professores alemães, em 1936, e da contratação de professores suíços para as escolas industriais, em 1941/42, o Ministério da Educação voltou-se para os Estados Unidos como fonte de assistência técnica para esse importante ramo do ensino, estratégico para a política industrialista do Estado Novo. (CUNHA & FALCÃO, 2009, p. 150.)

Um dos resultados da Comissão Interministerial, criada em 1939, foi um relatório sobre a educação profissional de diversos países, entre eles os EUA. O documento foi assinado por Góes Filho: “A riqueza do ensino americano, dentro do qual se contém a maior rede de escolas técnicas de nível secundário do mundo, permitiu reduzir a aprendizagem no local do trabalho, naquele país, a proporções menores que na Europa”¹¹. Trata-se de documento produzido no ano em que eclodiu a guerra na Europa, mas que já colocava os EUA como possíveis fornecedores de um modelo pedagógico para o ensino industrial brasileiro. Apesar de o documento conter descrição das escolas industriais de outros países, como a Alemanha, o interesse pela educação profissional dos EUA era um indício de ampliação da presença do americanismo no ensino industrial brasileiro. E esse interesse aumentava à medida que outras tentativas de compor o ensino industrial no País não davam bons resultados.

Naquele momento – apesar do fascínio que a Alemanha também despertava em algumas autoridades brasileiras – os EUA já eram vistos como uma referência de nação industrializada e desenvolvida. A grandeza dos EUA também se fazia notar no ensino industrial, em suas escolas técnicas, como apontado em outra parte do documento assinado por Góes Filho:

Trata-se de grandes escolas, muitas delas providas de ótimas oficinas, laboratórios, bibliotecas e classes comuns. Aí jovens que ingressaram na indústria ou no comércio

¹¹ FGV/CPDOC. *Organização dada por diversos países à aprendizagem industrial (1939)*. GC g 1938.04.30. Série g. Microfilme rolo 51. Pasta II.

apenas com o curso elementar terminado, (...), buscam completar a sua formação geral e técnica. Serviços de orientação bem organizados e devidamente articulados com a indústria estudam o caso de cada estudante isoladamente, o grau de adiantamento anterior, o grau de inteligência, os seus interesses, o emprêgo em que se acha ou em que vai ingressar, os reclamos técnicos e culturais desse emprêgo, as possibilidades de mudança de colocação, os interesses do patrão, etc., etc.¹².

A partir da década de 1940, o Brasil intensificou sua aproximação com os EUA, ao mesmo tempo em que se distanciou das forças do Eixo. As relações comerciais com a Alemanha foram enfraquecendo-se. Os EUA, com sua “Política da Boa Vizinhança”, faziam-se presentes no Brasil: na cultura, na política, na economia e na educação.

Em 1941, mesmo ano em que Mange foi à Suíça selecionar técnicos para lecionar nas escolas industriais brasileiras, Capanema recebeu uma carta de Carlos Martins, então embaixador do Brasil nos EUA¹³. A correspondência foi resposta a uma solicitação, feita por Capanema, por meio de Alzira Vargas, filha de Getúlio Vargas. Anexas à correspondência, o embaixador enviou duas outras cartas: uma de William Machold (diretor da Divisão Comercial de Finanças do Conselho de Defesa Nacional dos EUA) e outra de Grayson Hill (professor da Universidade de Columbia em Nova Iorque). Ambas se referiam a uma possível contratação de professores estadunidenses para as escolas industriais no Brasil. A carta de Grayson Hill era um pedido, feito pelo missivista, ao Serviço de Emprego do Estado da Geórgia no sentido de providenciar a seleção de professores e diretores para o Brasil¹⁴. A carta de William Machold afirmava que a Divisão Comercial dos EUA já havia recebido um número considerável de aplicações e testes, de modo a satisfazer as exigências dos técnicos necessários para o Ministério da Educação brasileiro¹⁵. Junto às cartas foram enviadas, também, as aplicações e os testes realizados.

Essas correspondências devem ter iniciado a articulação entre o Brasil e os EUA para a criação da Cbai, órgão que ampliou a presença do americanismo no ensino industrial brasileiro. Segundo Cunha & Falcão (2009), a Cbai “(...) foi um protagonista eficaz na constituição da rede federal de ensino industrial conforme os padrões educacionais escolanovistas” (p. 150). E, apesar de criada em 1946, depois da queda do Estado Novo, a comissão nasceu de iniciativa de Capanema (CUNHA & FALCÃO, 2009). Isso pode ser notado em um documento produzido provavelmente após a outorgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial:

O govêrno dos Estados Unidos, sabedor das atividades do Ministério da Educação e Saúde no sector do ensino industrial, logo procurou se articular com o nosso, no sentido de emprestar a sua valiosa colaboração à obra de formação de trabalhadores que se vem processando no govêrno do Presidente Getúlio Vargas.

¹² FGV/CPDOC. *Organização dada por diversos países à aprendizagem industrial (1939)*. GC g 1938.04.30. Série g. Microfilme rolo 51. Pasta II.

¹³ FGV/CPDOC. *Carta de Carlos Martins a Gustavo Capanema (20 de agosto de 1941)*. GC g 1935.12.00. Série g. Microfilme: rolo 37.

¹⁴ FGV/CPDOC. *Carta de Grayson Hill a Carlos Martins (6 de agosto de 1941)*. GC g 1935.12.00. Série g. Microfilme: rolo 37. Tradução livre.

¹⁵ FGV/CPDOC. *Carta de William F. Machold a Carlos Martins (15 de agosto de 1941)*. GC g 1935.12.00. Série g. Microfilme: rolo 37. Tradução livre.

Assim é que o Coordenador dos Negócios Interamericanos, dos Estados Unidos da América, Sr. Kenneth Holland, comunicou ao governo brasileiro a instituição de um órgão oficial do governo norte-americano – a *Inter-American Education Fundation* – destinado a cooperar com as iniciativas oficiais dos outros países da América. Com relação ao nosso país, a proposta norte-americana diz respeito ao ensino profissional e tem por essencial objetivo, por um lado, a criação de bolsas de estudo para aperfeiçoamento, nos Estados Unidos, de diretores, administradores e professores do ensino profissional, e, por outro lado, a remessa de aparelhagem que as nossas escolas profissionais mais urgentemente necessitam¹⁶.

O documento parece ser um dos resultados da I Conferência Interamericana de Ministros e Diretores de Educação, ocorrida em 1943, que contou com a participação de Capanema e do diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Lourenço Filho (Inep). A partir desse congresso, Capanema iniciou os entendimentos com as autoridades educacionais estadunidenses, representadas pela *Inter-American Foundation Inc.*

Dos entendimentos havidos resultou um acôrdo para a realização de um programa de cooperação educacional, visando a uma maior aproximação entre os dois países, mediante intercâmbio de educadores, ideias e métodos pedagógicos, acôrdo esse assinado a 3 de janeiro de 1946, pelo ministro da Educação Raul Leitão da Cunha, representando o Brasil, e pelo Sr. Kenneth Holland, Presidente da *Inter-American Education, Inc.*, em nome dos Estados Unidos. (FONSECA, 1961, p. 563.)

Ainda em 1945, Vargas recebeu uma carta (provavelmente do embaixador do Brasil nos EUA) em que mencionava as articulações realizadas entre o coordenador de Negócios Interamericanos dos EUA, Kenneth Holland (o mesmo que assinaria o convênio que firmaria a Cbai em 1946), e o Brasil no tocante ao ensino profissional. Citava que o articulador estadunidense, por meio da *Inter-American Education Fundation*, pretendia definir um acordo com o Brasil. Acordo sobre o ensino profissional, bem como “(...) a criação de bolsas de estudo para aperfeiçoamento, nos Estados Unidos, de diretores, administradores e professores do ensino profissional (...)”¹⁷.

O acordo entre o Brasil e os EUA, que criou a Cbai, foi assinado em 3 de janeiro de 1946, entrando em vigor em 3 de setembro do mesmo ano, pelo Decreto-Lei n.º 9.724. O acordo durou aproximadamente 17 anos; quase duas décadas “(...) de influência americana na organização e funcionamento das Escolas Técnicas Industriais” (OLIVEIRA & LESZCZYNSKI, 2009, p. 1). O órgão não somente apoiava a capacitação de professores para o ensino industrial, mas era também “(...) suporte ao ensino técnico profissionalizante da época, que investia recursos na aquisição de equipamentos, recrutamento e capacitação de professores, diretores, orientadores e supervisores” (OLIVEIRA & LESZCZYNSKI, 2009, p. 1).

¹⁶ FGV/CPDOC. *Repercussão do empreendimento [da Lei Orgânica] nos Estados Unidos*, (s/d). GC g 1935.12.00. Série g. Microfilme: rolo 37, p. 4-5.

¹⁷ FGV/CPDOC. *Carta a Getúlio Vargas (sem remetente) (14 de abril de 1945)*. GC g 1935.12.00. Série g. Microfilme: rolo 37.

O período de vigência do acordo era até 1948, mas foi prorrogado diversas vezes, até 1963, quando a Cbai foi extinta. Sediada inicialmente no Rio de Janeiro e, a partir de 1957, em Curitiba, a Comissão traduziu livros e promoveu cursos para professores, no Brasil e nos EUA. O caso da Cbai mostra a receptividade e a busca da orientação americanista pelo governo brasileiro e pelos docentes da educação técnico-profissional (CUNHA & FALCÃO, 2009). Além disso, o programa propunha-se

(...) a desenvolver relações mais íntimas entre professores do ensino técnico do Brasil e dos Estados Unidos. Nesta relação estavam implícitos, cursos de treinamento aos professores, técnicos e administradores, e constava ainda com a aquisição de equipamentos e recursos didáticos. A Cbai representava uma luz ao fim do túnel, tendo em vista a carência de professores naquele período e o despreparo daqueles que se candidatavam nas escolas para ministrar aulas. (OLIVEIRA & LESZCZYNSKI, 2009, p. 7.)

Conclusão

Que experiências internacionais foram buscadas pelos agentes do ensino industrial brasileiro, quando o Brasil, na década de 1940, teve que criar redes nacionais voltadas para a formação de trabalhadores e de técnicos para a indústria? Nessa busca de referências como se deu o jogo entre o europeísmo e o americanismo? Estas são as questões em torno das quais giraram as reflexões feitas ao longo do texto.

O percurso realizado demonstra que os agentes do ensino industrial brasileiro – educadores e engenheiro educadores – buscaram inspiração e modelos pedagógicos tanto no Velho Mundo quanto no Novo Mundo. Entretanto, as amarras da Europa com o totalitarismo e com a autodestruição pela guerra, no mesmo cenário em que os EUA mostravam ao mundo sua exuberância econômica e sua democracia liberal, fizeram com que o americanismo se tornasse mais irradiante e intensificasse sua capacidade de difusão.

Formação do espírito industrial: isso é essencial no americanismo. No americanismo, a indústria é mais que produção de mercadorias, é modelo para outros círculos da vida. Nos anos 1940, quando o Brasil viveu seu surto industrial e incrementou suas redes de ensino industrial, o americanismo era presença marcante. A escola industrial traz muito da indústria para dentro de si. Trouxe: a segmentação por meio das séries metódicas; técnicas de seleção compatíveis com a psicotécnica; as oficinas, a disciplina; e a psicologia do ensino industrial. A escolarização do trabalho industrial foi também industrialização da escola. Foi nisso que os EUA expandiram sua presença modelar. Entre eles, essa aproximação da escola ao trabalho já era ampla e tinha amparo filosófico. O Brasil industrializante dos anos 1940, quando criou e incrementou suas redes nacionais de ensino industrial, flertou com várias experiências internacionais: Suíça, França, Alemanha, Itália, Espanha, Portugal e Estados Unidos. De quase todas essas experiências o Brasil importou referências, estruturas, métodos, técnicas e outras coisas. Todos esses países foram visitados pelos agentes do ensino industrial brasileiro. Entretanto foram as referências americanas que mais ocuparam espaço.

Essa maior presença do americanismo no ensino industrial brasileiro a partir dos anos 1940 era decorrente de vários fatores. Primeiro fator era mesmo esse descredenciamento que a Europa vivia como referência econômica, cultural ou educacional. A crise, o totalitarismo, os horrores do holocausto e a violência da guerra faziam da Europa um cenário de autodestruição. Enquanto a Europa se fechava e se digladiava, do outro lado do Atlântico, os EUA se expandiam economicamente, se consolidavam como civilização industrial, ampliavam sua capacidade de difusão e apareciam aos olhos do mundo como modelo bem-sucedido de nação. Além disso, o avanço da guerra foi decisivo para o estreitamento de laços entre o Brasil e os EUA. A entrada dos EUA na guerra em 1941 e a declaração de apoio do Brasil em 1942 tiveram desdobramentos militares, econômicos, culturais e educacionais. O esforço de guerra fez os EUA se interessarem pela industrialização brasileira e, para isso, a expansão e o incremento do ensino industrial eram estratégicos. Daí em diante, outros fatos facilitariam cada vez mais a presença estadunidense no Brasil, com destaque para os eventos de Breton Woods em 1944: a criação do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial. A partir de 1945, a Guerra Fria levou as duas superpotências vitoriosas na guerra a consolidarem seus campos de aliados.

Nesse sentido, o americanismo operou por um mecanismo centrífugo e outro centrípeto. Por um lado houve irradiação, difusão. Traços da cultura estadunidense se espalham mundo afora pela força de sua indústria cultural. Os anos 1930–40–50 foram marcados pela exuberância do cinema hollywoodiano, pelo rádio e pela televisão. Isso favoreceu a difusão do americanismo: na alimentação, no vestuário, na arquitetura residencial e muito mais. Por outro lado, houve atração. Os EUA é a nação a ser visitada, conhecida, enfim, imitada e copiada. No caso do ensino industrial brasileiro dos anos 1940 isso aconteceu fortemente.

Fontes

Legislação

BRASIL, Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942. *Lei Orgânica de Ensino Industrial*. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon>>. Acesso em: out. 2011.

BRASIL, Decreto n.º 8.673, de 3 de fevereiro de 1942. *Regulamento do Quadro dos Cursos do Ensino Industrial*. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon>>. Acesso em: out. 2011.

Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV)

FGV/CPDOC: CG g 1934.11.28. Série g. Rolo 26. Fotogramas 563 a 1010. *Documentos referentes à organização, legislação e administração geral do ensino profissional*. (Rio de Janeiro, São Paulo, 28/11/1934 a 21/06/1945). 64 documentos, 753 folhas (4 pastas).

FGV/CPDOC: GC g 1935.10.18/2. Série g. Fotogramas 452 (Rolo 36) a 248 (Rolo 37). *Documentos referentes à organização, legislação e administração do ensino industrial*. (Rio de Janeiro, São Paulo, 18/10/1935 a 10/1945). 97 documentos, 1.494 folhas (6 pastas).

FGV/CPDOC: GC g 1935.12.00. Série g. Rolo 37. Fotogramas 650 a 817. *Documentos*

sobre o intercâmbio cultural na área de ensino profissional. (Rio de Janeiro, Washington, 12/1935 a 12/10/1945). 28 documentos, 217 folhas.

FGV/CPDOC: GC g 1936.03.03. Série g. Rolo 40. Fotograma 155. Documentos sobre a estrutura dos cursos e conteúdos das disciplinas do ensino industrial. (Rio de Janeiro, 3/3/1936 a 23/10/1945). 19 documentos, 632 folhas (2 pastas).

FGV/CPDOC: GC g 1937.12.27/1. Série g. Rolo 49. Fotogramas 001 a 199. *Documentos sobre a Escola Técnica Nacional*. (Rio de Janeiro, Curitiba, 27/12/1937 a 19/9/1945). 55 documentos, 371 folhas (3 pastas).

FGV/CPDOC: GC g 1938.04.30. Série g. Rolo 51. Fotogramas 001 a 333. *Documentos sobre a organização da aprendizagem industrial*. (Rio de Janeiro, São Paulo, 30/4/1938 a 2/12/1942). 28 documentos, 753 folhas (4 pastas).

FGV/CPDOC. *Carta de Gustavo Capanema a Leonel Franca* (19/12/1942). GC Franca, L., Microfilmagem: Rolo 3, fotograma 348, série b.

FGV/CPDOC. *Carta de Leonel Franca a Gustavo Capanema* (17/12/1942). GC Franca, L., Microfilmagem: Rolo 3, fotograma 346, série b.

FGV/CPDOC. *Carta de Francisco Montojos a Anísio Teixeira* (28/21/1964). ATc 1964.12.28, Microfilmagem: Rolo 40, fotograma 535.

Referências

AMORIM, Mário Lopes. *Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho* (1942–1963). São Paulo: USP, 2004. (Tese de doutorado).

CIAVATTA, Maria. A escola do trabalho. In: MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia; GONDRA, José. *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: Edusf, 2003, p. 311–322.

CONCEIÇÃO, Marcelo Rodrigues. *A educação nas ações e proposições do Instituto de Organização Racional do Trabalho* (1932–1946). São Paulo: PUC/SP, 2005. (Dissertação de mestrado).

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp; Brasília, DF: FLACSO, 2005b.

CUNHA, Luiz Antônio; FALCÃO, Luciane Quintanilha. Ideologia, política e educação: a CBAI (1946/1962). *Revista Contemporânea de Educação*, v. 3, p. 148–173, 2009.

DIAS, Demosthenes de Oliveira. *Documentário e histórico sobre a Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca*. Rio de Janeiro: Cefet/RJ, [196–?].

FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial*. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961. v. 1.

GOMES, Ângela M. de Castro. Empresariado e legislação social na década de 30. In: *A Revolução de 1930, Seminário Internacional*. CPDOC, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

- GRAMSCI, Antônio. *Americanismo e fordismo*. Tradução de Gabriel Bogossian. São Paulo: Hedra, 2008.
- HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914–1991*. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- MACHADO, Maria Lúcia Büher. *Racionalidade, trabalho e “harmonia social”*: Configurações do projeto de modernização brasileira e ensino industrial na Escola Técnica de Curitiba (1930–1960). Campinas: Unicamp, 2010. (Tese de doutorado).
- MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARINS, Paulo César Garcez. In: SEVCENKO, Nicolau (Org.). *História da vida privada no Brasil*. 3. São Paulo: C.^{ia} das Letras, 1998.
- MATE, Cecília Hanna. *Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira*. Bauru, SP: Edusc; Brasília, DF: Inep, 2002.
- MIGNOT, José Gonçalves; MIGNOT, Ana Chriystina Venâncio. A descoberta da América. In: TEIXEIRA, Anísio. *Aspectos americanos de educação: anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.
- MONARCHA, Carlos. *Lourenço Filho*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores MEC).
- NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção educadores MEC).
- O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/pensadores/manifestoednova32.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2011.
- OLIVEIRA, Diene Eire de Mello B.; LESZCZYNSKI, Sônia Ana Charhut. O papel da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial [CBAI] na configuração do ensino profissionalizante das Escolas Técnicas Federais. In: *VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas – História, Sociedade e Educação no Brasil* – Campinas: HISTEDBR, 2009.
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena M. B; COSTA, Vanda M. R. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra/FGV, 2000.
- TEIXEIRA, Anísio. *Aspectos americanos de educação: anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.
- WARDE, Mirian Jorge. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 37–47, 2000.
- WEINSTEIN, Bárbara. *(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil*. (1920–1964). Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Cortez: CDAPH/Ifan – Universidade São Francisco, 2000.

Recebido em novembro de 2012
Aprovado em abril de 2013