

Crítica das representações historiográficas sobre o ensino profissional estadual
Criticism of historiographical representations about state professional education
Crítica a las representaciones historiográficas sobre la educación profesional estatal

Recebido: 25/09/2020 | Revisado: 25/09/2020 | Aceito: 28/09/2020 | Publicado: 29/09/2020

Sandra Machado Lunardi Marques

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3665-6840>

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

E-mail: lunar5@ig.com.br

Resumo

O presente artigo constata a precariedade de pesquisas sobre a história do ensino profissional estadual no que tange à coleta e à crítica de fontes, tomando como exemplo a Escola Profissional Masculina da Capital (São Paulo). Fundada em 1911 para qualificar e nacionalizar a força de trabalho, e dirigida por 23 anos pelo educador Aprigio Gonzaga, sua contribuição continua associada a procedimentos atrasados e empíricos. A criação da Superintendência do Ensino Profissional em 1934 é considerada o marco zero desse ensino por reformulá-lo segundo orientações da Organização Racional do Trabalho. O *Inquérito sobre o ensino público paulista*, realizado por Fernando de Azevedo, em 1926, foi uma das estratégias responsáveis pelo consenso; por isso ela será objeto de análise deste artigo.

Palavras-chave: História do ensino; Ensino profissional; Escola profissional masculina.

Abstract

This article notes the precariousness of research on the history of state professional education, with regard to the collection and critic of sources, taking as an example the Escola Profissional Masculina da Capital (São Paulo). Founded in 1911 to qualify and nationalize the workforce, and directed for 23 years by the educator Aprigio Gonzaga, its contribution remains associated with backward and empirical procedures. The creation of the Superintendence of Professional Education in 1934 is considered the ground zero of this teaching, for reformulating it according to guidelines of the Rational Labor Organization. São Paulo Public Education Survey, carried out by Fernando de Azevedo, in 1926, was one of the strategies responsible for the consensus; therefore, it will be analyzed in this article.

Keywords: History of education; Professional education; Professional school for men.

Resumen

Este artículo señala la precariedad de la investigación sobre la historia de la educación profesional estatal, en cuanto a la recopilación y crítica de fuentes, tomando como ejemplo la Escola Profissional Masculina da Capital (São Paulo). Fundada en 1911 para capacitar y nacionalizar la fuerza laboral, y dirigida durante 23 años por el educador Aprigio Gonzaga, su aporte permanece asociado a procedimientos retrógrados y empíricos. La creación de la Superintendencia de Educación Profesional en 1934, se considera el punto cero de esta enseñanza, para reformularla de acuerdo con los lineamientos de la Organización Racional del Trabajo. La Encuesta de Educación Pública de São Paulo, realizada por Fernando de Azevedo, en 1926, fue una de las estrategias responsables del consenso; por lo tanto, se analizará en este artículo.

Palabras clave: Historia de la enseñanza; Educación profesional; Escuela profesional de hombres.

1. Introdução

O artigo *Crítica das representações historiográficas sobre o ensino profissional estadual* corresponde ao Capítulo I, de mesmo título, da tese *Escola Profissional Masculina da Capital (São Paulo): um estudo sobre o sloyd educacional (1911 – 1934)*, e sofreu alterações exigidas por seu novo formato (Marques, 2003, pp. 11-35).

Seu conteúdo está centrado na reavaliação do primeiro período de existência da Escola Profissional Masculina, da Capital (1911 – 1934), considerado atrasado e empírico tanto pelo *Inquérito sobre o ensino público paulista* quanto pelas publicações da *Superintendência do Ensino Profissional*, a partir de 1934, quando seu diretor, Horácio da Silveira, transformou-o em ensino *técnico profissional* (Silveira, 1933, 1934, 1935).

O *Inquérito sobre o ensino público paulista* (primário e normal, técnico e profissional, secundário e superior) foi uma iniciativa de Júlio de Mesquita Filho, sob a direção de Fernando de Azevedo. No que tange ao ensino profissional, o documento foi composto por 17 questões, respondidas pelos seguintes especialistas: Paulo Pestana, Navarro de Andrade, J. Melo Moraes, Roberto Mange, Teodoro Braga e Paim Vieira.

A *neutralidade* que Azevedo afirmou ter respeitado foi meramente formal. Através e com os inquiridos, eles não apenas apontaram a necessidade de um ensino profissional

fundamentado cientificamente na Psicotécnica, tal qual o engenheiro Roberto Mange utilizava no Curso de Mecânica Aplicada, anexo ao Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, desde 1923, e no Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (1934), como também desqualificaram o existente.

Aparentemente, tratava-se de uma disputa travada no âmbito das características psicológicas, ou seja, entre “tradicionalistas” ligados ao Partido Republicano Paulista (PRP) e “liberais-reformadores”, detentores de um projeto político autoritário de modernização da sociedade brasileira, empreendido por técnicos. Esses expressavam interesses da industrialização capitalista, liderado pelas ferrovias, construção civil, grandes tecelagens, indústrias alimentícias, de vestuário e toucador, de cerâmica, metalurgia, química, cujos industriais sentiam-se ameaçados por conquistas operárias.

Um dos alvos desse grupo foi o Decreto nº 3858, de 11 de junho de 1925 (Coleção de Leis do Estado de São Paulo, 1925, Título XIV – Das Escolas Profissionais), criticado por Azevedo (1926) por ser uma “legislação inepta e confusa”, não apresentar “classificação de ofícios corretos em séries ou secções”, por delegar o magistério a mestres de ofícios sem formação científica, por centrar-se no “aprendizado do ofício” restrito à uma única matéria-prima (madeira, ferro, couro, fios); medidas que em seu conjunto tornavam o ensino profissional retrógrado, oneroso, empírico e de pouco alcance social.

As críticas do *Inquérito* produziram racionalizações homogeneizadoras da iniciativa estadual e federal sobre o ensino profissional, cuja orientação muda com a criação da Superintendência da Educação Profissional e Doméstica do Estado de São Paulo (1934), que imprimiu às escolas profissionais estaduais princípios da organização científica do trabalho.

A referida mudança atendeu à crescente divisão do trabalho, à hierarquização de funções, à sua burocratização/requalificação, a partir das contribuições da Psicologia, Fisiologia, Higiene, Economia, Ergonomia, Medicina, Administração e Sociologia.

Através das contribuições dessas áreas do conhecimento, o trabalho passou a ser simplificado e padronizado, destruindo o ‘saber-fazer’ operário, que passa a ser estabelecido e controlado por princípios e normas que, por serem ‘científicos’, eram externos aos trabalhadores (Antonacci, 1993).

Esses passam a ser selecionados e treinados em função de um conjunto de habilidades afins, prescritas pelo Serviço de Psicotécnica responsável pela orientação técnico-profissional da rede de ensino profissional, que também efetivou uma nova classificação das profissões, dividindo-as em: automáticas, passivas, autônomas e criadoras. Sua inovação mais polêmica foi a introdução do *self-supporting* ou produção industrial, total ou parcial, pelas escolas

profissionais, estratégia utilizada com sucesso pelo engenheiro Roberto Mange, desde 1923, no Curso de Mecânica Aplicada, anexo ao Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo (oficina-escola), que atendia aos interesses da burguesia industrial, articulada em torno do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), fundado em São Paulo, em 1931, organizado e sustentado financeiramente, em sua primeira fase (1931 – 1933), pelo jornal O Estado de São Paulo - OESP (Antonacci, 1993).

Armando Salles de Oliveira, José Aldo de Azevedo, Gaspar Ricardo Júnior, Henrique Dumont Villares e Luiz Tavares Pereira compuseram o núcleo de empresários e industriais fundadores do IDORT, órgão difusor da “mentalidade racional” na *Revista do IDORT* (1932 – 1940), que se dividia em: assuntos gerais (Armando de Salles Oliveira, Clóvis Ribeiro e Breno Ferraz), organização do trabalho administrativo (Aldo Mário de Azevedo, Roberto Simonsen e Domício Pacheco e Silva), orientação profissional (Victor da Silva Freire e Noemy da Silveira), seleção e educação profissional (Roberto Mange e Monteiro Camargo), tecnopsicologia do trabalho (Roberto Mange e Giulio Genta) e higiene do trabalho (Geraldo de Paula Souza e Antonio Carlos Pacheco e Silva) (Antonacci, 1993).

A *Revista do IDORT* assessorou empresas particulares, públicas e serviços sociais:

[...] Fundamentados em princípios científicos, esses agentes da Racionalização promoveram a ideia de cooperação entre as classes pela expansão da produção, do consumo e do bem-estar comum, o que seria atingido ‘abrindo uma luta contra a inércia e a rotina, os dois mais formidáveis freios da nossa evolução’. (Antonacci, 1993, p. 117).

Horácio da Silveira não só imprimiu um viés técnico-profissional ao ensino da Escola Profissional Masculina da Capital, como também, anos mais tarde, celebrou acordo com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial “para organizar cursos rápidos para preparo de operários industriais, realizados junto às escolas industriais estaduais e mantidos em cooperação com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)” (Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, Decreto nº 13.147, de 26 de dezembro de 1942).

As publicações da Superintendência contribuiram, juntamente com o inquérito de 1926, para firmar um juízo que consagra o ano de 1934, como marco zero do ensino profissional estadual. Esse juízo permanece em obras recentes de sua historiografia, conforme cabe ao presente artigo demonstrar.

2. Processo Investigativo

Trata-se de uma pesquisa teórica que reexamina o juízo de três historiadores do ensino profissional estadual: Ribeiro (1986), Moraes (1990, 1994) e Cunha (2000), bem como a fonte que lhes é comum, Fernando de Azevedo (1957).

Há um consenso entre esses historiadores em torno do caráter atrasado e empírico desse ensino, antes de 1934, e de que ele só atendeu às premências da industrialização capitalista quando reformulado pela Superintendência do Ensino Profissional, em moldes da Organização Racional do Trabalho.

Uma das estratégias de criação desse consenso foi o *Inquérito sobre o ensino profissional paulista*, elaborado por Fernando de Azevedo para o jornal OESP, em 1926. O *Inquérito* é composto de 17 questões, sendo algumas desdobradas, e se caracteriza por utilizar exhaustivamente a dialética *velho/novo* (Carvalho, 1989).

Marta Carvalho, ao desmontar a narrativa de Fernando de Azevedo sobre o movimento educacional, nos anos 20 e 30, fazendo justiça a Anísio Teixeira e Edgar Süsserkind de Mendonça, educadores perseguidos pelo Estado, ante a atitude omissa de alguns parceiros, levanta as seguintes questões para os pesquisadores:

[...] Não estaria o campo da pesquisa excessivamente demarcado pela narrativa de Azevedo? Não tem ele funcionado como espécie de pano de fundo, sobre o qual se configuram os objetos de investigação? Sua ênfase às disposições legais, que teriam garantido a constituição de um sistema nacional de ensino, não tem desviado a investigação de temas mais aptos para elucidar a história da escola brasileira na República? Qual teria sido, por exemplo, o impacto da prática da geração de educadores que atuou nas décadas de 20 e 30 – incluindo nela os militantes católicos – na constituição dos saberes produzidos na escola e sobre ela? Quais seriam as conseqüências, para o conhecimento da escola brasileira, se nos dispuséssemos a percorrer a zona de perigo referida por Azevedo, resgatando não apenas os termos em conflito, mas as práticas dos agentes nela envolvidos? (Carvalho, 1989, p. 32).

De todas as questões levantadas pela autora, este artigo desenvolverá uma - a de Azevedo produz desvios da “investigação de temas mais aptos a elucidar a história da escola brasileira na República”.

O presente artigo se propõe ainda a ampliar esse questionamento, levantando uma série de indagações: quem foi ouvido? Quem não foi entrevistado? Qual o teor das 17 questões? O jornalista manteve neutralidade? Quais as estratégias utilizadas para formar um consenso acerca do ensino profissional público paulista vigente? Que instituições Azevedo

utiliza como modelo de experiências bem-sucedidas? Por que o Decreto nº 3858, de 11 de junho de 1925, tornou-se alvo do jornalista e de seus inqueridos? Qual a aceitação da proposta de introduzir o *self-supporting* nas escolas profissionais? Todas essas interrogações serão desenvolvidas ao longo do texto.

3. A construção de Consensos

Pesquisas historiográficas recentes, como as de Ribeiro (1986), Moraes (1990,1994) e Cunha (2000), baseadas em novas fontes, confirmam a precariedade dos estudos tradicionais relativos ao ensino profissional, especialmente no que tange à coleta e à crítica das fontes, contribuindo sobremaneira para a constituição, no Brasil, de imagens deformadas sobre essa modalidade de ensino.

Na monografia *Qualificação da força de trabalho: a experiência das Escolas Profissionais do Estado de São Paulo (1911-1942)*, Ribeiro (1986) reúne fontes esparsas tais como: boletins do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio do Rio de Janeiro, do Departamento Estadual de Estatística de São Paulo; livros de matrícula; livros de registro de produção; livros de recorte; relatórios de atividades das escolas profissionais; livros de registro de diplomas; anuários; publicações da Superintendência do Ensino Profissional; relatórios da Secretaria do Interior do Estado de São Paulo e revistas de época (*Revista de Educação, Revista Escolar, Educação e Revista IDORT*); o resultado traz uma abordagem original sobre a qualificação profissional.

Conforme esclarece a pesquisadora na introdução à sua monografia:

Para tratar o tema da qualificação é preciso antes de tudo "coragem", pois é, no mínimo, nadar contra a corrente. Os estudos sobre a força de trabalho tomam, impreterivelmente, como temática a desqualificação e nunca a qualificação. Mas não é só em irmos contra a tendência geral dos estudos sobre o trabalhador que está a dificuldade em lidar com o tema. Ela está também no fato de que o tema situa-se num espaço comum a uma série de áreas do conhecimento [...] (Ribeiro, 1986, p. 13).

Ribeiro examina a formação da classe operária, a formação e segmentação do mercado de trabalho e da educação profissional, explicitando o processo de desenvolvimento capitalista do Estado, no início do século XX. A originalidade de suas análises está em não estabelecer relações diretas e mecânicas entre a qualificação e o avanço da industrialização e do urbano, mostrando que as mudanças na organização do processo de trabalho pela introdução de inovações tecnológicas ou por métodos de racionalização tayloristas, fordistas

etc. destroem, criam e modificam as exigências de trabalho qualificado, destroem e criam ramos de atividade econômica, interferindo no mercado de trabalho e na estrutura econômica através de uma nova divisão social do trabalho (Ribeiro, 1986).

Moraes (1990), na tese *A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo - 1873 a 1934*, caracteriza o processo de industrialização no Brasil pela convivência estrutural e dinâmica do "novo" e do "arcaico". Para ela, a sociedade urbano-industrial formou-se nos quadros de uma sociedade agrário-exportadora, baseada na grande propriedade e no trabalho escravo.

Segundo a autora, sem passar pelo período manufatureiro e pela desagregação do artesanato, a grande indústria instalada no eixo Rio-São Paulo, com equipamentos europeus e americanos, empregou mulheres, crianças e escravos, para depois substituí-los por imigrantes europeus e migrantes das áreas rurais, deslocados pela estagnação agrícola.

Nesse contexto, Moraes (1990) analisa a qualificação do trabalhador urbano como parte do processo mais amplo de socialização da força de trabalho pelo capital. Destaca a coincidência entre a política oficial do Estado e a dos liberais reformadores no que diz respeito às estratégias de qualificação/sujeição do trabalhador, no início do século, e a diferenciação entre elas no decorrer da década de vinte.

Suas análises se fundamentam em fontes oficiais como Anuários do Ensino do Estado de São Paulo, legislações federais e estaduais, mensagens presidenciais ao Congresso Legislativo do Estado de São Paulo (1895-1930), assim como em artigos dos jornais Correio Paulistano (1873-1874), A Província de São Paulo (1875-1930) e no jornal O Estado de S. Paulo (1875-1930), tendo em vista a precariedade da documentação existente.

Em *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*, Cunha (2000) analisa a industrialização paulista, originada da acumulação de capital na cafeicultura, e da imigração estrangeira, quer seja como empresário, técnico ou operário. Para ele, fortalecido pelo aumento de recursos estaduais provindo do crescimento das exportações, São Paulo pode subvencionar a imigração, a construção de estradas de ferro, e instalar usinas geradoras de energia elétrica.

Cunha (2000) aponta duas versões da ideologia burguesa – o industrialismo e a maçonaria – promovendo a criação das escolas federais de aprendizes artífices, caracterizando-as e diferenciando-as das escolas salesianas. Apresenta tabelas de matrículas nas oficinas das escolas de aprendizes artífices do período de 1910-1942, e avança na explicitação da acirrada disputa entre "oficina-escola" (Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo) e "escola-oficina" (escolas profissionais estaduais), mostrando que nenhuma das duas foi

vencedora, mas que ambas foram superadas pela aplicação dos princípios da Organização Racional do Trabalho, presentes no Curso de Mecânica Aplicada (anexo ao Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, desde 1923), no Serviço de Ensino e Seleção Profissional, iniciado em 1930, pela Estrada de Ferro Sorocabana, e no Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional em 1934.

Por meio das breves sínteses apresentadas acima, pretendeu-se evidenciar como as três pesquisas recentes empreendem uma releitura do ensino profissional público. Escritas por autores independentes, em anos distintos e utilizando fontes diversificadas, elas constituem marcos na abordagem da educação profissional.

No entanto, reiteram o que é considerado de todo fundamental: um modo de construção da História do Ensino Profissional que permanece dependente dos textos da Superintendência da Educação Profissional, elaborados por Horácio da Silveira, ex-diretor da Escola Profissional Feminina e primeiro superintendente, assim como de Fernando de Azevedo, autor de um inquérito sobre o ensino público, em 1926, cujas análises referentes à formação profissional foram reproduzidas nas pesquisas examinadas.

Silveira erige o ano de 1934, quando foi criada a Superintendência da Educação Profissional e Doméstica do Estado de São Paulo, como marco zero do ensino profissional; a historiografia recente, ainda que inovadora nos aspectos já destacados, consagra aquele marco.

Ribeiro (1986, p. 131), ao esclarecer que o normalista Horácio da Silveira sucedeu o também normalista Aprígio Gonzaga na direção do ensino profissional, diz:

O empirismo que parecia reinar nas concepções sobre o ensino profissional foi substituído pelo discurso científico e pela racionalização. A influência de Mange neste aspecto é visível. Nas publicações da Superintendência encontram-se conceitos e concepções, senão formuladas, pelo menos divulgadas por Mange. É claro que a experiência das escolas, em termos das idéias 'racionais', não foram no mesmo nível de que ocorreu, por exemplo, no Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional.

Moraes (1990), por sua parte, mesmo explicando a mudança de orientação no ensino profissional pelas novas necessidades e exigências da produção industrial, aponta o Inquérito sobre o ensino público paulista, realizado em 1926, pelo então jornalista Fernando de Azevedo como indicador da nova proposta de qualificação profissional.

Tal afirmação é inegável. No entanto, a hipótese desta pesquisa é a de que o Inquérito não apenas indica o "novo", como também desqualifica o ensino profissional ministrado até então.

Na pesquisa *A Socialização da força de trabalho*, Moraes (1990) considera o Inquérito como um elemento de uma determinada correlação de forças, pois disputas internas entre a oligarquia paulista do Partido Republicano Paulista (PRP) teriam deixado fora do poder, em 1925, os "liberais reformadores", grupo político que se pretendia a "elite intelectual" da Nação, "portadora da única interpretação racional e correta da sociedade, porque alicerçada no saber legítimo proporcionado pela ciência" (Moraes, 1990, pp. 117-118). Como estratégia de rearticulação, os "liberais reformadores" teriam criado novas frentes político-partidárias – a Liga Nacionalista e o Partido Democrático (PD) (Moraes, 1990; Prado, 1986) – e, no plano pedagógico, o Inquérito.

Para Moraes (1990), o Inquérito de 1926 se ligou a iniciativas e conquistas dos "liberais reformadores" de anos anteriores, tais como a criação de instituições para a formação de engenheiros, médicos, agrônomos e professores normalistas.

Iniciativas particulares como o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo (1883), a "Union France Amerique" (1904), o Curso de Mecânica Aplicada, dirigido por Roberto Mange (1923); assim como as conferências de Henri Piéron e Alfred Binet, autores publicados pela "Biblioteca de Educação", e os debates promovidos pelo jornal "O Estado de São Paulo" (OESP), Associação Comercial e Rotary Club, se tornaram canais de divulgação dos métodos de racionalização científica do trabalho (Moraes, 1990, 1994).

O Inquérito de 1926 foi destacado por Moraes (1994, pp. 89-90) como sistematizador da política educacional dos "liberais reformadores".

Para a autora:

Como proposta educacional dos renovadores, a montagem de „um verdadeiro sistema de educação“ onde todas as instituições de ensino, fundamentais e subsidiárias, com seus diversos graus, funcionassem integradamente, 'de alto a baixo', como elementos complementares e auxiliares na obtenção dos fins almejados (Azevedo, s. d., p. 173 a 266). Entendendo, como Durkheim, que o desenvolvimento da sociedade, com a inerente complexidade do aumento da divisão do trabalho, provoca maior heterogeneidade e diferenciação sociais, defendem uma escola „única“ diversificada, estruturada a partir destas diferenças, ou - como desejava o educador alemão Kerschensteiner - um plano único de ensino orientado „para facilitar“ a todos sem exceção aquela educação a que cada um tem direito por sua capacidade. (Durkheim, 1979, 1960; Kerschenteiner, 1928 apud Moraes, 1994, p. 89-90).

Para ela, a peculiaridade do Inquérito estaria no "teor crítico, nas orientações e sugestões" (Moraes, 1994, pp. 89-90) contidas nas dezessete questões enviadas às "opiniões autorizadas" sobre o assunto, dentre as quais, elementos ligados à Liga Nacionalista e ao

movimento educacional renovador, tais como Reynaldo Porchat, Ruy Paula Souza, Amadeu Amaral, Paulo Pestana, Roberto Mange, Theodoro Braga, Lourenço Filho, Almeida Júnior e outros. Daí a conclusão de Moraes (1994, pp. 89-90):

Pode-se mesmo afirmar que o inquérito de 1926 significa a sistematização da proposta educacional defendida por esse setor liberal, traduzida pela primeira vez num plano perfeitamente articulado de ensino voltado para a reconstrução social, segundo um modelo determinado de sociedade de classes a ser construído, onde o exercício de dominação das elites e a ordenação da classe operária se fariam basicamente através do esforço pedagógico.

Apesar de explicitar o contexto político do inquérito, Moraes acaba por reproduzir a argumentação de Azevedo na síntese que faz do pensamento do autor:

Nas conclusões do Inquérito de 26, Fernando de Azevedo lamenta o estado „rudimentar e confuso“ em que se encontrava o ensino profissional em São Paulo. Além de enfatizar, à maneira de Kerschensteiner, o „trabalho“ enquanto „atividade educativa“, defendendo a importância do desenho e das atividades manuais no ensino primário e fazendo coincidir „escola do trabalho“ como „escola ativa“, propõe a preparação para o trabalho através do ensino técnico-profissional. A seu ver, o fato deste tipo de ensino não estar submetido a um conjunto de idéias fundamentais, a um „plano de organização“, apresentando-se desorganizado, desconexo, sem unidade de pensamento e direção, indicava que ainda não havia sido compreendido „o alcance do ensino técnico e profissional num plano integral de educação“. Era urgente colocar o ensino „em função das novas necessidades sociais e industriais e de preparar o elemento nacional para as atividades técnicas“. A luta contra o analfabetismo deveria ser associada a uma campanha em favor do ensino técnico elementar (agrícola ou fabril). Como medida mais prática e razoável, sugeria estender a obrigatoriedade ao ensino técnico elementar, para, depois, ampliá-la à educação técnica pós-escolar para moças e rapazes, entre 14 a 16 anos, que „não se destinam aos cursos secundários e superiores“. Entre os tipos de ensino profissional, colocava o ensino agrícola como „o mais reclamado“ pelas condições particulares do meio. No entanto, era preciso cuidar também do ensino da pesca, cuja indústria apresentava grande importância econômica; do ensino comercial „desnacionalizado“ pelas influências das escolas e meios comerciais estrangeiros; e, do ensino mecânico, exigência imposta pelo papel da mecânica na indústria, nas suas relações com a agricultura e pela própria expansão industrial do Estado (Moraes, 1994, pp. 121-122).

Note-se que, em sua síntese, a autora privilegia a caracterização do novo, estratégia que inadvertidamente oculta a desqualificação do ensino profissional vigente.

Cunha (2000, pp. 216-228), na obra *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*, avalia que:

O questionário sobre o ensino técnico e profissional foi respondido por seis pessoas, das quais apenas uma estava em condições de dar depoimento sobre a questão do ensino industrial e manufatureiro.

Os questionários (aliás, formulários) enviados aos informantes são exemplos de *como não se elaborar* instrumentos desse tipo: eram três conjuntos de perguntas que induziam respostas na direção desejada pelo pesquisador. Senão, vejamos as perguntas apresentadas aos informantes, constantes do questionário sobre o ensino técnico e profissional: [...].¹

Para evitar a tendência da historiografia recente de reproduzir o discurso de Fernando de Azevedo sobre o ensino profissional estadual, neste artigo, foi feita uma releitura do inquérito sobre o ensino profissional público paulista, tomando como instrumento político de correlação de forças entre o PRP e os “liberais reformadores”.

3.1. O inquérito sobre o ensino profissional público paulista

Por iniciativa de Júlio Mesquita Filho, em 1926 o jornal OESP promoveu um inquérito sobre o ensino público paulista sob a direção de Fernando de Azevedo,² tendo ouvido representantes do ensino primário e normal, técnico e profissional, secundário e superior.

Dedicado a Júlio Mesquita Filho, diretor do OESP, tanto pelo “alto grau de interesse e de zelo (quanto pelos) esforços pela solução do problema universitário em São Paulo” (Azevedo, 1926), o inquérito registra sua entrada na especificidade da formação profissional, uma vez que até então seu interesse se dividia entre o Latim, a Educação Física e a Crítica Literária.

Sobre o ensino técnico-profissional, o então jornalista Paulo Pestana (Secretário da Agricultura e jornalista), Navarro de Andrade (Chefe do Serviço Florestal da Companhia Paulista de Estradas de Ferro, e eucaliptólogo), J. Melo Moraes (professor de Química Agrícola, na Escola de Agronomia "Luiz de Queiroz", de Piracicaba, e químico agrícola), Roberto Mange (engenheiro mecânico, professor e diretor da Escola Profissional de

¹ A nota (35) do texto de Cunha cita a relação dos seis inquiridos e suas especialidades, para mostrar que a amostra escolhida era “bastante viesada”, uma vez que apenas Roberto Mange tinha “qualificação e experiência para ser informante qualificado em matéria de ensino profissional na área industrial e manufatureira”.

² Fernando de Azevedo foi o terceiro filho de um industrial mineiro, nascido em São Gonçalo de Sapucaí. Ele será analisado nesta pesquisa como “sujeito coletivo”, como um dos „primos pobres“, que, via carreira eclesiástica, acadêmica e jornalística, acumulou capital cultural que lhe permitiu ocupar cargos de prestígio nacional. Interagindo com outros intelectuais, empresários e técnicos, em instituições elaboradoras de projetos político-culturais condizentes aos interesses do industrialismo paulista, participou da modernização autoritária do país, como sugere o texto de Gandini (1995, p.12).

Mecânica, anexa ao Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo), Teodoro Braga (professor, pintor, artista-industrial e ex-diretor do ensino profissional estadual), e Paim Vieira (pintor e decorador).

Não foram ouvidos Aprigio Gonzaga, Miguel Carneiro, Horácio da Silveira e João Rodrigues, introdutores das escolas profissionais no Estado. O primeiro alcançou projeção na primeira fase das escolas (1911-1934), mantendo relações estreitas com membros do PRP. Sucedeu-o Horácio da Silveira, ex-diretor da Escola Profissional Feminina da Capital, que assumiu a recém-criada Superintendência da Educação Profissional e Doméstica.

Eis a relação de perguntas específicas sobre o ensino profissional público:

- 1) Qual a sua opinião sobre o ensino técnico e profissional? Tanto na sua organização, nos seus fins e na formação científica do seu pessoal docente, como no seu acanhado desenvolvimento, não está ele longe de corresponder às nossas necessidades técnicas, industriais, agrícolas e sociais?
- 2) Que têm feito e que podem fazer as nossas escolas profissionais para desempenhar a função que lhes cabe, de aparelhar o elemento nacional para as atividades técnicas e de exercer ação social e econômica, incentivando e protegendo o trabalho e as indústrias locais?
- 3) Não acha que as nossas escolas profissionais, vivendo parasitariamente do erário público, deveriam ser organizadas sob o duplo princípio do "self supporting" a produção industrial pelas escolas) e de adaptação às necessidades do trabalho agrícola ou industrial das regiões onde se instalaram?
- 4) Qual a verdadeira finalidade do ensino profissional para mulheres e do ensino profissional para homens, e qual o melhor plano especialmente adequados à finalidade procurada em escolas profissionais, masculina e feminina?
- 5) Não é necessário, para lhe dar finalidade moderna dentro dos novos ideais sociais, renovar o sistema de educação profissional, baseando-o sobre o 'exercício normal do trabalho em cooperação' e dos trabalhos de caráter social, segundo o método Dewey?
- 6) Na importação de sistemas educativos, como 'slodj' sueco, com suas variantes e seus derivados, e de sistemas técnicos e artísticos como o Tadd, Della Vos, com seu derivado Eddy, tem-se procurado, em nossas escolas profissionais, adaptá-los, como modificação originais, às condições particulares do meio para que se transportaram?
- 7) Que se tem feito de eficaz para disseminar intensamente desde a escola primária e adaptar à índole e aos costumes do povo e aos materiais particulares do meio, o trabalho manual e o desenho, como elementos básicos de educação profissional?
- 8) Já não é tempo - para se lançar em bases sólidas o ensino técnico e profissional, - de se tentar uma reforma radical do desenho em todas nossas escolas, segundo a sugestão de Rui Barbosa:
 - a) semeando o desenho imperativamente em todas as escolas primárias;
 - b) abrindo-lhes escolas especiais;
 - c) fundando para os operários escolas noturnas deste gênero;
 - d) assegurando-lhe vasto espaço no programa das escolas normais;
 - e) reconhecendo ao seu professorado a dignidade que lhe pertence no mais alto grau de escala docente;

f) e reunindo toda essa organização num plano coeso, mediante a instalação de uma escola superior de arte aplicada?

9) Não lhe parece que se deve estender a obrigatoriedade do ensino técnico elementar e se deve impor, para os que não recebem uma educação superior, "uma educação técnica pós-escolar, obrigatória", profissional para os homens (de 14 a 18 anos) e doméstica para as mulheres (de 13 a 16 anos) em escolas gratuitas de aperfeiçoamento (as "continuation schools", técnica inglesa)?

10) Temos procurado de alguma forma valorizar o 'elemento nacional' por meio de cursos e escolas especializadas (química industrial e agrícola, metalurgia, eletricidade, mecânica, etc.), que lhe abram novos horizontes econômicos, em concorrência vitoriosa com o estrangeiro e lhe dêem o gosto e a tendência das atividades técnicas?

11) Não acha que se devem instalar, na praia e à margem dos rios nas zonas mais próprias, escolas profissionais de pesca, aparelhadas de modernos instrumentos, para a instrução adequada de nossos pescadores e como um elemento à solução do problema da pesca marítima ou fluvial inteiramente descurado entre nós?

12) Não reconhece que para a defesa e orientação científica da agricultura e transformação da indústria, agrícola, temos de:

a) atacar o problema da educação da população rural por meio de "escolas especiais" (escolas práticas, fazendo-as escolas);

b) instituir "escolas regionais", secundárias, destinadas às necessidades específicas de cada região;

c) estimular a iniciativa privada no ensino agrícola, como já existe quanto ao ensino comercial;

d) criar e organizar "em sistemas" estações agronômicas e laboratórios de pesquisas agrícolas;

e) criar escolas de agricultura para o ensino técnico;

f) reorganizar, para lhe acentuar o caráter de instituto superior, a Escola Agrícola Luiz de Queiroz.

13) Sendo problema básico a formação do pessoal docente de escolas técnicas, tratando-se sobretudo de matérias especiais, não é falha gravíssima não termos ainda uma "Escola Tecnológica para mestre", em que possam os candidatos e esse magistérios adquirir os conhecimentos técnicos em artes industriais par a par com a orientação pedagógica indispensável ao exercício de suas funções?

14) Já se pensou porventura entre nós em adotar nas escolas profissionais as „provas psicotécnicas“ e em organizar-se, como é necessário, um "Instituto de Psicotécnica e de Orientação Profissional", para encaminhar à solução do problema de orientação e seleção profissional?

15) Como constituir em São Paulo um grande foco diretor e irradiador de expansão de arte aplicada, servido de um laboratório de tecnologia e de um museu de documentação de arte industrial?

16) Que pensa da organização de centros populares, noturnos, agrícolas e industriais para ministrar:

a) rápido ensino técnico elementar;

b) instrução prática em pequenas indústrias domésticas e locais;

c) cultura geral por meio de projeções, demonstrações práticas e conferências;

d) e para fomentar o "espírito cooperativo" entre alunos, por meio de associações produtoras, para exploração de indústrias aprendidas na escola?

17) Enfim, para se completar o sistema de educação profissional não julga necessário manterem-se institutos especiais, prepostos à educação de anormais, atrasados e refratários à instrução, e semelhantes às colônias de trabalho (*Arbeitskolonie*), do tipo

alemão, e as colônias escolares profissionais (*Arbeitslehrkolonie*)? (Azevedo, 1927, pp. 130-132).

Para Carmen Sylvia Vidigal Moraes (1994, p. 85), as posições de Fernando de Azevedo estão na última parte do Inquérito.

Um exame sobre o conteúdo das perguntas referentes ao ensino profissional permite que se relativize a afirmação da autora em relação a ele. Há um sentido *foucaultiano* no Inquérito de Azevedo.³

De maneira geral as perguntas são persuasivas (1^a, 2^a, 11^a, 12^a, 17^a), indutivas (3^a, 9^a, 13^a, 14^a, 16^a), sugerem atraso (5^a, 7^a, 8^a, 10^a, 13^a), definem inovações, a saber: educação técnica para homens, e doméstica para mulheres (4^a, 9^a), adaptação da escola às necessidades do trabalho agrícola ou industrial das regiões onde se instalaram, produção industrial pelas escolas - *self-supporting* - (3^a), e estimulação da iniciativa privada no ensino agrícola, comercial e industrial (12^a).⁴

O inquérito sobre o ensino profissional público misturou escolas de níveis diferentes, as primárias (duas na Capital, uma em Amparo, Rio Claro e Franca) com a Escola Superior de Agronomia "Luiz de Queiroz", de Piracicaba; as federais com as estaduais; sendo que elas eram instituições de natureza diferente e independentes entre si, o que levou a autora do presente trabalho a suspeitar da crítica generalizada à qualidade do ensino oferecido - "quase nulo", "fragmentário e incoerente", "informe e desconexo", "alheio ao movimento mundial de organização do trabalho" (Azevedo, 1957). Essa mistura também pode ter influenciado o inquérito a concluir que seria mais justo se falar em "escolas profissionais" ao invés de "sistema de ensino profissional" (Carvalho, 1988, p. 342).⁵

A hipótese da pesquisa que embasa este artigo é a de que com o Inquérito, Azevedo desqualificou o ensino profissional paulista, produzindo uma racionalização implacável, construída com os especialistas consultados, homogeneizadora da iniciativa federal e estadual.

O prestígio dos inquiridos forneceu argumentos para que Azevedo falasse através deles, tornando a crítica às escolas profissionais públicas muito mais contundente. Eis alguns exemplos: "são mais oficinas infantis do que escolas técnicas", onde alunos recebem o ensino

³ Para Foucault: "*O inquérito é precisamente uma forma política de gestão do exercício do poder, (...) uma maneira na cultura ocidental de autenticar a verdade, de adquirir coisas que vão ser consideradas como verdadeiras.*" (Foucault, 1973, p. 57).

⁴ Outras críticas a Fernando de Azevedo são encontradas em Warde (1990, pp. 3-11), Carvalho (1988, pp. 329-353), Carvalho (1997, pp. 5-13), Carvalho (n/d./mimeogr., pp. 1-36), Toledo (1995, pp. 27-29 e 31-57).

⁵ Criticar as escolas profissionais por não constituírem um "sistema" é avaliar o passado por um critério - "sistema unificado de educação nacional" - construído pelos renovadores, como defende Carvalho (1988, p. 342).

prático, de professores sem preparo científico (Paulo Pestana); a arquitetura europeia da Escola Agrícola "Luiz de Queiroz" (Piracicaba), contrasta com a falta de bibliotecas e revistas especializadas, e com o uso de práticas quinhentistas que passam de pai para filho na lavoura (cf. Navarro de Andrade); são "bombas de sucção que esgotam o erário público", "bibelôs de luxo" (J. Melo de Moraes).

Os demais inquiridos reivindicaram uma formação científica e nacionalizadora, preocupação constante de todos. Para Teodoro Braga:

Já é tempo de se formar e aperfeiçoar o operário brasileiro; educá-lo a fim de que um dia a sua inteligência esteja dentro de sua obra e esta represente alguma coisa de sua pátria. A escola profissional deverá ser uma oficina de vida intensa e de orientação moderna; forja onde se temperem a alma, o cérebro e o corpo, resultando de uma sucessão de constantes esforços um desenvolvimento tal que possa plenamente, sem unidade e sem orientação, não é mais do que duplo e inútil dispêndio de dinheiro e esforços (Azevedo, 1957, p. 157).

Roberto Mange preocupou-se com "*os operários vindos de fora que se dizem formados, mas de cujo preparo é lícito duvidar*".

Paim Vieira criticou o caráter aventureiro dos imigrantes:

O imigrante que em sua terra se ocupava de humildes trabalhos pastoris, põe em jogo aqui as suas fracas habilidades e adota por exemplo, o ofício de guarda chuveiro, o qual, se a fortuna não lhe sorri logo aos primeiros tempos, troca pelo de vidraceiro, para depois ser latoeiro, encanador, tipógrafo ou eletricitista (Azevedo, 1957, 166).

A desqualificação do ensino profissional estadual por Azevedo se deve aos novos interesses da industrialização capitalista, liderada pelas ferrovias e pelas grandes tecelagens, indústrias alimentícias, de vestuário e toucador, de cerâmica, metalurgia, química e produtos análogos, cujos trabalhadores, através de greves, conquistaram jornada de oito horas, recusaram o pagamento por peças e conquistaram algumas melhorias nas condições de trabalho.⁶

A pretexto de uma pequena introdução ao inquérito, Azevedo (1957) antecipou que as escolas profissionais eram vítimas de uma legislação "inepta e confusa", não apresentavam uma "classificação de ofícios correlatos em série ou seções", não propiciavam orientação profissional aos alunos e delegavam o magistério a mestres e ofícios, sem que ambos possuíssem uma "formação científica", o que a seu ver constituía uma "leviandade".

⁶ Sobre o assunto, consultar: Fausto (1966, pp.105-153), Simão (1966).

A sequência de críticas distribuídas nos itens I e II opõe o "aprendizado do ofício" ao "ensino técnico moderno", como se verifica no parágrafo abaixo:

Não há como fugir daí, como aliás nos prova o regime mofo e estéril, em que vivemos, de escolas para o mero aprendizado de ofícios, e, por isto mesmo incapazes de contribuir, dentro de seu raio de ação, para a obra de melhoramentos das condições físicas, econômicas e sociais do povo a que deveriam servir. Não é esse, - a rotina de um ofício, o objetivo de um ensino técnico moderno que tem por fim elevar o nível moral e intelectual do operário, despertar a desenvolver-lhe a consciência de suas responsabilidades, como a consciência das bases científicas e da significação social de sua arte, alargar-lhe a visão e aperfeiçoar-lhe a técnica, no sentido de maior 'rendimento do trabalho', transformando-o por esta maneira num elemento de progresso técnico nas oficinas e nas indústrias nacionais (Azevedo, 1957, p. 128).

O inquérito demarca uma mudança de concepção de ensino profissional, do "aprendizado do ofício" restrito a uma única matéria-prima (madeira, ferro, couro, fios), à seleção e treinamento de um conjunto de habilidades afins, determinados através de Psicotécnica, que "[...] sendo manifestação da Psicologia Aplicada, tem como objetivo verificar quais os elementos psicológicos existentes no trabalho e quais os processos adequados para se conseguir o optimum psicoenergético, isto é, o menor rendimento com o menor esforço" (Arquivo GC, 1934). Daí a crítica de Mange ao sistema comumente utilizado para classificar as profissões:

[...] Classificam-se, por exemplo, sob o mesmo ponto de vista da exploração industrial em grandes grupos, tais como: profissões da indústria têxtil, da do ferro, da do vestuário, das construções civis, etc., ou pelo objeto do trabalho (marceneiro, chapeleiro), ou pelo processo do trabalho (costureira, ajustador, torneiro, datilógrafo, escrivão) ou pelo material utilizado (ferreiro, pedreiro), ou pela formação (perito contador, profissões liberais).

Nessas classificações, como se vê, imediatamente, não há orientação psicológica, pois dentro de duas ou mais categorias de denominação diferente, há trabalhos que requerem aptidões iguais ou muito semelhantes, como há dentro de determinada categoria funções psicológicas que divergem muito entre si.³³

Para Mange, desta crítica decorre uma diversidade de classificações que consideram "o homem na profissão":

- segundo o critério anatomofisiológico, em separado, ou combinado com o psicológico;
- segundo o critério psicológico, por exemplo, em "função de um fator considerado essencial".

Assim, considerando o fator volitivo, as profissões se dividiram em: automáticas, passivas, autônomas e criadoras. Outros autores seguiram outros critérios. O princípio fundamental para a classificação profissional utilizada por Mange é o seguinte:

[...] em primeiro lugar, formar grupos de profissões de requisitos iguais ou semelhantes quanto ao fator psicológico essencial, estabelecendo-se em seguida subgrupos segundo a ordem de importância de outras qualidades ou aptidões (Arquivo Gustavo Capanema, 1934, 7ª aula).

O apelo a escritos de Mange, de 1934, para justificar o início da concepção técnico-profissional, mediante o inquérito de 1926, se deve ao fato dele ser o pioneiro na aplicação dos procedimentos da Organização Racional do Trabalho, no Curso de Mecânica, anexo ao Liceu de Artes e Ofícios da Capital, em 1923. Além disso, suas críticas, filtradas por Azevedo (1957) são as mais abrangentes e radicais dirigidas ao ensino profissional urbano.

A propagada "neutralidade" que Azevedo (1957) afirma ter respeitado é meramente formal. Restringiu-se à escolha equitativa entre os especialistas - três sobre ensino agrícola e três sobre ensino técnico-profissional. Sua tendência era pró-industrialização, inclusive do campo.

Cabe aqui uma observação: a prioridade das escolas profissionais estaduais foi o ensino urbano e masculino. Suas escolas agrícolas datam de 1935, em Pinhal e Jacareí.

Não por acaso, Azevedo inquiriu Navarro de Andrade, um dos auxiliares de Artur Neiva no combate à broca do café, empreendido pelo Instituto Biológico de São Paulo, e especialista no aproveitamento da madeira do eucalipto para a indústria do papel; J. Melo Moraes, químico-agrícola, especializado na Alemanha, com pesquisas sobre o exame químico da terra, defensor da instalação de estações experimentais e de um instituto biológico no interior; e Paulo Pestana, entusiasta do "ensino nômade", dado por professores de agricultura, aos domingos e feriados, para complementar e aperfeiçoar o ensino agrícola para adultos, tal qual a França e a Itália o faziam com sucesso.

Os três inquiridos tinham em comum a tendência a valorizar a "vocação agrícola" do país, a reivindicar uma agricultura científica e uma política de reformulação da Escola Agrícola "Luiz de Queiroz", de Piracicaba, dotando-a de biblioteca, revistas técnicas atualizadas e componentes de uso rotineiro.

Do ponto de vista pedagógico, para eles a "Luiz de Queiroz" deveria contar com estações agrônomicas e laboratórios de pesquisa agrícola para formar engenheiros-agrônomo e especialistas, mantendo, e não afrouxando os critérios de ingresso dos alunos.

Se a Secretaria de Agricultura foi elogiada por Navarro de Andrade por atualizar os vencimentos do corpo docente, até então "insignificantes"; as razões que Paulo Pestana apontou para a extinção do curso de engenheiros-agrônomo da Escola Politécnica, em 1910, foram veemente refutadas.

Paulo Pestana atribuiu o fracasso do ensino agrícola em Iguape e São Sebastião, "zonas de população indolente", na Escola Politécnica, e na "Luiz de Queiroz", a "preconceitos oriundos da escravidão", e à ineficiência. Para ele, o custo desses cursos era extremamente alto para que eles fechassem por falta de alunos ou diplomassem uma quantia irrisória deles, cujo destino era o funcionalismo público.

Sua crítica foi refutada por outros inquiridos, para os quais a baixa procura por esses cursos também se verificava na Europa, sendo compensada pela qualidade da contribuição dos formandos à economia nacional. Da mesma forma, a corrida aos cargos públicos foi vista como circunstancial, necessária, caso contrário o país precisaria recorrer a técnicos estrangeiros.

As sugestões dos especialistas em ensino agrícola foram quanto à necessidade de industrializar o campo e diversificar a formação de alunos e alunas, de acordo com as atividades econômicas locais, assim como fazia o Instituto da Seda, de Campinas, que habilitava suas alunas para os trabalhos de sirgaria.

Os argumentos de Paulo Pestana, Navarro de Andrade e J. Melo Morais, sobre o papel das estações agrônomicas e dos laboratórios de pesquisa científica para o desenvolvimento regional, foram utilizados por Azevedo como exemplos de instituições promotoras de "irradiação no âmbito da ação".

A elas o inquérito agregou o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, prova de que para Azevedo, o novo, o racional, o eficiente, o rápido e seguro, vinham da iniciativa privada.

Para defender a orientação racional e científica em relação ao trabalho, ele usou sua habilidade jornalística e professoral, elaborando um "inquérito" indutivo, ao qual enxertou itens como "abrindo o inquérito", "as conclusões do nosso inquérito", "ainda as conclusões do nosso inquérito", marcadas por frases *de efeito* e por profundo sarcasmo.

Por exemplo, do item I, destacam-se: "grosseiro empirismo, atacado de velhice prematura", "acanhado", "cadeia de legislação inepta e confusa", "objeto para palestras humorísticas", "autodidatismo", "cândida hostilidade pelas ideias modernas em educação", e outras do gênero (Azevedo, 1957, pp. 127-130).

Quanto ao item II, destacam-se: "ensino quase nulo", "fragmentário e incoerente", "ensino instituído a esmo", "regime mofino e estéril", "escolas

para o mero aprendizado de ofícios", "sem plano de conjunto", "informe e desconexo" etc. (Azevedo, 1957, pp. 127-130).

Este exercício poderia seguir até o item "As conclusões do nosso inquérito", e "Ainda as conclusões do nosso inquérito", mas seria desnecessário, uma vez que as palavras selecionadas permitem recriar a decadência e homogeneização do ensino profissional público, sugerida pelo inquérito.

A pesquisa ora relatada focaliza exclusivamente as perguntas e respostas sobre o ensino profissional, mas deve-se destacar que o inquérito não pode ser lido como a somatória de análises pontuais sobre os diferentes ramos do ensino. Pelo contrário, o que o caracteriza é a unidade entre suas partes e o fato dele fazer parte de um projeto político autoritário de modernização da sociedade brasileira, a ser empreendida por técnicos.⁷

Aos técnicos caberia racionalizar e integrar organicamente as instituições sociais, homogeneizar a população pela educação, diversificar o ensino, tendo em vista características sócio-econômico-culturais locais, regionais e nacionais; assim como diversificar a formação das elites, até então exclusivamente humanístico-literária.

A narrativa de Azevedo (1957) tende a ocultar a luta pela recomposição do poder desencadeada pelos "liberais reformadores", reduzindo-a a mera divergência entre "conservadores", "radicalistas" e "hesitantes"; portanto ao âmbito das características psicológicas. Tanto que ao final do inquérito ele constata uma 'zona de concordância' maior que a esperada.

Daí a consideração de Carmen S. V. Moraes, para quem:

[...] A proposta modernizadora de organização da sociedade que emerge desse plano de ensino voltado para a 'reconstrução nacional' não apresenta caráter democratizante, mas, ao contrário, expressa em concepção fortemente anti-igualitária, propondo-se a constituir uma das opções de formalização das desigualdades sociais.

E isso equivale a perceber como o projeto de 'renovação' educacional responde às novas necessidades geradas pela modernização das relações capitalista, às necessidades colocadas pela racionalidade industrial, ou seja, à forma como a instituição escolar através de seus diferentes níveis e graus - passa a ser utilizado como mecanismo de legitimação e reprodução das relações de exploração e opressão inerentes a esse tipo de sociedade, favorecendo a produção de representações e práticas conformadoras e reafirmadoras do poder dominante (Moraes, 1994, pp. 101-102).

⁷ Sobre o assunto ver: Monarcha (1989, pp. 11-36), Rago (1985), Silva (1990), Mate (1991).

3.2 Críticas ao Decreto nº 3858, de 11 de junho de 1925

É possível identificar com clareza os alvos do inquérito - o Decreto Estadual nº 3858, de 11 de junho de 1925, referente ao ensino primário e profissional, da autoria de "tradicionalistas", entenda-se perreperistas; e o governo federal, responsável pela legislação secundária e superior.

O decreto em questão revogava o de nº 1750, de 8 de dezembro de 1920, que instituiu a reforma Sampaio Dória. Esta partiu de um recenseamento, que se tornou anual, para conhecer "o número de analfabetos em idade escolar, onde residiam e quais as condições locais de vida, em cada uma das cinquenta zonas em que foi dividido o Estado"; daí seu alvo ter sido "exterminar a chega do analfabetismo".

Com os dados obtidos no recenseamento, Sampaio Dória elaborou um "planejamento escolar" incluindo distribuição de escolas, desdobramento de turnos; execução da obrigatoriedade escolar, e instituição de prêmio anual para alfabetizadores.

Este conjunto de medidas administrativas teve como finalidade universalizar a escola primária de dois anos, "aligeirada e simples", obrigatória, gratuita, para crianças entre 9 e 10 anos.

Na sequência vieram o "ensino primário médio", de dois anos, e o "ensino complementar" de três anos, ambos facultativos, pagos e anexos às escolas normais; condições que dificultavam o prosseguimento dos estudos pelos mais pobres (Nagle, 2001).

Como o decreto 3858 revogava o de Sampaio Dória, Azevedo criticou implacavelmente suas decisões referente ao ensino profissional.

Construção suspensa pouco acima dos alicerces. O ensino técnico e profissional e o seu desenvolvimento.

Simplesmente irrisório. Nem o aparato de uma exterioridade brilhante [...] As nossas cinco escolas profissionais. Presas à cadeia de uma legislação inepta e confusa. Questão técnica de aspectos nitidamente pedagógicos. Estágios e especialização. Matéria para comentários humorísticos [...] A formação técnica do pessoal docente. Desenvolvimento sem unidade de plano. Até que enfim, uma idéia genial na Reforma de 1925... Como se liquidam, entre nós, as questões de ensino. Ainda e sempre, o horror às idéias modernas de educação (Azevedo, 1957, pp. 123-126).

O texto, mais literário que técnico, resumia o tom depreciativo de Azevedo em relação ao ensino público profissional estadual e federal, que era composto pela Escola Superior de Agronomia "Luiz de Queiroz", fundada em 1901, Escola Profissional Masculina e Escola

Profissional Feminina, ambas na Capital (1911), Escola Profissional Masculina de Amparo (1913), Escola Profissional Masculina de Rio Claro (1920), Escola Profissional Mista de Franca (1924), e demais instituições do gênero (federal), sendo uma em cada Estado.

Azevedo generalizou as conclusões do inquérito realizado em São Paulo para todo o país, usando o seguinte argumento:

[...] Embora a legislação concernente ao ensino primário e ao técnico-profissional, de nível primário e médio, competisse a cada Estado (e o regime de descentralização só se admitia para esses dois planos de sistema educacional), uma velha tradição de valores sociais, culturais e pedagógicos ancorava esses tipos de ensino em esquemas quase uniformes, de espírito, de estrutura e de métodos (Azevedo, 1957, p. 18).

O alvo de Azevedo era a "reforma confessadamente retrógrada de 1925", cuja escolha de disciplinas, para ele, demonstrava falta de cientificidade e de alcance social, como se pode ver pela leitura do artigo 76.

Artigo 76 - As escolas constarão dos cursos que forem mencionados por ocasião de sua organização, dentre os seguintes:

a) Para as escolas femininas:

- 1 - Costura e corte em geral;
- 2 - Pintura e decoração;
- 3 - Rendas e bordados;
- 4 - Flores e trabalhos aplicados;
- 5 - Chapéus;
- 6 - Economia doméstica;
- 7 - Luvaria e coletaria;
- 8 - Arte culinária em geral;
- 9 - Massagistas e enfermeiras;
- 10 - Roupas brancas;
- 11 - Datilografia, estenografia e correspondência comercial.

b) Para as escolas masculinas:

- 1 - Ajustagem e torneado;
- 2 - Ferraria e serralharia em geral;
- 3 - Fundição e modelagem;
- 4 - Marcenaria artística;
- 5 - Entalhação;
- 6 - Torneação e lustração;
- 7 - Pintura e decoração, letras em geral;
- 8 - Eletrotécnica;
- 9 - Instalações sanitárias e funilaria;
- 10 - Motoristas;
- 11 - Marmoraria em geral;
- 12 - Escultura em barro e madeira;
- 13 - Tapeçaria, fiação e tecelagem;
- 14 - Tapeçaria e empalhação;

- 15 - Zincografia e gravação;
 - 16 - Ourivesaria e relojoaria;
 - 17 - Fotografia em geral;
 - 18 - Selaria e trançagem
 - 19 - Pedreiros, frentistas e estucadores;
 - 20 - Segearia;
 - 21 - Linotipia mecânica;
 - 22 - Química industrial e agrícola;
 - 23 - Pesca e construção de aparelhos de pesca;
 - 24 - Alfaiataria em geral;
 - 25 - Datilografia, estenografia e correspondência comercial;
- c) Para as escolas masculinas e femininas:
- 1 - Laticínios e noções de veterinária;
 - 2 - Fotografia;
 - 3 - Contabilidade em geral;
 - 4 - Horticultura e jardinagem;
 - 5 - Avicultura e apicultura;
 - 6 - Barbearia, cabelaria, pedicúria e manicúria.(Decreto nº 3858, de 11 de junho de 1925, pp. 307-308).

Eis seu questionamento:

Entre os cursos que devem funcionar nessas escolas de artes e ofícios, o Decreto de 11 de junho de 1925 (que copiou esta página divertida da legislação anterior), enumera no Art. 76 ao lado de "química industrial e agrícola", o de "alfaiataria em geral" (para as masculinas), e, a par com o de "Avi e apicultura", o de "barbearia, cabeleireiro", e até de "manicura e pedicura" (para as escolas mistas).

[...] Será possível que ainda se sintam com o direito de ser levados a sério orientadores que não atinaram com o sem-razão e ridículo da inclusão de cursos, como de barbearia e manicura, no plano de uma escola profissional, de artes e ofícios?

Então bastará apenas 'um ofício' para se justificar a sua inserção no quadro educativo de ofícios que, nas escolas públicas, devem ser ensinados, pelo seu alcance social ou técnico e pelos princípios científicos que lhes formam a base e lhes orientam os processos suscetíveis de ininterruptos aperfeiçoamentos? Qual, por exemplo, a ciência em que se apoiará ou com que terá relações; qual a dificuldade que apresentará, na técnica, a amável arte de manicura, para o Estado de propor gravemente a lhe ministrar o ensino? Acreditamos, porém, que o bom senso, fazendo obra de razão prática, não tenha aproveitado, na organização dos cursos profissionais, essa oportunidade que ao governo deu a candura de legislador, de fazer dessas escolas objeto para palestras humorísticas [...]. (Azevedo, 1957, p. 124).

Além do mérito dos cursos relacionados, o Art. 76, no seu parágrafo único, atribuía ao Governo a responsabilidade por sua escolha, o que, em última análise, para Azevedo,

respaldava o uso político-partidário das escolas profissionais e a prevalência de critérios subjetivos para a seleção de cursos.⁸

A transcrição abaixo denuncia a possibilidade de demagogia aberta pelo decreto 3858:

Mas, nada tem de modelar a organização desses estabelecimentos, presos a uma cadeia de legislação inepta e confusa, que manipulada clandestinamente em conchavos burocráticos, não os deixar girar senão dentro de um ambiente acanhado.

A lei começa por não determinar os ofícios, distribuídos em 'famílias ou grupos', que devem ser ensinados nessas escolas, para cada uma das quais fica o governo autorizado a escolher, entre os ofícios que enumera (Art. 76), os mais adequados 'às necessidades da vida operária e do meio industrial' em que se instalou. Fica, portanto, ao arbítrio da administração ou do regulamento o que deverá ser fixado em lei. Mas se compreende que o legislador, descarregando comodamente sobre os ombros de autoridades burocráticas a responsabilidade dessas disposições, não tenha estabelecido os elementos básicos de adaptação da escola às necessidades locais. Demais não podia ser tratada, na lei, com mais leviandade, uma questão técnica de aspectos nitidamente pedagógicos (Azevedo, 1957, p. 124).

O decreto nº 3858 definiu o poder do Dr. Carlos de Campos, presidente do Estado de São Paulo, e de seus auxiliares, o Secretário do Interior e o Diretor Geral da Instrução Pública em relação ao ensino profissional.⁹

Do ponto de vista geral, ele consolidou o ensino leigo, conforme se segue: “Artigo 18 - O ensino público divide-se em primário, complementar, secundário, profissional e superior, e é leigo em todos os graus” (Decreto nº 3858, de 11 de junho de 1925, pp. 307-308).

Sendo leigo, ele favoreceu a adoção de nomeações e efetivações, cujo critério era a prática docente. Como exemplo dessas medidas no âmbito do ensino profissional indicam-se os dispositivos abaixo:

Artigo 86 - As aulas de português, aritmética e geometria, serão providas por professores normalistas, já em exercício na Capital, sendo o curso de desenho e os cursos - práticos - técnicos providos por concursos, mas sem a exigência de ser o candidato diplomado por escola normal.

§1º - Os mestres, as mestras, os ajudantes e as ajudantes de oficinas das escolas profissionais, serão contratados mediante concurso, e se tiverem dado bons resultados, - acompanhado a evolução técnica de suas respectivas profissões, a juízo do diretor, serão depois de 10 anos de trabalho, efetivados e nomeados de acordo com a legislação – em vigor para os funcionários públicos, sem direito à vitaliciedade. Decreto nº 3858, de 11 de junho de 1925, pp. 308-309).

⁸ Decreto nº 3858, Artigo 76, parágrafo único: "O Governo escolherá, entre estes ofícios, para cada escola, os que forem apropriados às necessidades da vida operária e meio industrial onde ela estiver instalada"

⁹ Ver o artigo 3º, Título II - Da administração e direção do ensino, Decreto nº 3858, p. 296.

Algumas críticas feitas por Azevedo (1957, p. 125) ao decreto nº 3858 são extemporâneas. Por exemplo: “[...] não cogitou a lei até hoje do meio de prover à formação científica de seu pessoal docente, sobretudo de matérias técnicas que requerem sólida e conscienciosa preparação”.

Tal expectativa é infundada, uma vez que o ensino profissional estadual treinou seus quadros em serviço, contando com a colaboração de normalistas e mestres. Portanto, o que à primeira vista parece improvável, “autodidatismo”, tornou-se circunstância para que a formação profissional, dirigida por normalista especializado, respeitasse critérios pedagógicos em seus procedimentos.

Neste sentido, o “normalista sem conhecimentos técnicos” e o “mestre de oficina sem conhecimentos pedagógicos” foram contingências da falta de professores especializados nas duas primeiras décadas e do próprio processo de amadurecimento e expansão de escolas profissionais pelo interior.

Os cursos de aperfeiçoamento para mestres foram criados em 1931, quando da reorganização da Escola Masculina e Feminina, da Capital; e o curso para formação de diretores, pelo decreto nº 6942, de 5 de fevereiro de 1935.

Longe de limitar-se a “reproduzir fielmente a realidade social e cultural e as tendências ideológicas daquele tempo”, conforme declarou no prefácio, o inquérito registrou a “mudança de atmosfera” cultural, “resultante das transformações que se operavam na estrutura econômica e social de S. Paulo, mas nem a intensidade necessária para influírem de modo decisivo na mentalidade do professorado e no aparelhamento institucional da educação (Azevedo, 1957, p. 19).

A metáfora utilizada por Azevedo, para encerrar o prefácio da primeira edição, anunciava seu tom combativo:

O velho relógio da educação „emperrado e dissonante(...) anda com atraso de quase meio século, marcando as primeiras horas do crepúsculo matinal, sonolento e sombrio“... Se é certo que não param, continuam com enorme atraso. A julgar pela hora que marca, apenas raiou para nós a madrugada (Azevedo, 1957, p. 23).

3.3 O inquérito e a discussão do self-supporting

Dentre as ideias discutidas pelos “liberais reformadores”, além do taylorismo, fordismo e psicotécnica, destaca-se a adoção do *self-supporting*, ou produção industrial pelas escolas profissionais (total ou parcialmente).

À época, o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo usava o *self-supporting* integralmente, daí ser inevitável sua comparação com as escolas profissionais estaduais, cuja posição oscilou entre a recusa e sua adoção parcial: e com as escolas federais.

Em 1925, o diretor do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional, órgão federal, o gaúcho João Luderitz, apesar de reconhecer a qualidade da formação prática dos aprendizes do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, responsável pela liderança da instituição na América Latina, questionou uma possível generalização desta experiência para as demais escolas do país, pelas seguintes razões:

1) por não terem as demais capitais do país o mercado que São Paulo dispunha – o próprio e o da capital da República; 2) porque a formação pelo Liceu (aprendizagem espontânea) era muito lenta, somente subsistindo à custa do pagamento do salário, o que seria impraticável em outras situações; 3) porque a educação geral ministrada era incompleta do ponto de vista técnico, uma vez que não constava do seu currículo o ensino dos rudimentos das ciências elementares e da tecnologia das profissões. Para o crítico, este fator seria o mais importante (Cunha, 2000, p. 219).

Nem mesmo Mange foi favorável ao *self-supporting* total:

Julgamos imprescindível a função industrial da escola, já por proporcionar assim aos alunos o meio de executar trabalhos realmente úteis que incitam o seu interesse, já por permitir à escola obter recursos em auxílio de sua manutenção. Não nos esqueçamos porém que o ensino deve ser o mais rápido e metódico possível para atingir sua plena eficiência, não podendo portanto ser abafado no seu desenvolvimento pela função industrial. A industrialização completa da escola („*self-supporting*”) viria introduzir no ambiente de estudos a „luta pela vida”, viria prejudicar o desenvolvimento das aptidões e capacidades; seria manietar o princípio da sucessão metódica dos trabalhos. Por essas razões, pensamos que a escola mesmo dispendo de recursos oriundos de sua própria produção não pode dispensar um fundo pecuniário que lhe sirva de base (Mange apud Azevedo, 1957, p. 151).

Posteriormente estas orientações seriam operacionalizadas com a criação do SENAI, quando industriais e Governo Federal passaram a financiar o ensino profissional.

A hipótese desta pesquisa é a de que o inquérito sobre o ensino profissional, ao homogeneizar as iniciativas federal e estadual, criou uma capciosa armadilha para a historiografia a partir de então. Seus argumentos foram aceitos pelos três pesquisadores analisados neste artigo.

Por outro lado, faz-se necessário salientar que a pesquisa *Escola Profissional Masculina da Capital* deve sua releitura crítica do inquérito ao exame do período consagrado pela historiografia (1911–1934) como “empírico”. A partir dele foi possível constatar que o

inquérito não apenas sistematizou a política educacional dos “liberais reformadores”, como defende Moraes, como também operou uma desqualificação do ensino profissional estadual, objeto desta investigação.

4. Considerações Finais

O artigo *Crítica das representações historiográficas sobre o ensino profissional estadual* constatou certo consenso entre autores diferentes – o de que sua primeira fase (1911 – 1934) tornou-se obsoleta, deixando de atender às premências da industrialização e urbanização da cidade de São Paulo.

Mas ao afirmarem o ano de 1934 como seu marco zero, menosprezando a relevância e as peculiaridades do período anterior, obscurecem parte de sua história. Um dos responsáveis por tal fato foi o *Inquérito sobre o ensino profissional público*, elaborado por Fernando de Azevedo, sabendo-se de sua ligação com Armando Salles de Oliveira, do jornal OESP, e com vários empresários e industriais interessados em implantar e difundir a racionalização científica do trabalho e a racionalização de empresas privadas, públicas e da vida social, tais como o Instituto de Higiene, anexo à Faculdade de Medicina, a Seção Paulista de Higiene Mental, a Sociedade de Biologia e a Sociedade de Educação, aproximando médicos (Pacheco e Silva, Geraldo de Paula Souza, Benjamin Ribeiro, Moacyr Álvaro), engenheiros (Roberto Mange, Vitor Freire, Aldo de Azevedo) e educadores (Almeida Júnior, Manuel B. Lourenço Filho).

Tal constelação em torno de novos interesses não significa que a Escola Profissional Masculina da Capital não tenha atendido às premências sociais do início do século XX, uma vez que ela deu conta de “qualificar e nacionalizar” a força de trabalho. Ela cumpriu sua finalidade de “formar operários completos”, em substituição aos mestres de ofício estrangeiros.

Os relatórios elaborados por Aprigio Gonzaga, como no de 1923, registram visitas e elogios das autoridades seguintes: Conde Adrien Von Der Burch, comissário da Bélgica, na Exposição do Centenário da Independência; coronel Lê Bocacini, representante da Itália; Rodolfo Ramiz, representante do México; Harry J. L. Sarriban, representante dos Estados Unidos da América, Carlos Smith, presidente do Conselho Consultivo, e do engenheiro gaúcho João Luderitz, organizador das Escolas de Aprendizes Artífices, federais (Marques, 2003, p. 142).

As fotografias da diversificada produção da Escola Profissional Masculina da Capital merecem ser vistas – máquinas de grande porte, vagões de trem, projetos de iluminação de ruas, de decoração, móveis de estilo, mobiliário funcional para vagões de trem da Companhia Paulista de Estradas de Ferro e até o primeiro carro nacional, uma “baratinha” (Centro de Memória da Educação, da Faculdade de Educação da USP, 2000).

O presente artigo remete ao estudo do “sloyd” sueco – objeto pouco explorado pela historiografia do ensino profissional. Para futuros trabalhos, outro tema importante é a comparação entre o “sloyd” e o desenho técnico que o substituiu segundo a organização racional do trabalho.

Referências

Antonacci, M. A. (1993). *A vitória da razão (?)*. O IDORT e a sociedade paulista. São Paulo: Marco Zero / MCT – CNPq.

Arquivo Gustavo Capanema (1934). Aptidão profissional, 7/03/1934.

Arquivo Gustavo Capanema (1934): GC 34.0734, doc 1 e 2. P/ 239/ 54362/ 83 (cedido pelo CPDOC/ FGV ao SENAI – São Paulo, em 10 de junho de 1980.

Azevedo, F. (1957). *A educação na encruzilhada*: inquérito para o jornal O Estado de São Paulo (1926). 3ª edição, São Paulo: Melhoramentos.

Carvalho, M. M. C. (1988). A configuração da historiografia educacional brasileira. In Freitas, M. C. (Org). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto.

Carvalho, M. M. C. (1997). História da Educação, notas em torno da questão de fronteiras. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, MG, (26), dez.

Carvalho, M. M. C. (n.d). Educação popular e reformas da instrução pública no Brasil na década de 1920, mimeografado, pp. 1 - 36.

Carvalho, M. M. (1999). O novo, o velho, o perigoso: relendo a cultura brasileira. *Cadernos de pesquisa* (71), Fundação Carlos Chagas.

- Cunha, L. A. (2000). *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: UNESP, Brasília: Flacso, 2000.
- Estado de São Paulo/Legislativo. (1925). *Coleção de Leis do Estado de São Paulo*: Decreto nº 3858, de 11 de junho de 1925.
- Fausto, B. (1977). *Trabalhador urbano e conflito social*. São Paulo: Difel.
- Foucault, M. (1973). Entrevista. *Cadernos*: PUC-RIO, s/nº.
- Gandini, R. (1995). Intelectuais, estado e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1944 – 1952*. São Paulo: UNICAMP.
- Marques, S. M. L. (2003). *Escola Profissional Masculina da Capital (São Paulo): um estudo sobre o sloyd educacional (1911 – 1934)* (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Mate, M. C. H. (1991). *Dimensões da educação paulista nos anos 20: inquirindo, reformando, legislando uma escola nova*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Miceli, S. (1979). *Intelectuais e classe dirigente no Brasil 1920 – 1945*. São Paulo / Rio de Janeiro: Difel.
- Monarcha, C. (1989). *A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova*. São Paulo: Cortez.
- Moraes, C. S. V. (1990). *A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo – 1873 a 1934* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Nagle, J. (2001). *Educação e sociedade na Primeira República*. (2.ed.). Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Rago, M. (1985). *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar. Brasil: 1890 – 1930*. (2. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Ribeiro, M. A. R. (1986). Qualificação da força e trabalho: a experiência das Escolas Profissionais do Estado de São Paulo (1911 – 1942). In Gitay, M. L. C., Ribeiro, M. A. R., & Caetano, C. G. *Trabalhadores urbanos e ensino profissional*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

Simão, A. (1966). *Sindicato e Estado*. São Paulo: Difel.

Toledo, M. R. A. (1995). *Fernando de Azevedo e a cultura brasileira ou as aventuras e desventuras do criador e da criatura* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Warde, M. J. (1990). Contribuições da História para a Educação. *Em aberto. Brasília: INEP*, 9(47), jul/set, 1990.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Sandra Machado Lunardi Marques – 100%