

**29**

A Reconstrução dos Conhecimentos na Educação Escolar de Jovens e Adultos e a Organização do Trabalho Pedagógico

**30**

Política Educacional para o Ensino Superior: o “Pacote Portela”

**31**

Formação Profissional versus Mercado de Trabalho no Vale do Itajaí: um Estudo Avaliatório

**32**

O Discurso Pedagógico: o Discurso do Outro

**33**

Gênese do Ensino Técnico Industrial no Brasil

Uma Nova Ética do Trabalho nos Anos 20 – Projeto Fidelis Reis

**34**

O PABAE – A Volta dos Tempos de Francisco Campos e a Oposição dos Educadores Católicos

Educação e Memória em Minas Gerais

**REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

**SECRETARIA EXECUTIVA DO MEC**

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA**

**DIRETORIA DE TRATAMENTO E DISSEMINAÇÃO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS**

# 33

## Gênese do Ensino Técnico Industrial no Brasil

Iracy Silva Picanço (Coordenadora)

## Uma Nova Ética do Trabalho nos Anos 20 – Projeto Fidelis Reis

Manoel Jesus Araújo Soares



## SUMÁRIO

GÊNESE DO ENSINO TÉCNICO INDUSTRIAL NO BRASIL  
Iracly Silva Picanço ..... 89

UMA NOVA ÉTICA DO TRABALHO NOS ANOS 20 – PROJETO FIDELIS REIS  
Manoel Jesus Araújo Soares ..... 98



# Gênese do Ensino Técnico Industrial no Brasil\*

Iracy Silva Picanço  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Apesar de considerada em estudos e debates desde os anos 60, uma questão tem assumido como elemento de primeira linha na ordem de bases para os estudos no campo da Sociologia do Trabalho e que tem estreita vinculação com a abordagem da educação a partir da noção de trabalho. Trata-se da questão tecnológica ou do avanço tecnológico e o modo como esse avanço vem afetando as várias esferas da vida social e, em particular, os processos educativos. Na primeira linha na ordem das questões de base, as mudanças tecnológicas, pelo que representam para os processos de produção, a organização do trabalho e o lugar do homem nessas circunstâncias tornaram-se, também, elementos-chave no plano sobretudo analítico e explicativo na esfera da educação.

As possibilidades e necessidades de estudos com esta ótica encontram-se abertas em diferentes aspectos. Do mesmo modo, é grande a potencialidade da contribuição desta abordagem para se compreender o significado dos processos educacionais no País, assim como para indicação de mecanismos com vista a uma nova orientação que venha apontar para uma educação diferenciada, talvez algo diverso da mera constatação do caráter reprodutor de estruturas negadoras de uma efetiva cidadania.

É sabido que o ensino técnico representa um segmento privilegiado para a compreensão do nexos que se vem pretendendo explorar, ou seja, de que modo este tipo de ensino veio ou vem sendo afetado pelo caráter do desenvolvimento da sociedade brasileira, especialmente pós-anos 30, ou ainda, mais aproximadamente, pelas

mudanças que vêm sendo introduzidas nos processos produtivos com o avanço científico e tecnológico em amplos setores da economia e da vida social em geral do País.

Do ponto de vista analítico-explicativo, encontra-se efetivo suporte nas discussões que vêm ocorrendo no âmbito da Sociologia do Trabalho por autores como Braverman (1977), Gorz (1980), Coriat (1982), Palloix (1982), Vargas (1985, 1987), Vargas e Fleury (1987), entre outros, em torno de categorias conceituais que podem ser apreendidas a partir de sua expressão no plano da realidade social em geral, dos processos de produção e da organização do trabalho, estas concretizadas nas relações na produção e de produção, tal como tratadas por Burawoy (1978), bem como nas esferas da distribuição e do consumo em geral. Nesta orientação, são, portanto, categorias básicas as noções de qualificação e requalificação da força de trabalho, subjetividade, coação e consentimento, esses elementos que perpassam as atividades de formação do cidadão/trabalhador no interior dos sistemas, instituições e práticas educativas, e consubstanciadas nas dimensões econômica, política e ideológica.

No que se refere ao ensino técnico no Brasil, há que considerar que a criação das escolas técnicas federais aconteceu em uma conjuntura histórica determinada e que estas tiveram um desenvolvimento que as colocam em certas condições particulares em relação ao ensino em geral como no ensino profissional. Desvelar esta especificidade, no sentido de seu significado para o desenvolvimento urbano industrial das regiões escolhidas, é a intenção

\* Publicado originalmente na Série Documental/Relatos de Pesquisa n. 33, julho de 1995, como artigo-síntese, exigência do convênio de financiamento de pesquisa nº 11/90, firmado entre o Inep e a Universidade Federal da Bahia (UFBA), cuja conclusão se deu em novembro de 1994.

básica deste texto a partir das categorias referidas.

Na década de 60, tendo como o maior veículo do debate sobre a educação no País a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* publicada pelo Inep, órgão do Ministério da Educação, o centro do pensamento educacional encontrava-se no tema educação e desenvolvimento, mais objetivamente na discussão das questões relativas à “formação dos recursos humanos”, com vista a um projeto econômico-social mais amplo. Se na primeira metade desta década a questão do desenvolvimento passou a ser tomada predominantemente na perspectiva do nacional-desenvolvimentismo, na segunda, o “problema dos recursos humanos” passou a ser entendido como parte do novo projeto que se implantava no País com o golpe militar de 1964. Na base dos dois enfoques, contudo, encontrava-se a Teoria do Capital Humano (TCH), orientação esta que, por meio de seus adeptos ou de seus críticos, vai constituir o centro do debate na década de 70 e em parte dos anos 80. No plano crítico, contribuíram decisivamente para os rumos dessa discussão os trabalhos de Frigotto (1984) e Kuenzer (1985), o primeiro centrando seu enfoque nos elementos teórico-conceituais da TCH e a segunda descendo ao plano do trabalho concretizado, a fábrica, para combater o que, no seu entendimento, não dava conta de uma educação do trabalhador na perspectiva dos interesses desse último. A reforma do ensino de 1º e 2º graus de 1971 foi o foco empírico das discussões, tendo, de um lado, aqueles que a defendiam com os argumentos da Teoria do Capital Humano e, de outro, os críticos à reforma. Estes últimos enfatizaram sua produção no debate dos supostos dessa linha de pensamento, a qual sugeria, segundo Langoni (1976), que os níveis de educação influem sobre as diferenças existentes nas rendas individuais, bem como que a melhoria qualitativa da força de trabalho constitui uma das fontes para o crescimento econômico. Nos anos 80, ao lado da continuidade do combate aos pontos de vista defendidos pela TCH, tomou-se amplamente divulgada uma determinada compreensão do pensamento marxista em torno do lugar da educação na dinâmica da sociedade que ficou cunhada de “reprodutivista”, a partir da qual se desenvolveu acirrada crítica à reforma do ensino como às condições educacionais e ao conteúdo do ensino levados a efeito no País.

Foi com a crítica ao caráter mecanicista com que se revestiu a noção de reprodução social, adotada para a análise da educação e seu nexos com os processos produtivos, que nessa mesma década a categoria trabalho passou a ser tomada, no seu sentido mais amplo, como base para a compreensão do caráter e do sentido dos processos educacionais que ocorriam na sociedade e, mais especificamente, o que significava a formação para o trabalho.

Assumindo a categoria trabalho como eixo para a pesquisa em execução, chegou-se à contribuição dada à temática tanto pelos clássicos como pelos estudiosos contemporâneos que se situam no campo da Sociologia do Trabalho.

Estas contribuições foram decisivas sobretudo para que se encontrassem categorias básicas que pudessem dar conta, teórica e metodologicamente, da análise do lugar das escolas técnicas federais na formação de uma nova qualidade de força de trabalho no País.

Dentro das contribuições contemporâneas, partiu-se de Braverman (1977) e sua tese (baseada em Marx) da desqualificação e degradação do trabalho na sociedade capitalista e, seguindo esta trilha aberta, chegou-se ao debate que hoje se verifica, também, na Sociologia do Trabalho, em torno das noções de qualificação, desqualificação e requalificação da força de trabalho, desde a base taylorista/fordista da produção industrial até as questões que hoje envolvem tanto a introdução das inovações tecnológicas como as novas formas de gestão e uso do trabalho na sociedade contemporânea, mais especificamente no que se refere à sociedade brasileira.

Assumindo-se agora estes aspectos, tem-se claro que entra no debate o lugar que o homem ocupa na “nova ordem” e, por consequência, como tudo isso vem afetando a educação que lhe vem sendo oferecida.

O historiador inglês Hobsbawm, a propósito da obra de Engels (1986), *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, assim se refere:

Engels prova-nos que, no domínio das pesquisas sociais, ninguém poderia produzir uma obra científica sem se ter desembaraçado previamente das ilusões da sociedade burguesa (Hobsbawm apud Netto, 1986).



Para Paulo Netto (1986, p. XII), isto não significa

[...] uma opção da classe historicamente revolucionária que garanta a possibilidade, digamos, científica; no domínio da teoria social, porém, essa opção parece configurar uma condição necessária à pesquisa.

Até alcançar a especificidade com que se reveste o ensino técnico nos dias atuais um certo caminho foi percorrido. Este se caracterizou por uma variedade e também multiplicidade de iniciativas e instituições na realização da formação profissional e técnica. Silva (1969), por exemplo, considera o ensino técnico uma espécie dentro do gênero do ensino profissional, admitindo ainda que o primeiro, mesmo enquanto propriamente uma espécie, é uma experiência recente. Mas tem sua origem no ensino profissional, do qual, porém, se exime de certos caracteres herdados para constituir-se com natureza própria, isto também se dando como decorrência das mudanças nas técnicas de produção e organização econômica. Contudo, a Revolução Industrial e o modo de produção capitalista marcam seu início e significado, pois a passagem do trabalho, com as mãos dominando as ferramentas na oficina, para o movimento das máquinas na fábrica “trocou a ordem das coisas e dos homens” (Coriat, 1988).

O modo de produção capitalista tem na divisão social e na sua política uma dupla intenção de dominação do capital sobre o trabalho: de um lado, na forma de propriedade dos meios de produção e, de outro, na forma de controle real sobre o processo de produção.

E na disputa entre o capital e o ofício, a máquina, como o trabalho infantil e das mulheres e a empreitada foram as saídas, segundo Ure (apud Coriat, 1988). Um outro recurso utilizado pelo capital é a sua associação com a ciência, o que é feito pondo em prática o grande princípio da manufatura moderna: reduzir o trabalho dos operários ao simples exercício da vigilância e à destreza; reduzir, também, os custos de fabricação e aumentar o ritmo de trabalho.

A fábrica automatizada vai, assim, progressivamente, suprimindo o trabalho especializado pela simples vigilância da máquina, ao tempo em que a força muscular inconstante e irregular é substituída por dedos e braços

mecânicos movidos com regularidade e rapidez. Ao lado do trabalho mais produtivo, proporcionado pela máquina, ela é especialmente um meio para a regularização e submissão do trabalhador.

Braverman (1977), ex-aprendiz em escola profissional (de meio tempo) e trabalhador manual em diferentes indústrias, em sua importante obra crítica (*Trabalho e capital monopolista*, p. 17), assim generaliza sua compreensão sobre esse processo e seu desenvolvimento:

[...] acredito que a transformação do processo de trabalho, desde a sua base na tradição até a sua base na ciência, é não só inevitável como necessária para o progresso da humanidade e para emancipação dela quanto à fome e outras necessidades.

Por outro, tendo como centro de suas análises as transformações recentes que vêm ocorrendo nas sociedades capitalistas (notadamente a partir dos anos 70) e que têm como linha mestra a incentivação da capacidade criativa do trabalhador, não só no que se refere às condições físicas e sociais do trabalho como também quanto ao conteúdo e à organização deste, Vilkhovtchenko (apud Picanço, 1989. p. 23) vai chamar a atenção para o seguinte:

[...] na atualidade das transformações científico-tecnológicas, uma das maiores exigências encontra-se em torno de que estas transformações estejam associadas ao progresso social, ao lado da necessidade de uma nova interpretação para “conceitos como relacional, humano e progressista”.

As formas específicas de produção do excedente (extensivo e intensivo) corresponderam historicamente às fases do desenvolvimento do processo de trabalho, como a cooperação simples, a manufatura (cooperação avançada), a maquinaria e a fábrica. Estas fases, muitas vezes, não são sucessivas, mas coexistentes, embora com predomínio alternado de uma ou outra.

É Freyssenet (apud Palloix, 1982, p. 77-78) quem vai explicitar como se dá o processo de desqualificação-hiperqualificação. Para ele, a desqualificação se dá para o trabalho da maioria do seguinte modo:

[...] pela redução do campo no qual os trabalhadores qualificados podem ser usados e desenvolvidos, pela suspensão progressiva da parte da atividade relativa ao preparo e à organização do trabalho a seu modo, pela eliminação de sua compreensão da totalidade do processo de trabalho e, em conseqüência, pela eliminação de seu controle concreto do processo de trabalho.

... enquanto que o processo de hiperqualificação é de uma pequena minoria e se efetua pela tomada de atividades que são transferidas a esse “pequeno número de assalariados que, por sua vez, são divididos em diferentes categorias e estão sujeitos ao controle do capital”. A esse grupo ficam atribuídas a sistematização da fragmentação do trabalho e a adaptação de cada ferramenta, anteriormente com múltiplas finalidades, para usos novos e limitados, visando ao aumento da eficiência da nova condição.

No Brasil, foi em fins do século passado\* que se verificou seu primeiro surto industrial, ao lado do estabelecimento de uma política migratória e da abolição do regime de escravidão, iniciando-se a organização do trabalho livre. Ao lado disso, com a queda do Império, surgia a experiência de um novo regime político.

O que caracterizou esse primeiro momento da expansão das cidades e da industrialização foi a descentralização, demonstrada especialmente pelos diversos pólos no País e, mais especificamente, pelo processo ocorrido em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul.

Nesse novo quadro, segundo Morse (apud Hardman e Leonardi, 1991), a formação profissional não foi descuidada; esboçava-se um sistema de formação profissional com vista ao preparo de trabalhadores, que atendesse aos requisitos da produção fabril e artesanal, esta ainda existindo de forma expressiva.

A educação profissional, em seus diversos graus e em todas as suas formas, tem seu maior impulso a partir de 1937, e isto se reflete na Constituição outorgada pelo Estado Novo, na qual se encontram as diretrizes nesse campo.

Importante indicador do que se discutia foi, por exemplo, o inquérito que, no ano de 1926,

Fernando de Azevedo, então colaborador do jornal *O Estado de S. Paulo*, organizou e dirigiu entre professores sobre o ensino de todos os graus no País. No geral, foram levantadas as questões educacionais consideradas relevantes à época. Muitos pontos de vista expostos naquele inquérito serviram de fundamentos tanto para a consolidação como para as reformas efetuadas nos diversos Estados.

Em âmbito internacional, especificamente nos Estados Unidos e na Europa, em face do desenvolvimento, da divisão do trabalho e do maquinismo, são introduzidas modificações no trabalho concreto, como a separação entre trabalho de concepção e trabalho de execução e a parcelarização destes. Este processo vai se intensificar no pós-2ª Guerra, com a introdução de novos métodos científicos nas atividades tanto de escritório como de oficina, a exemplo do uso dos autômatos e da eletrônica.

Neste novo quadro, o que anteriormente caracterizava os ofícios, o recurso às atitudes do trabalhador e o reconhecimento social disto como qualificação passa a ser dispensado para amplos segmentos da força de trabalho e requerido apenas para pequenos grupos restritos de trabalhadores e alguns postos que contêm tarefas de concepção. Coriat (1988), como adepto desta compreensão, não concorda com a interpretação dada por Freyssenet, que, segundo aquele, resume “este processo como de desqualificação/superqualificação do trabalho”. Observa que esta formalização que centra a análise na separação entre o que Freyssenet chama de parte intelectual e parte manual do trabalho lhe parece muito problemática. Vai insistir em que considera como origem das transformações o duplo processo de separação entre concepção e execução e de parcelarização e repetitividade do trabalho.

Nas indústrias que empregam complexos integrados de autômatos, considera que ocorre a mesma tendência tanto sob o ponto de vista da técnica como do social. Nestas, do ponto de vista técnico, o processo requer, “para seu bom desempenho, uma força de trabalho flexível, fluida, capaz de enfrentar rapidamente os imprevistos” e, do ponto de vista social,

\* N. do E.: Refere-se o autor ao século 19.

“necessita estabilizar, no seio do processo de trabalho, um núcleo de operários encarregados das tarefas de direção e controle dos aparatos automáticos”. Por força dessa exigência, categorias de trabalhadores que, a rigor, não possuem ofício algum, são reconhecidas como qualificadas, a estas também sendo aplicados os princípios de organização científica do trabalho, ainda que de um modo particular.

Sobre esta base estaria edificada a modernização, ao tornar possível na produção em massa a utilização, na extremidade do processo, do operário-massa não qualificado como “figura necessária”. Daí o acesso aos empregos industriais de migrantes de origem rural, mulheres e jovens, cuja explicação é encontrada no “princípio da reserva de força de trabalho e no rebaixamento do seu valor de uso” (a mão-de-obra barata) e que “não dependerá, como antes no ofício, de longa aprendizagem e de um conhecimento técnico”.

[Tal como explicitado], a divisão do trabalho e o maquinismo constitutivos da modernização e racionalização do processo de trabalho contribuem para modificar a natureza dos valores de uso exigidos na produção.

Contudo, a continuidade desse processo, para se efetivar, vai depender de processos socioeconômicos concretos devidamente administrados e reproduzidos em nível estatal. Entre estes processos situam-se, por exemplo, o “princípio da reserva” e o “ataque ao valor de uso e a desmonetarização do valor da força de trabalho” (Coriat, 1988).

Em outras palavras, no entender de Vargas (1985, p. 156 157),

[...] tanto o taylorismo como o fordismo estavam orientados para a criação de um novo tipo de trabalhador que se submetesse às exigências da disciplina fabril, necessárias para intensificar o ritmo de trabalho. Ambos propunham a criação de um corpo técnico para programar o trabalho.

É de se supor que a partir dessa ótica é que Machado (1982) vai situar o técnico industrial como

[...] um personagem novo, pois ele surge em função do avanço na divisão capitalista do

trabalho. Para estabelecer a ligação entre o local e outro é necessário um grupo específico de trabalhadores. Apesar da separação entre mão e cérebro, ambos permanecem necessários à produção. Como conseguir de novo a sua unidade? Por certo, o próprio processo de trabalho mantém esta unidade, mas ela passa a ser garantida, na prática, por um trabalho de intermediação desenvolvido pelos técnicos. Os técnicos surgem porque surge o trabalho parcelado, o trabalho alienado. Os técnicos surgem porque os trabalhadores são forçados a se separarem cada vez mais da ciência, com a qual mantinham relações estreitas no início do capitalismo.

Segundo Vargas (1985), o surgimento dessa camada intermediária de *experts* da “gerência científica” vai viabilizar o elo de mediação entre capital e trabalho, cabendo a este novo personagem a seleção, treinamento e planejamento das atividades dos operários segundo os requerimentos do “novo método racionalizado” (Coriat, 1988, reportando-se à adoção do taylorismo/fordismo).

No Brasil, chama a atenção para sua especificidade. Foi assumida, inicialmente como ideário, pelos empresários, na forma

[...] de uma recusa à intermediação do Estado na regulação do mercado de trabalho e na perspectiva de “educar” o trabalhador com a internalização das normas de disciplina da produção industrial.

A adoção desse ideário, na prática, viria implicar, segundo o princípio fordiano, uma atuação na própria vida “instintiva do trabalhador” para adequá-la a essa perspectiva.

Isto implicaria especialmente a interferência em domínios como “crenças, valores, formas de lazer e conduta instintiva” (Vargas, 1985).

Roberto Mange (apud Cunha, 1977, p. 56-57) vai explicitar o posicionamento do empresariado brasileiro sobre a formação dos quadros médios na estrutura das empresas industriais, isto apresentado em artigo na *Revista Idort* (n. 130, out. 1942). Assim se expressava:

De elevada relevância é o problema da formação técnica do pessoal dirigente subalterno, encarregados e mestres, bem como dos

técnicos industriais. Esses auxiliares, incumbidos na direção imediata dos serviços na indústria, não encontram no nosso meio, salvo raras exceções, escolas ou cursos especializados para sua formação ou seu aperfeiçoamento técnicos, o que justifica a praxe existente de serem recrutados, em parte, ainda no estrangeiro. A preparação dos dirigentes subalternos deve pois merecer lugar de destaque nas instituições de ensino profissional à indústria.

A introdução do Estado na regulação dos fatores, seja pela via de legislação ou diretamente pela formação do trabalhador, iria garantir, em novas bases, a socialização da força de trabalho. Tratava-se, agora, não daquela forma de socialização até então predominantemente de cunho paternalista (ou patrimonialista), na qual os capitalistas

[...] interferiam privadamente, no âmbito de cada fábrica, na formação e reprodução do trabalhador e de sua família (como nas vilas operárias) ou seguiam a via da coerção física e policial para submeter os trabalhadores às regras da produção (Vargas, 1985).

Constituir pelo consenso, e não pela coerção, uma força de trabalho de um tipo especial, que se submetesse à disciplina fabril e aos ritmos do novo padrão de cunho taylorista, tornava-se condição necessária para a difusão de “uma nova mentalidade do povo brasileiro”. É neste contexto, do empresariado assumindo sua participação nesse processo, que, sob a égide do Estado brasileiro, são criados, em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Social da Indústria (Sesi), a serem assumidos pelas organizações empresariais.

É importante situar que a direção tomada neste campo se encontrava distante de certa unanimidade de compreensão por parte do conjunto do empresariado brasileiro. Abreu (1968) chama a atenção para o fato de que

[...] deve-se convir que a presença do empresariado industrial como classe no processo de ensino industrial no País não se manifestava senão a reboque e com relutância, obedecendo, às vezes, de forma evasiva e solerte, a determinações legais e mesmo constitucionais.

Ao Estado coube, assim, segundo o autor, “compelir o empresariado a participar da tarefa de ministrar ensino” a seus trabalhadores. A Constituição do Estado Novo de 1937 continha:

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas a seus associados.

Daí, então, é que surgem no País os estabelecimentos de ensino profissional vinculados ao Senai, embora muitos deles de curta existência. No Nordeste, estes são instalados em diferentes municípios de todos os Estados dessa região.

Alguns aspectos contidos nesta norma são essenciais para a compreensão de seu significado em relação à formação de um contingente particular da força de trabalho do País, necessário à conjuntura pós-30, que instalava um novo surto industrial no País, conhecido como o da substituição de importações e, como anteriormente exposto, de adoção do modelo taylorista/fordista na produção industrial, nos seus setores de ponta.

Relacionam-se como principais alguns desses aspectos:

- 1) O ensino industrial desvincula-se do ensino primário (até então o nível das Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em 1910) e equipara-se ao ensino secundário.
- 2) Assegura-se o acesso ao ensino superior dos egressos dos cursos equiparados no nível colegial do ensino secundário, sendo isto possível, contudo, apenas para cursos superiores correlatos, como Engenharia, Arquitetura, Química e Belas-Artes.
- 3) Omissão total ao caráter de formação para “desfavorecidos da fortuna” ou “desvalidos da sorte”, marca cunhada para essa formação. No propósito da lei, essa modalidade de ensino visaria ao atendimento de interesses do trabalhador, das empresas e da nação.
- 4) No âmbito pedagógico, instaura-se o acompanhamento do estudante, estabelecendo a prática da orientação

educacional e a formação, tendo como bases grupos de ofícios.

- 5) Quanto à organização escolar, no 1º ciclo o curso seria industrial básico. Este teria duração de quatro anos e formaria artífices altamente qualificados. No 2º ciclo, situar-se-iam cursos técnico e pedagógico.

Cunha (1997) refere-se ao objetivo dos cursos técnicos, destinados ao ensino de técnicas próprias ao exercício de funções de caráter específico na indústria, como “extremamente vago”. Os cursos pedagógicos responderiam à necessidade de formação de professores, inclusive das escolas do Senai.

É interessante mencionar o modo como um dos importantes atores na atividade dessa modalidade de formação considera o sentido dessa regulamentação:

[...] o ensino industrial já não cuidava mais de encher suas escolas com qualquer tipo de meninos. Agora selecionava-os e rejeitaria os que não apresentavam determinados índices de aptidão. Os resultados desta medida, projetados *no futuro*, teriam de ser forçosamente benéficos, formando uma verdadeira *elite* para a indústria (Fonseca, 1986, p. 15 – grifos nossos).

O princípio da formação de um tipo especial de força de trabalho se estruturava, ainda que convivendo com outras práticas que mantinham a tradição da produção voltada para formas dominantes antes do aparecimento da administração científica, sendo este uma demonstração da especificidade da sociedade brasileira quanto a esse processo de mudança, o que a distingue em relação ao que ocorreu com a racionalização nas nações centrais industrializadas. E isto tendo acontecido, como assinala Oliveira (apud Vargas, 1985), “principalmente porque o ‘novo’ e o ‘arcaico’ estabeleceram uma convivência estrutural e dinâmica”.

Desta forma é que, ao lado do que vai se verificar com a até então existente rede de estabelecimentos de ensino industrial federal (criada em 1910 como Escola de Aprendiz Artífices e algumas já reestruturadas para a forma de Liceus Industriais), são instalados

novos estabelecimentos de ensino. Estes vão ser instituídos tanto pelos governos estaduais como por particulares, os quais têm ainda seus nexos com as condições da produção industrial, cujas raízes se encontram nas formas vivenciadas por essa produção durante o Império e a República Velha.

A condição orgânica que se vê estruturar-se no que diz respeito à formação para o trabalho industrial com a Lei Orgânica de Ensino Industrial de 1942, indica uma política que, ao lado de uma certa distribuição de competências, diferencia as responsabilidades assumidas entre governo federal, governos estaduais e iniciativa privada, como pelo empresariado, neste último por via predominantemente do Senai e do Sesi. Nesta direção, como se demonstrou num primeiro momento, ocorreu uma evidente antecipação do Senai na criação de cursos e escolas técnicas, algumas porém de curta existência, o que faz crer, devido a um rearranjo que de algum modo disciplinou as ações dos diferentes ou, talvez, devido a uma clara distribuição hierárquica de competências entre as citadas esferas.

Ao governo federal iria caber a atuação no plano do ensino técnico propriamente dito, como se verá adiante; ao empresariado, a aprendizagem; e aos governos estaduais e iniciativa privada, a formação ainda nos moldes da tradição da velha produção industrial e a correspondente formação nos moldes artesanais. Em função disso é que se pode explicar o que aconteceu, por exemplo, em Pernambuco, durante o governo Cordeiro de Farias, nos anos 50, o qual instalou em toda a malha do Estado uma verdadeira rede de 11 escolas artesanais, instituindo, também, na Secretaria de Educação, um setor de Ensino Industrial e Artesanal, ação esta continuada no governo seguinte, já nos anos 60.

A formação dos técnicos como quadros intermediários, demandados por consequência das práticas dos métodos taylorista/fordista, torna-se, de fato, propósito governamental, contudo sob controle centralizado. Isto porque, com a Lei Orgânica de 1942 e as normas subseqüentes, como demonstra Cunha (1977), mantém-se no Executivo Federal, além de suas redes de escolas técnicas oriundas da transformação das antigas Escolas de Aprendiz Artífices, Liceus e Escolas Industriais, o poder de autorizar,

reconhecer e fiscalizar os estabelecimentos de outras esferas que se propusessem a atuar nesse mesmo campo. Ao lado dessa autoridade, só ao governo federal era dada a possibilidade de equiparar os cursos oferecidos pelas demais esferas àqueles mantidos em sua própria rede.

A transformação ocorrida na rede federal, embora aparentemente apenas nominal, foi de efetiva profundidade nos termos de atribuição de uma nova responsabilidade diante do que ocorria no âmbito da produção, bem como da sociedade. Como já assinalava Gramsci (1978), a indústria, sob a nova ordem,

[...] exige uma discriminação, uma qualificação nos seus operários que as outras indústrias ainda não requerem, um tipo de qualificação de novo gênero, uma forma de consumo de força de trabalho e uma quantidade de força consumada no próprio tempo médio, que são mais paradas e extenuantes do que noutras, e que o salário não chega a compensar todos os operários, não consegue reconstituir nas condições dadas pela sociedade.

Ademais, é ainda Gramsci (1978) que assinala:

[...] os novos métodos de trabalho são indissociáveis de um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida, não se pode obter sucesso num campo sem obter resultados tangíveis no outro.

Em função disso é que se entende, como Vasconcelos (1991), que os indícios da mudança que iria se operar a partir da Lei Orgânica de 1942 nas Escolas Técnicas (referindo-se, no caso do autor, à Escola Técnica de Pernambuco) têm seu ponto de partida já em 1937, quando da transformação das antigas Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais. Acontece que isto não ocorre apenas para um estabelecimento em particular, mas sim que esta nova fase se situa como o ponto de origem ou de inflexão para um outro momento na articulação entre trabalho e educação no País.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Jayme. *Educação, sociedade e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: MEC/Inep/CBPE, 1968.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BURAWOY, Michel. *Toward a Marxist Theory of the Labor Process: Braverman and Beyond. Politics and Society*, v. 8, p. 34, 1978.

CORIAT, Benjamim. *El taller y el cronometro*. México: Siglo XXI, 1988.

CUNHA, Luiz A. R. *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Global, 1986.

FONSECA, C. S. da. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Senai/ DN/DT, 1986. v. 1 e 5.

FREYSSINET, Michel. Paradigmas tecnológicos e políticos de gestão. In: *Seminário Internacional Paradigmas Tecnológicos e Políticas de Gestão. ANAIS...*, São Paulo: USP/Unicamp, 1989.

FRIEDMAN, Georges. *O trabalho em migalhas*. São Paulo: Perspectiva, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

GORZ, André. *Crítica da divisão do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

GRAMSCI, Antônio. *Caderno 12*. Tradução de Paolo Nosella. São Carlos: UFSCar, 1978. mimegr.

HARDMAN, F.; LEONARDI, V. *História da indústria e do trabalho no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

KUENZER, A. Z. *Pedagogia da fábrica*. São Paulo: Cortez, 1985.

LANGONI, C. G. Aspectos econômicos da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 61, n. 137, p. 7-22, jan./mar. 1976.

MACHADO, L. R. de S. *Educação e divisão social do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1982.

MANGE, Roberto. Escolas profissionais junto às indústrias. *Idort*, n. 30, p. 7-8, out. 1942.

NETTO, J. P. Prefácio. In: ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Global, 1986.

PALLOIX, Christian. O processo de trabalho: do fordismo ao neofordismo. In: ERBER, F. S. (Org.). *Processo de trabalho e estratégias de classe*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PICANÇO, I. S. Trabalho e educação: e a Nova LDB? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, p. 51-57, 1989.

SILVA, Geraldo B. *A educação secundária*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

VARGAS, Nilton. Gênese e difusão do taylorismo no Brasil. In: ANPOCS. *Ciências Sociais Hoje*,

1985. Anuário de Antropologia, Política e Sociologia. S. Paulo, Cortez, 1985.

VARGAS, Nilton; FLEURY, A. C. Aspectos conceituais. In: FLEURY, A. C.; VARGAS, N. (Org.). *Organização do trabalho*. São Paulo: Atlas, 1987.

\_\_\_\_\_. Racionalidade e não-racionalização: o caso da construção habitacional. In: FLEURY, A. C.; VARGAS, N. (Org.). *Organização do trabalho*. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, J. de A. *Do artífice ao técnico: subsídios para a história da Escola Técnica Federal de Pernambuco*. Recife: ETFPE, 1991.

# Uma Nova Ética do Trabalho nos Anos 20 – Projeto Fidelis Reis\*

Manoel Jesus Araújo Soares (Coordenador)  
Universidade Santa Úrsula (USU/RJ)

Em 1926, Fernando de Azevedo, através de seu “Inquérito sobre a Instrução Pública em São Paulo”, realizado a pedido e sob o patrocínio do jornal *O Estado de S. Paulo*, conclamava as autoridades brasileiras para a necessidade de modernizar a educação no País. A função principal dessa reforma seria prevenir as desordens sociais, formando nas classes dirigentes elites “esclarecidas e competentes”, por sua vez responsáveis pela educação “adequada” das massas populares. A “reconstrução social pela reconstrução educacional” era, para Azevedo, a solução alternativa para conter a crescente ameaça que pairava sobre a hegemonia das oligarquias rurais nos anos 20 (Soares, 1978).

O projeto educacional de Fernando de Azevedo constituía-se, dessa forma, na contrapartida ao projeto de lei encaminhado à Câmara Federal, em 1922, pelo deputado mineiro Fidelis Reis, sobre a obrigatoriedade do ensino profissional, aprovado em 1927, após intermináveis debates que, durante cinco anos, movimentaram as sessões da Câmara e a grande imprensa.<sup>1</sup>

Se as preocupações de Fernando de Azevedo – voltadas para a defesa dos interesses das oligarquias dominantes do café – preconizavam uma educação “modernizada” para a elite que, esclarecida e competente, saberia educar “convenientemente” os trabalhadores, Fidelis Reis, em seu *Homens e problemas do Brasil*, quatro anos antes, vira como primordial e urgente o ensino profissional obrigatório, “que ensinasse o

homem a trabalhar”, como o “único meio de dar à nossa educação excessivamente teórica uma finalidade útil”, capaz de redimir o País do anacronismo e da dependência econômica. Dizia ele, citando Herbert Hoover:

[...] a grandeza e o progresso das nações dependem mais da técnica profissional das classes operárias do que mesmo da ilustração das outras classes (Reis, 1962, p. 153).

Por estratégias diferentes, Fidelis Reis e, mais tarde, Fernando de Azevedo viam na reforma radical do sistema de ensino a resposta aos desafios que os “novos tempos” colocavam para a sociedade brasileira, pois “a uma questão de educação e de ensino se resume, em última análise, a solução de todos os nossos problemas”.

Em 1971, a chamada Lei Fidelis Reis se constituía fonte inspiradora da Lei nº 5.692, que reformava no País o ensino de 1º e 2º graus. É o autor do anteprojeto da Lei nº 5.692/71, Valnir Chagas (1982, p. 93), quem o declara:

Durante “a preparação de quatro séculos”, manteve-se entre nós o típico ensino de lazer, bacharelesco e ornamental, em cujo âmbito nenhuma ressonância encontravam as poucas tentativas feitas, a partir de Couto Ferraz, para levar à escola a preocupação do trabalho. No mais recente “construção de quatro décadas”, prolongou-se esta última linha de qualquer forma

\* Publicado originalmente na Série Documental/Relatos de Pesquisa n. 33, julho de 1995, como artigo-síntese, exigência do Contrato nº 22/87, firmado entre o Inep e a Universidade Santa Úrsula (URB/SC), cuja conclusão se deu em novembro de 1994.

<sup>1</sup> Era “o mais radical de quantos projetos já haviam surgido no Brasil a respeito do ensino profissional, tornando-o obrigatório no País. Nunca se havia ido tão longe; pugnava-se pela idéia, combatia-se pela implantação de mais escolas daquele gênero, mostrava-se a necessidade da formação de um operariado consciente de sua profissão, porém destinava-se, sempre, qualquer tentativa às classes pobres, aos desafortunados, aos deserdados da sorte. O projeto Fidelis Reis, entretanto, tornava aquele ramo de ensino extensivo a todos, pobres ou ricos, desfavorecidos da fortuna ou representantes das classes abastadas” (Fonseca, 1961, p. 195). Considerado “verdadeiramente revolucionário”, o projeto teve forte oposição. Como observa Fonseca (idem, p. 196), “em sua época talvez tenha sido o mais discutido e comentado de quantos hajam sido apresentados a uma das duas casas do Congresso”.



inovadora, e instaurou-se o que há alguns anos chamamos “o dualismo de uma escola (secundária) para os nossos filhos e uma escola (profissional) para os filhos dos outros”. Já na década de 20, porém, Fidelis Reis desenvolveu luta sem trégua de cinco anos para obter uma lei em que se antecipava, de meio século, a exigência da “habilitação profissional” tanto para conclusão dos estudos secundários como para realização de vestibular aos cursos superiores. A lei não foi executada, nem poderia sê-lo na época; mas ficou a semente lançada pelo idealismo desse “parlamentar de visão profética”, nas palavras de Celso Suckow, que foi tão longe. De certo modo, o que no momento se pretende é dar forma àquele sonho de 1922, pois talvez a principal *novidade* contida nas diretrizes atuais se encontre na inclusão obrigatória do componente profissionalizante. [...] A “formação especial” já não surge como algo paralelo à educação geral; é parte indissociável desta mesma concepção, a única hoje admissível, em que se combinam o saber e o fazer no pressuposto como ação “interiorizada” e, reciprocamente, de uma ação como pensamento que se objetiva. “A presença do conhecimento especializado [...] é tão importante para o amadurecimento mental quanto a própria educação geral, em si mesma também deformadora quando exclusiva”.<sup>2</sup>

Mais adiante, reiterando o que afirmou anteriormente, Valnir Chagas (1982, p. 101) considera o anteprojeto da Lei nº 5.692/71 a retomada e a sistematização da “solução que, meio século antes, fora entre nós objeto de uma lei altamente antecipatória, embora inócua no quadro econômico e sociocultural dos anos 20”.

E acrescenta:

Em 1927, após acidentada tramitação, a já mencionada lei Fidelis Reis prescrevia que, juntamente com os “preparatórios”, todo candidato à matrícula em curso superior devia apresentar “certificado de habilitação profissional”. É o que agora pretendemos fazer, decerto sob novas formas e condições (Chagas, 1982, p. 120).

A lei Fidelis Reis nunca foi executada. A 24 de dezembro de 1928, reclamava, da tribuna da Câmara, o autor da lei:

Eu não esperava que houvesse ainda de ocupar a tribuna para tratar de assunto que, desde minha entrada nesta Casa, vai já para cerca de três legislaturas, tem constituído o objeto precípua de minhas cogitações de parlamentar e de político. Vitorioso no Congresso o projeto de nossa iniciativa, instituindo a obrigatoriedade do ensino profissional, projeto que alcançava a 22 de agosto do ano findo a sanção do Executivo, supunha poder dar por finda minha tarefa. Havia cumprido o meu dever. Resultado de uma porfiada campanha, dir-se-ia para logo uma realidade; no terreno da prática, a lei vencedora, sem embargo, não logrou ela, até agora, início sequer de execução [...] (Reis, 1929, p. 203).<sup>3</sup>

Em sua longa e árdua campanha pela aprovação do projeto (1922-1927) e, posteriormente, pela execução da lei, Fidelis Reis define, repetidas vezes, na Câmara e fora dela,<sup>4</sup> o que dizia pretender com a obrigatoriedade do ensino profissional. Já não se tratava de um ensino

<sup>2</sup> Na citação final, Valnir Chagas (1968, p. 256) transcreve o que já propugnava em 1967 – e para isso conclama o CFE –, no trabalho que constitui a Indicação n. 48 do CFE, aprovada em plenário a 15/12/1967, pela “unificação e integração dos estabelecimentos de ensino médio”, pois, “com a instituição do colégio unificado, sempre geral e profissional ao mesmo tempo, a discriminação já não será possível, e muito menos a persistência da função preparatória como algo expresso e intencional”. Foi nas proposições deste “ensaio” que o autor se baseou para elaborar o primeiro anteprojeto da Lei nº 5.692/71 e as diretrizes que se seguiram (cf. Chagas, 1982, p. 128, nota 4).

<sup>3</sup> O motivo apresentado pelo Executivo para a não-execução da lei era de ordem financeira. Em maio de 1928, Fidelis Reis, no Congresso das Classes Conservadoras de Minas Gerais, reunido em Belo Horizonte, apresentou a seguinte moção ao presidente da República: “O Congresso das Classes Conservadoras de Minas Gerais, reunido em Belo Horizonte, prestando um grande serviço ao Brasil, pede ao Sr. Presidente da República a execução da lei, já por S. E. sancionada, que instituiu a obrigatoriedade do ensino profissional no País”. Mais tarde, a 5 de novembro de 1930, Fidelis Reis escreve a Getúlio Vargas: “... Revolucionário foi considerado o meu projeto. Execute-o V. Excia., e praticando como homem de Estado um ato de larga visão, terá alcançado, com benemerência do presente, o reconhecimento do futuro...” (cf. Reis, 1931, p. 59).

<sup>4</sup> Além do jornal *Lavoura e Comércio*, que deu a mais completa cobertura no projeto do uberabense Fidelis Reis, a grande imprensa do Rio de Janeiro e a de Belo Horizonte deram-lhe uma importância considerável, veiculando, enquanto durou o debate no Congresso, as idéias do autor do projeto sobre o ensino profissional e sua repercussão junto a políticos, educadores e “associações de classe”.

destinado apenas aos “filhos dos desfavorecidos da fortuna”, como era então a tradição das tentativas de ensino profissional no Brasil, desde as corporações de ofícios na Colônia até as Escolas de Aprendizes Artífices fundadas por Nilo Peçanha em 1909 e extintas em 1942 pela Lei Orgânica do Ensino Industrial (Cunha, Soares, 1980). Tratava-se da obrigatoriedade para todos, “pobres ou abastados”, do aprendizado de uma profissão manual, como argumentará, mais tarde, Fidelis Reis (1929, p. 149), citando Einstein em defesa de seu projeto:

Todos os rapazes devem saber um ofício; qualquer que seja a escolha, devem alcançar qualquer habilitação técnica, de carpinteiro ou de marceneiro, encadernador, serralheiro, etc. O aprendizado técnico preenche dois grandes propósitos: a formação de ser ético e moral e a solidariedade com as grandes massas do povo. A escola não deve ser uma fonte de jurisprudentes, literatos e advogados, nem unicamente a fábrica de mecânicos mentais. Prometeu, segundo o mito, não começou a ensinar aos homens a astronomia, mas principiou pelo fogo e suas propriedades e usos práticos.

Criticando, em sua campanha, a já tão criticada instrução clássica, Fidelis Reis a acusava de

[...] exclusivamente especulativa e literária, formadora de letrados de inviscerado verbalismo e declamadores platônicos, sonhadores utopistas e parasitas, verdadeiros pensionistas do tesouro, a qual não satisfaz as exigências do momento que vivemos e não prepara os homens de que o País mais tem necessidade.

E preconizava, com seu projeto, uma educação capaz de

[...] despertar as vocações para o trabalho [...], indo, portanto, além da simples instituição de ensino manual nas escolas primárias e sem finalidade profissional (Reis, 1931, p. 146).

E acrescentava:

A reforma da instrução não pode limitar-se, entre nós, a uma questão de programas. Muito mais seria e muito mais radical tem de ser ela, porque deve visar, no fundo, à transformação da nossa própria mentalidade (idem, ibidem, p. 127).

[Trata-se de] ensinar a cada indivíduo, seja quem for, um ofício, comunicar a todos o gosto pelo trabalho.

Fazer de cada brasileiro um fator de efetivo valor social e econômico, temperando-lhe, ao alvorecer para a vida, o físico e o caráter ao contacto das realidades, na aprendizagem dos trabalhos manuais.

[É na escola profissional que] se ensinará ao brasileiro a arte de ser produtivo [e é na oficina que] retemperarão melhor o caráter para a vida.

Essa escola profissional, “que habilita o homem para o trabalho e para a vida”, dever é do Estado dá-la a todos, indistintamente, enquanto que “a cultura superior, que constitui um privilégio, a cultura universitária, essa obtenha-a quem puder” (Reis, 1929, p. 71).

Para Fidelis Reis, “as falhas e deficiências de nossa formação mental, por uma cultura decorativa, livresca, unilateral e incompleta, [são as] causas de nossa inferioridade, do retardo de quatro e meio séculos de nosso progresso”.

Os Estados Unidos – que deveriam ter constituído sempre para nós um “grande e fecundo exemplo” – não incorreram no mesmo erro:

Enquanto aqui, sob o influxo de uma orientação antes literária do que científica, nos entregávamos ao cultivo de um puro verbalismo, para a formação de retóricos e declamadores, o povo americano, ao contrário, ia na cultura técnica e científica moldar as gerações que haviam de impulsionar o seu progresso e criar a sua incomparável riqueza.

Em sua avaliação, concorreram para o progresso americano, seu “esplendor e grandeza”, “mais do que a imigração e os processos de colonização, a educação e o ensino em que se caldeou a mentalidade *yankee*” (Reis, 1929, p. 71).

Lamenta o autor do projeto que, no Brasil, se tenha degradado “o que há de mais nobre na vida humana, que é o trabalho”, relegado durante séculos ao braço escravo. Junto aos “males daí decorrentes” os de caráter étnico, “resultantes do caldeamento a todos os títulos precários que se operava com a raça africana inferior, trazida para os trabalhos ásperos das indústrias extrativas iniciais”. Tudo isso agravando as “deficiências já de si notáveis do elemento povoador”, dotado de visão por demais idealista

do mundo e das coisas, “faltando-lhe os requisitos de uma educação técnica que o habilitasse ao largo aproveitamento das riquezas potenciais da terra conquistada”. Ao “retoricismo de Coimbra e à filosofia contemplativa dos mosteiros medievais, para aqui transplantados”, Fidelis Reis (1929, p. 70) atribui a preparação nas academias e nos seminários, por todo o Império, prolongando-se pela República, do “surto dessas gerações de sonhadores utopistas e declamadores platônicos da nossa natureza exuberante, que, por não conhecerem, não sabiam explorar”.

Essa ligação do ensino com o trabalho e a produção – às vezes traduzida por “cultura utilitária” vai ocupar o centro dos discursos de Fidelis Reis, durante sua campanha dentro e fora da Câmara, pela aprovação do projeto e, posteriormente, pela execução da lei do ensino profissional obrigatório.

Para Fidelis Reis, o trabalhador dos “novos tempos” precisava ser formado. E se a escola lhe parecia o instrumento privilegiado na formação desse novo trabalhador, era preciso, com urgência, reformá-la radicalmente na sua estrutura e nos seus objetivos, atribuindo-lhe a “função precípua” de “desenvolver a aptidão para o trabalho e despertar nos indivíduos a consciência da necessidade de viver dele”. E acrescenta:

É a revolução no bom sentido que assim antecipamos, com a obrigatoriedade do ensino profissional. O homem só valerá amanhã pelo próprio merecimento, pelo que souber fazer e pelo que souber produzir, atenuadas assim as profundas e injustas desigualdades sociais, que tornam para muitos a vida insuportável. Na instrução do povo, fazendo-o moral, intelectual e tecnicamente apto para vencer e triunfar na dura luta da vida, está o ponto de partida dessa obra generosa com que faremos mais pelo altruísmo do futuro do que pelo egoísmo do presente (Reis, 1931, p. 85).

Mais tarde, lembrando sua “cruzada” – como dirá Francisco Campos, prefaciando seu último livro – pela isenção da lei do ensino profissional, Fidelis Reis volta a considerar-lhe o “caráter profundamente revolucionário no sentido social”:

[...] ela importaria uma grande reforma, numa radical transformação de hábitos e costumes, e na formação de uma nova mentalidade, se vinda obrigatoriamente da escola primária, do atelier, da oficina, até os mais avançados estabelecimentos de instrução.

E conclui: “Temos que mudar de rumos, alterar as diretrizes, despertar as vocações, orientar a formação dos moços para as carreiras produtivas e úteis” (Reis, 1962, p. 134-135).

Encarando o trabalho ora como fator de desenvolvimento do País, gerador da riqueza nacional, ora como instrumento na luta pela sobrevivência e promoção individual, Fidelis Reis insiste no aspecto moral de sua campanha de “valorização e nobilitação do trabalho” em nosso país, “tisonado em sua origem pela mácula da escravidão”. A “formação do homem de que precisamos”, cuja vocação para o trabalho só será “incentivável através dos métodos e processos educativos”, exige, na sua essência, a criação de uma nova mentalidade, a do “trabalho criador da riqueza, propulsor do progresso e do engrandecimento. Sobretudo, disciplinador da vontade, formador do caráter” (Reis, 1962, p. 134-135).

O caráter moral da formação profissional que propunha ocupou largos espaços nos pronunciamentos de Fidelis Reis, antes e depois da aprovação de seu projeto, “cujo principal objetivo é a dignificação do trabalho” (Reis, 1931, p. 68). E, com respaldo a seus propósitos, evoca figuras de renome internacional,<sup>5</sup> como Henry Ford – “gênio”, “o maior dos americanos vivos” –, a quem escreve e homenageia,<sup>6</sup> e Albert Einstein – “glória autêntica da humanidade” –, com quem também troca

<sup>5</sup> Fidelis Reis (1962, p. 134-135) se justifica: “Tudo eu poderia esperar (refere-se nos seus opositores), não só da paixão dos homens de inteligência, com os quais teria de medir-me, como dos nulos e imbecis, que me haviam de sitiar com as suas mofinas e as suas perfídias. Tendo assim de pelear em tamanha desigualdade, era natural que eu procurasse amparar-me e apoiar-me em grandes autoridades de prestígio indisputável e de renome universal”.

<sup>6</sup> Cf. carta a H. Ford (Reis, 1929).

correspondência e de quem cita, repetidas vezes, “memorável entrevista”, na qual diz ter-se inspirado em sua campanha pelo ensino profissional obrigatório. Igualmente, em apoio ao seu projeto, Fidelis Reis evoca repetidas vezes o testemunho do “mestre, o filósofo de Montpellier”, Augusto Comte, segundo o qual “todos deviam ser operários”. Recorre também a Lênin, “esse homem extraordinário”, com uma carta e a súmula do seu projeto: “A quem mais alto e melhor do que ao grande sociólogo e pensador poderia eu recorrer, dada, aliás, a natureza do projeto?” A morte de Lênin priva-o da resposta, que “da tribuna haveria de ler à Câmara” (Reis, 1962, p. 188).

Entre os “brasileiros ilustres”, é sobretudo de João Pinheiro – a quem homenageia como patrono de um dos pavilhões de seu Liceu em Uberaba e dedica um dos capítulos de seu livro *Homens e problemas do Brasil* – que Fidelis Reis extrai pronunciamentos e exemplos de realizações, em campanha e à frente do governo de Minas, na defesa e no apoio ao seu projeto. Para ele, o “Estadista de Caeté” consagrou “sua melhor atenção, toda a privilegiada capacidade de seu brilhante espírito” para a política econômica, para a “política fecunda do trabalho”. “No trabalho”, teria afirmado, “está a mais nobre função da vida humana. E outro não foi o postulado de sua nobre e fecunda existência” (Reis, 1962, p. 65).

Para João Pinheiro, “a grandeza da pátria depende principalmente de se lhe fundar a grandeza material em que assenta a sua superioridade moral”. E esse objetivo, acrescenta Fidelis Reis, só o alcançaríamos, na sincera e profunda convicção de seu espírito, com nova orientação educativa de que (João Pinheiro) se fizera arauto e pregoeiro (Reis, 1962, p. 65).

Fascinava Fidelis Reis a reforma da instrução realizada, em Minas, por João Pinheiro, “em moldes inéditos” e sob o lema “ensinar a ler e a trabalhar”,<sup>7</sup> visando ao “elevado propósito” de “fazer de cada brasileiro, aparelhado para a vida, um fator eficiente para a obra da nossa grandeza”. Aos vícios e falhas de nossa educação”, encaminhando em massa as “energias moças” para a burocracia e para o funcionalismo, atribuiu João Pinheiro as causas de nosso atraso e empobrecimento. Sua reforma da instrução visava ao combate de tais distorções, orientando a todos para as “profissões normais em que se funda o bem-estar e a riqueza” (Reis, 1962, p. 65).

De João Pinheiro, considerado como um símbolo de auto-realização pelo esforço e pelo trabalho,<sup>8</sup> falou também o deputado Bocaiúva Cunha, em defesa do projeto Fidelis Reis, na sessão de 29 de setembro de 1926 da Câmara Federal:

[...] instituindo o ensino agrícola quando ocupou a presidência de Minas, João Pinheiro deu aos seus conterrâneos o exemplo, tornando-se, ele próprio, oleiro, em Caeté [...]; mostrando a necessidade de preparar gerações futuras, dizia ele – “o trabalho dimana da ciência, como a ciência foi feita para ensinar a trabalhar, e não para ser uma regra abstrata, objeto de pura memória, dando presunção inútil aos que possuem, com a incapacidade de fazê-lo frutificar por si e para outrem” (Reis, 1932, p. 96).

Na verdade, o próprio João Pinheiro se define como um pregador dessa política do trabalho. E nas suas diretrizes político-pedagógicas, como candidato e como presidente de Minas, a idéia da produtividade do trabalho e sua reorganização como o melhor instrumento de prosperidade, contra a desordem social e econômica, herança do Império. O Congresso

<sup>7</sup> Foi inspirado nesse lema que Fidelis Reis (1962, p. 144) vai declarar, mais tarde, ao tratar da “Formação para o trabalho: problema do Brasil”, em uma de suas obras: “A República, pela própria natureza democrática do regime, deve considerar-se incompatível com a existência de um só brasileiro analfabeto. Analfabeto de letras e analfabeto de uma profissão qualquer, pois não basta apenas aprender a ler, escrever e contar. Isso, que é alguma coisa, que é bastante, não é tudo, entretanto. E preciso ensinar-se também a trabalhar racionalmente, tecnicamente, eficientemente. É a exigência universal da hora contemporânea.”

<sup>8</sup> Sobre ele escreveu o jornal *O Paiz*, RJ, em 19 de julho de 1906, por ocasião da sua posse em Belo Horizonte, como novo presidente do Estado: “Fundador da famosa Cerâmica de Caeté, agente executivo daquela cidade, inspirador e diretor do Congresso Industrial de Belo Horizonte, senador federal por Minas, o seu esforço, a sua vontade, foram, nestes tempos, seguramente norteados por um conjunto de idéias em matéria econômica que ele, homem culto, faz timbre não terem sido bebidas na teoria dos livros, mas na prática de um experimentado tirocinio de trabalhador. Essas idéias, conhecidas em largos traços pela diretrix que o ilustre republicano imprimiu ao Congresso Industrial e pelas afirmações de seus últimos manifestos, vieram com ele para a suprema direção do Estado”.

Agrícola, Industrial e Comercial, em 1903, por ele presidido, realiza-se sob a temática da organização do trabalho e a “bandeira da política econômica, elevada e pacificadora, dando a todas as atividades um destino definitivo, mostrando que o progresso pode e deve ser o desenvolvimento da ordem” (Pinheiro, 1980, p. 154).

No Congresso das Municipalidades do Sul, realizado em Itajubá, em 4 de maio de 1907, retoma João Pinheiro a mesma idéia, presidindo à sessão de instalação, e aponta “os grandes males da época e os grandes deveres do governo. Estes são a instrução das crianças e a reorganização do trabalho... Primeiro, ensinar os meninos; segundo, reorganizar o trabalho, cuja falha faz a miséria da era presente”.

É esse primado da reorganização/valorização do trabalho, no pensamento de João Pinheiro – solução para a decadência moral e contra o bacharelismo –, que Fidelis Reis evoca, ao longo de sua campanha, em apoio ao seu projeto, que, por cinco anos, recebeu aplausos e encontrou resistências, dentro e fora da Câmara.<sup>9</sup>

Na verdade, tomando João Pinheiro como modelo – ao lado de Mauá, Alberto Torres e tantos outros “brasileiros ilustres”, aos quais homenageia em seus pronunciamentos –, Fidelis Reis, na defesa perseverante daquilo que seu projeto tinha de mais contundente e polêmico, a compulsoriedade do ensino profissional, vê na valorização do trabalho a solução de todos os males que assolavam o País. E o caminho dessa valorização era a formação escolar para o trabalho das novas gerações.

Pensava ele como João Pinheiro, no Manifesto de sua candidatura ao Senado Federal:

A libertação do escravo trouxera, no ponto de vista econômico, séria perturbação, e sentia-se que sua substituição pelo trabalho não tinha sido convenientemente preparada. Parecia, pois, que a preocupação econômica deveria ser, de todas as que se agitavam, a questão capital a estudar e a solver.

Fidelis Reis, como vimos, adere a essa ética econômica, centro das preocupações de

João Pinheiro. Isto significa transformar a escola existente, tão duramente criticada, por ele e por tantos outros antes dele, numa escola que, pela qualificação e sobretudo pela criação de uma nova mentalidade, fabrique o trabalhador.

Ora, para Fidelis Reis, profissionalizar a escola, convertê-la em “escola-oficina”, instrumento de “instrução técnica, para a formação do homem de que precisamos”, era, antes de tudo, torná-la moralizadora, promovendo, nas novas gerações, a formação do caráter, na qual “deve apoiar-se todo e qualquer sistema de Educação”.

A escola moralizadora, formadora de indivíduos produtivos e submissos, a partir do modelo que a burguesia faz da classe trabalhadora, não é novidade do projeto de Fidelis Reis. Todos aqueles que o precederam e aqueles que o têm sucedido na luta pela implantação do ensino profissional no Brasil, através da legislação ou de múltiplas experiências, sempre frustradas, insistem no seu caráter moralizador.

A novidade trazida à Câmara por Fidelis Reis, no início dos anos 20, capaz de provocar um debate que se prolonga por quase toda a década, é a compulsoriedade dessa escola, não só para os “desafortunados”, mas para todos os brasileiros.

Nosso propósito, neste estudo, é desvendar os interesses presentes nessa empreitada que acaba vitoriosa, transformando o projeto em lei, e os interesses contrários que, embora derrotados na luta parlamentar, acabam vitoriosos com a não-execução da lei.

A nosso ver, um estudo do contexto histórico em que esse debate aconteceu revelará as diferentes versões ideológicas em luta, expressando os diferentes projetos políticos de uma burguesia cindida por uma crise de hegemonia.

## **DADOS BIOGRÁFICOS DE FIDELIS REIS**

Nasceu em Uberaba (MG) no dia 4 de janeiro de 1880 e faleceu, aos 82 anos de idade, em 29 de março de 1962.

<sup>9</sup> Na Câmara, houve contundente oposição ao projeto Fidelis Reis por parte dos deputados Gilberto Amado, José Maria Bello e Luis Rollemberg.

Após concluir os cursos primário e secundário, ingressou na Escola de Agronomia do antigo Instituto Zootécnico de Uberaba, em 1901.

No ano seguinte, inicia sua vida profissional como agrônomo do “Horto Florestal” da cidade de Campinas (SP).

Sua preocupação com o problema da imigração estrangeira, sobre o qual encaminhou projeto na Câmara dos Deputados, foi despertada durante a permanência por seis meses na Argentina, no ano de 1907, a serviço do governo brasileiro, estudando a imigração estrangeira naquele país.

Como inspetor do Serviço de Povoamento Federal, no Estado do Espírito Santo, serviu de 1907 a 1909.

Transferiu-se para a capital mineira em 1910, já empossado das funções de inspetor agrícola federal em Minas Gerais, tendo participado da inauguração da Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, em 8 de setembro de 1910, hoje Escola Técnica Federal de Belo Horizonte.

Eleito presidente da Sociedade Mineira de Agricultura, participou ativamente na reorganização daquela entidade.

Foi um dos fundadores da Escola de Engenharia de Belo Horizonte, na qual lecionou durante cinco anos e foi agraciado com o título de “Professor Honorário” em 1961.

Em 1912, iniciou viagem de estudos à Europa. Na França fez curso de Ciências Físicas e Naturais na Sorbonne e, em seguida, visitou a Suíça e a Itália. A serviço do governo brasileiro, esteve em Roma estudando e assentando as bases de um vasto plano de imigração de italianos para o Brasil.

Em 1919, foi eleito deputado estadual e, em 1921, deputado federal por Minas Gerais (circunscrição do Triângulo Mineiro), tendo sido reeleito para outras duas legislaturas consecutivas. Encerrou sua vida pública como parlamentar em 1930, quando teve extinto o seu mandato, em virtude do processo revolucionário deflagrado nesse ano no País.

Na Câmara destacou-se, principalmente, pela elaboração da “Lei Fidelis Reis”, que instituiu o ensino profissional obrigatório, mas atuou, também, com determinação, no problema imigratório e nas questões diretamente ligadas

às necessidades da economia mineira: os problemas da pecuária, da agricultura e da indústria mineira.

Obteve colaboração financeira da população do Triângulo Mineiro para a construção do Liceu de Artes e Ofícios de Uberaba, inaugurado em 1928. Com esta obra Fidelis visava estimular outros municípios a tornarem o Liceu como exemplo a ser seguido.

Como ocorrera com o projeto de ensino profissional, que levou cinco anos para ser convertido em lei e nunca foi efetivamente executado, também o Liceu não preencheu seus objetivos de imediato. Inúmeros obstáculos adiaram a instalação dos cursos profissionais, entre eles: a utilização, logo após a inauguração, de seus prédios para abrigar a Escola Normal de Uberaba, que era considerada prioridade pelo governo estadual, e, mais tarde, a permanência por 16 longos anos, nestes mesmos prédios, do 4º Batalhão de Caçadores Mineiros.

Foi com a fundação do Senai, em 1942, que seus propósitos, em parte, começaram a se realizar. Em 3 de maio de 1948 inaugurou-se nos edifícios do antigo Liceu, com a presença do presidente da República, marechal Eurico Gaspar Dutra, a Escola de Aprendizagem Fidelis Reis.

Em 1929, estimulado pela aprovação dois anos antes da Lei do Ensino Profissional, Fidelis Reis convence o governo mineiro a contratar o célebre educador belga Omer Buyse (criador da Universidade do Trabalho de Charleroi) para lançar as bases para a organização do ensino profissional. O trabalho foi interrompido com a eclosão da Revolução de 1930 e a implantação, no País, de um governo forte.

Na sua cidade natal, Uberaba, encontram-se suas realizações mais relevantes, entre elas: a fundação da Sociedade Rural do Triângulo Mineiro, em 1934, da qual foi seu primeiro presidente; a construção, em 1938, do edifício-sede da Associação Comercial e Industrial de Uberaba, da qual foi presidente por 10 anos consecutivos; a fundação do Banco do Triângulo Mineiro S.A., em 1936, onde exerceu a função de presidente até sua morte, em 1962.

Além disso, exerceu as atividades de jornalista – colaborou em jornais do Rio de Janeiro (*Jornal do Commercio e Correio da Manhã*) e de Uberaba (*Lavoura e Comércio*) – e

escritor, deixando cinco obras, a primeira editada em 1919 e a última em 1962. São elas: *Política econômica, Política de gleba, Ensino técnico profissional, País a organizar e Homens e problemas do Brasil*.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAGAS, Valnir. Continuidade e terminalidade do processo de escolarização. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, n. 110, p. 247-266, abr./jun. 1968.

\_\_\_\_\_. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus, antes, agora e depois*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1982.

CUNHA, L.A.; SOARES, M. J. A. *A formação escolar da força de trabalho industrial no Brasil:*

as escolas de aprendizes artífices. Rio de Janeiro: FGV, Iesae: Finep, 1980.

FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional do Rio de Janeiro, 1961. v.1.

PINHEIRO, João. Discurso de encerramento. In: BARBOSA, F. de A. *Idéias políticas de João Pinheiro*. Brasília: [s.n.], 1980.

REIS, Fidelis. *Documentos parlamentares, instrução pública*. Rio de Janeiro: Tip. Jornal do Commercio: Rodrigues e Cia., 1929. v. 13.

\_\_\_\_\_. *Homens e problemas do Brasil*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1962.

\_\_\_\_\_. *País a organizar*. Rio de Janeiro: A. Coelho Branco Filho, 1931.

SOARES, Manoel. *A educação preventiva*. Rio de Janeiro, 1978. Dissertação (Mestrado) – Iesae, FGV.

