

## 6. Interconexões nas reformas de ensino técnico de Portugal e do Brasil

A versão Salazarista de Estado Novo, assim como a versão Vargasista de Estado Novo, formas nacionais “de superação autoritária da crise em que se debatiam os sistemas liberais em geral, desde os finais do século XIX” (Teodoro, 2001, p.176), encontraram maneiras próprias de introduzir mudanças de ordem política, econômica e cultural necessárias à sustentação do novo regime.

Assim, a história da escolarização profissional no Estado Novo português e no Estado Novo brasileiro, especialmente com as reformas do ensino industrial implantadas nos dois países na década de 1940, reflete acontecimentos de ordem mundial. De modo particular, essas reformas participaram na constituição do campo educacional brasileiro e português de então e, nesse processo, elas estabelecem a circulação de idéias, de objetos e pessoas entre diferentes contextos. Dessa forma, o desafio que se faz presente, nesse momento, é o de colocar em evidência as interconexões entre Brasil e Portugal; pensar “uma história comum” compartilhada por “adesão ou rejeição” (Nóvoa, 2000, p.127); procurar aproximações e distanciamentos, presenças e ausências que marcam as reformas de ensino técnico industrial desses dois países.

Para a leitura comparativa das reformas de ensino técnico trazemos dois destaques – a educação nova e os congressos internacionais – que são importantes no processo de institucionalização do ensino técnico no Brasil e em Portugal, além de permitir retomar categorias já construídas em função de evidências presentes na base documental da pesquisa. Com isso, tem continuidade a identificação da rede de influências múltiplas entre as reformas de ensino técnico nos dois países. Emerge um repertório de autores, países, movimentos pedagógicos, organizações, fatos, situações, ações que permitem destacar a existência das interconexões.

## 6.1. Interconexões – Educação Nova e Congressos Internacionais

### 6.1.1. A Escola Nova na institucionalização do ensino técnico industrial

A Escola Nova representou uma reação ao capitalismo industrialista massificador, urbano e burguês, ocorrido nos séculos XVIII e XIX. O movimento agregou diversas alas de reformadores vindos do liberalismo, desde os que consideravam o capitalismo suscetível de ser reformado, aos que viam nas condições de vida da Europa oitocentista e do princípio do século passado o limite intolerável da opressão e da degradação social (Candeias, 2004).

Na França, sobretudo após a Primeira Guerra Mundial, os movimentos pedagógicos renovadores tomaram impulso. O traumatismo dos massacres nas frentes de combate e o movimento fascista favoreceram a emergência de correntes de pensamento pacifistas que estabeleciam uma relação entre a pedagogia autoritária presente nas escolas primárias e secundárias e o domínio das massas pelas ideologias totalitárias de guerra. Esse ambiente motivou o surgimento, no campo pedagógico, de grupos e movimentos ligados à Educação Nova (Torger; Ruano-Borbalan, 2006). O pedagogo suíço Adolphe Ferrière<sup>1</sup> (1879-1960) foi um dos nomes mais expressivos do movimento da Educação Nova. Participou da criação de vários órgãos que se constituíram em eixos de difusão das novas idéias educativas. Redigiu uma escala dos 30 pontos da Educação Nova,<sup>2</sup> publicada pela primeira vez no livro do educador português Faria Vasconcelos (1880-1939) *Une École Nouvelle em Belgique* (1915), que passou a servir de referência para balizar as experiências educativas renovadoras em vários países, entre eles Portugal.

Segundo Nóvoa (1995), em Portugal não havia “experiências pedagógicas, institucionalmente consistentes, passíveis de serem pontuadas com a famosa *escala dos 30 pontos*” (p.35). Diferente da maioria dos países europeus, nos quais

---

1 Adolphe Ferrière (1879-1960). Fundador do Bureau International d'Éducation Nouvelle (1899). Fundador, junto com Pierre Bovet e Edouard Claparède, do Institut Jean Jacques Rousseau, em Genève (1912). Durante o I Congrès International de l'Éducation Nouvelle, em Calais, na França, ajudou a criar, a Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle (1921). Foi, durante muito tempo, diretor e colaborador da revista da Ligue, *Pour l'ère nouvelle*. Esteve, também, a frente dos trabalhos do Bureau International d'Éducation (1925).

2 O programa máximo contempla um conjunto de trinta características, agrupadas em torno de cinco idéias-chave – a Escola Nova: é um laboratório de pedagogia prática; pratica o sistema de co-educação dos sexos; concede uma particular atenção aos trabalhos manuais; procura

a Educação Nova concretizou-se quase sempre em instituições de ensino particular que se tornaram referência pelo rigor técnico na aplicação das formas alternativas de ensinar e aprender, em Portugal a Educação Nova ocorreu, sobretudo, nas escolas da rede oficial de ensino. O movimento alcançou amplitude significativa nas instituições de formação de professores e não apenas em círculos pedagógicos restritos, além de ter se articulado com o importante movimento associativo dos professores, tendo se estendido a experiências de ensino desenvolvidas no contexto da reforma de ensino técnico de 1948. Essas particularidades, ao mesmo tempo em que facilitaram a propagação difusa das idéias da Educação Nova junto de setores alargados do professorado, retiraram uma boa parte de sua consistência teórica e de seu rigor conceitual.

A correspondência entre dois educadores, eméritos representantes do movimento renovador português, retrata o movimento da Educação Nova no início dos anos trinta do século passado, em sua amplitude e contradições. No texto, no plano de fundo, reconhecemos interconexões de personalidades e idéias no transcurso entre países e continentes. Em primeiro plano, a descrença na reforma de ensino do Estado Novo português e as dificuldades em fazer presente um ideário educativo renovador que sucumbe diante do velho ideário educativo que a ele resiste. Vamos ao texto.

Em 12 setembro de 1930, Álvaro Viana de Lemos ((1881-1973) escreve para Adolfo de Lima (1874-1943).

Meu caro amigo:

Que tenha passado umas boas férias é o que desejo. Eu pela minha parte sofro as conseqüências da fadiga acumulada e de mil intoxicações que trago no organismo e carecia de descanso, quando qualquer dia já terei de recolher a Coimbra, pois que os exames de admissão começam a 20 e como se trata de estupada gratuita, dificilmente escaparei.

De reforma não agoiro melhoria, pois que se o princípio é bom e sempre por ele ansiei, vejo que o cenário é o mesmo, senão pior. Tudo nos indica que continua a ser uma reforma no papel, com as mesmas deficiências de instalação e pessoal, com verbas apertadas, e sem ter até agora havido a menor preocupação na escolha dos novos elementos docentes, no sentido do novo espírito ou reais competências.

Enfim, é triste termos de nos conformar, quando por todo o mundo vai uma atividade febril em volta dos problemas. Na América do Sul, por exemplo, e

---

desenvolver o espírito crítico através do desenvolvimento do método científico; alicerça seu cotidiano no princípio de autonomia do indivíduo ( Nóvoa, 1995, p.32).

mesmo no nosso compadre Brasil é assombro o que se tem feito nos últimos tempos.

É a propósito da aragem educativa sul-americana que pus urgência nesta carta, pois que pouco tenho escrito neste estúpido Nirvana a que me votei para ver se retemperava.

O amigo Ferrière desde maio que por lá anda, esteve pelo Equador e vai agora para o Uruguai e tanto tenho insistido com ele que está na disposição de passar por Portugal e Espanha em princípios de Dezembro. Como isto é uma terra de lunáticos em que o mais imprevisível pode naturalmente suceder, receio sair-me mal da empresa em que me meti e não me ver suficientemente secundado para que a vinda do Ferrière não seja um fiasco. Para mais tem de ser um esforço de conjunto entre os amigos da Escola Nova de Portugal e da Espanha, a sua retenção na Península desviando ele a sua rota que planeava toda marítima até Génova. E o que é mais trágico é que carecemos de avisar com precisão quanto antes para o Uruguai ou para o Brasil, para não termos depois de gastar uma fortuna em telegramas.

Já me dirigi para Madrid e para a nossa Junta de “Educação Nacional”, ao secretário Simões Raposo.

Como porém na Junta há também elementos muito conservadores e que fazem jogo jesuíta, não há o que fiar. É preciso que entre o professorado amigo da ativa e segundo a ciência e o bom senso se vá fazendo a competente propaganda, para que Portugal não seja indiferente à ação e ao nome de Ferrière.

Eu sinto-me cada vez mais só. Aqui estou afogado pela jesuitice que não nos perdoa o espírito liberal; e não tenho quem com sinceridade me auxilie. Peço pois ao meu amigo que vá falando com uns e com outros para criarmos ambiente, pois que em última análise se a “Junta” não facultar massas, uma cotização entre vinte ou trinta amigos será mais do que suficiente para cobrir as despesas que durante três ou quatro dias possa fazer o Ferrière e a mulher entre nós. E claro não pagando conferências (caso que ele pressupõe).

(...) A escola ativa ainda é entre nós um mito. O que continua é o espírito livresco. Tenho estado a pôr em dia os meus dossiers de trabalhos em cartão, com madeira e arame, para fazer 3 grossos volumes. Vou pôr de parte o prurido da perfeição, senão nunca os publicarei. (...)

Esta já vai longuíssima, desculpe e creia-me amigo e obrigado. Álvaro V. Lemos. (Figueira, 1995,p.133)

Chegando ao “país compadre” de Portugal no momento em que a Revolução de 1930 acabava de eclodir, Ferrière não chegou a desembarcar. Na revista *Pour L'Ère Nouvelle*, em que vinha publicando as notícias sobre a viagem pela América Latina, ele comenta o ocorrido no Brasil. No texto escrito em alto-mar, na costa brasileira, Ferrière lastimava que o programa traçado, que iria conduzi-lo a cinco cidades do sul e do centro do país, houvesse sido sabotado pela revolução que eclodira no Rio Grande do Sul. No Rio de Janeiro ele seria recebido pelo Ministério das Relações Exteriores, o que não ocorreu. As notícias publicadas

sobre o movimento da Escola Nova no Brasil foram retiradas de revistas a que teve acesso naquele momento. Entre outras observações, Ferrière elogia “a riqueza dos postulados ultramodernos” dos renovadores brasileiros, expressos nas críticas à escola tradicional; enaltece a reforma de Fernando de Azevedo pelo potencial de propagar-se pelo resto do país “tal era o seu alcance e de tal modo se impunha a sua lógica imanente e o seu valor social”; e destaca:

a recente nomeação de Lourenço Filho como diretor de Instrução Pública do Estado de São Paulo desautoriza o receio de retrocesso no país, já que esse educador era o mais antigo e o mais competente dos defensores da Educação Nova no Brasil. (apud Carvalho 2004, p.158-159)

Como em Portugal, no Brasil as experiências da Escola Nova alcançaram maior dimensão na rede pública de ensino, mas através das reformas de Instrução Pública desenvolvidas nos sistemas de ensino de diversos Estados da Federação, na década de 1920, e no início dos anos trinta, no Rio de Janeiro. E, mesmo tendo sido implantadas em diversas redes de ensino públicas, elas sofreram com os embates das mudanças políticas. A Reforma do Ensino Técnico Secundário (1931-1934) implantada por Anísio Teixeira no município de Rio de Janeiro, ao ser extinta pelo Estado Novo, acabou por dar proeminência a práticas da educação tradicional, referidas pelos pioneiros como práticas empíricas e conservadoras, associadas aos princípios defendidos pelos educadores católicos e à política do recém-criado Ministério de Educação e Saúde que, salvo raras exceções, era quem conformava o ato educativo nesses anos.

Em Portugal, apesar de o Estado Novo ter, inicialmente, tomado medidas radicais contra o movimento renovador, inclusive perseguindo, prendendo e condenando ao exílio seus principais seguidores, a chegada de Ferrière ao país, em novembro de 1930, “conduz a uma inflexão da atitude das autoridades e abre caminho para uma reinterpretação das teses da Escola Nova” (Nóvoa (1995, p.38). Apesar das críticas recebidas desde a sua chegada a Portugal, na véspera de sua saída Ferrière foi recebido pelo Ministro da Instrução. Sobre o encontro, anota em seu Diário.

25 Novembre (Lisbonne). 12h au Ministère de l’Instruction Publique, audience de S.E. le Ministre Dr Gustavo Cordeiro Ramos – l’air d’un cafetier timide, mal rase et étonné; catholique de droite, a pourtant prié le Jésuite de “Novidades”, le journal de son parti, de cesser les attaques contre moi. – Surprise: Il se montre très favorable au rattachement du Portugal au Bureau International d’Education!! (apud Nóvoa, 1995, p.38)

A partir de então, começa a revelar-se uma representação da Educação Nova conectada a correntes pedagógicas religiosas e conservadoras até então desconhecidas em Portugal. A feição laica e progressista da Educação Nova se mescla a processos de recuperação sucessiva de princípios educativos integrados ao ideário nacionalista. “Assiste-se à edificação de uma pedagogia nacionalista que mergulha algumas de suas raízes na Educação Nova” (idem, p.39).

A área de contato entre a Educação Nova e as correntes pedagógicas religiosas e conservadoras, no ensino técnico profissional, pode ser identificada no artigo intitulado Escola Cristã, Escola Nova, de autoria do Diretor Geral de Ensino Técnico, António Carlos Proença. Diz o autor: “Na escola inspirada pelo Evangelho tudo existe naturalmente em função do aluno, porque ele é a realidade central”. Logo a seguir, reforça sua argumentação citando o educador brasileiro Tristão de Ataíde, um dos expoentes do catolicismo conservador no período do Estado Novo brasileiro: “Educar é revelar o homem a si mesmo é explicar o que está implícito. É, pois, uma tarefa do educador e do educando, ambos *ativamente* (grifo do autor) cooperando na mesma obra de criação, de formação de alguma coisa que passa do estado latente para o estado potente” (Proença, 1952, p.307).

Contudo, segundo Nóvoa, é no período de pós-guerra que experiências de inovação educacional, realizadas nas Escolas Técnicas portuguesas, apresentam uma reação à obra desarticuladora do Estado Novo. A instituição do Ciclo Preparatório constitui um marco na retomada dos princípios da Educação Nova em Portugal, por adotar os métodos da escola ativa e ter como principais objetivos: articular o ensino profissional ao ensino primário; organizar o processo de orientação profissional dos alunos; tornar mais culto, mais consciente e portanto mais produtivo o trabalhador; subtrair às escolas puramente profissionais os alunos que a ela acorrem com o intuito de obterem mais sólida cultura, e não o de seguirem uma carreira técnica.

A criação do Ciclo Preparatório se inscreveu no conjunto das propostas de inovação decorrentes do Projeto de Reforma do Ensino Técnico de 1948 e as discussões então ocorridas colocaram a descoberto a importância da participação de Portugal nos fóruns internacionais para que as mudanças propostas viessem a ser consolidadas. Como afirmou Marques de Carvalho, em sessão da Assembleia Nacional, “a proposta de lei em debate está largamente alicerçada nas

actas e nos votos dos congressos internacionais do ensino técnico” (Escolas Técnicas nº 6-7, 1959, p. 215).

O Ciclo Preparatório propunha a sedimentação da formação profissional em novas bases, opondo-se ao modelo de escolarização até então instituído. A defesa do novo projeto exigia explicitar as suas bases conceituais. Vejamos a esse respeito o debate na Assembléia Nacional, sessão de 30 de janeiro, quando o Orador recorre às recomendações dos congressos internacionais para referendar os princípios do Ciclo Preparatório.

O Orador: Mas o Sr Dr. Moura Relvas citou com apaixonada devoção os congressos internacionais do Ensino Técnico. Ora, precisamente, podem ser consideradas inspiradoras desta proposta os votos desses congressos, que – diga-se – de certo modo obrigam Portugal, porque nele esteve representado e os aprovou. No Congresso de Barcelona, em 1934, aprovava-se o seguinte voto: “Os diversos anos da escolaridade obrigatória devem utilizar-se ao mesmo tempo para a cultura geral da criança e para os trabalhos que preparem para a escolha do ofício e da vida profissional. Não estará neste voto do Congresso a inspiração do ciclo preparatório da proposta? Não seria contra esse voto o propósito manifestado pelo Sr. Dr. Moura Relvas no sentido de se dar, desde logo, “adaptação profissional”, forçando a escolha precoce do ofício?”

Logo depois, em 1936, era o Bureau Internacional do Trabalho, de Genebra, a aconselhar a criação no ensino técnico de um “ciclo de pré-orientação profissional”. Não será isso mesmo que se pretende no ciclo preparatório da proposta em debate?

No Congresso de Roma, em Dezembro de 1936, emitia-se o voto de que a escolaridade obrigatória fosse prolongada e de que o último ano comportasse uma orientação profissional e uma pré-aprendizagem geral e que só dos 15 aos 18 anos, segundo os meios próprios de cada nação, é que os alunos deveriam receber nas empresas ou nos cursos profissionais uma formação técnica cultural e prática que lhes garantisse o conhecimento metódico e completo de um ofício.

Sabido que na maior parte dos outros países a escolaridade obrigatória vai até aos 14 anos e que entre nós não vai além dos 10 ou 11, é evidente que só pela criação do ciclo preparatório com a índole que a proposta lhe confere se poderia dar satisfação àquele voto do Congresso. Foi também dentro desse ponto de vista que eu disse desejar que esse ensino viesse a ser largamente generalizado, constituindo um verdadeiro ensino primário de continuação

E, quanto ao elenco das matérias docentes que o Sr. Dr. Moura Relvas disse menos apropriado à orientação profissional, é de citar um outro dos votos desse Congresso pelo qual se consideram os trabalhos manuais como “constituindo um dos ensinamentos mais importantes no que diz respeito à determinação e ao desenvolvimento das aptidões profissionais”. (...)

Vem depois, Sr Presidente, o Congresso de Berlim, de julho de 1938, emitir voto de que os operários sejam formados segundo os métodos que se adaptem às necessidades técnicas, mas que conduzam em todos os casos ao aperfeiçoamento moral e intelectual dos trabalhadores.(...)

E quanto ao fato de o ciclo preparatório ser ainda essencialmente de cultura geral, citam-se as conclusões da Conferência Internacional do Trabalho de Genève, em 1938, que na sua 24ª sessão proclamava que a cultura geral, além do mais, facilita: a mobilidade *horizontal* (...) e a *vertical*. (...)

Não será isto a mesma repulsa do mero *praticismo* que vemos manifestada na proposta em debate? (Escolas Técnicas, nº 6-7, p. 212-214)

Entre os eventos citados, a Conferência Internacional do Trabalho de 1938, promovida pela Organização Internacional do Trabalho, OIT, destaca-se por haver colocado a formação profissional na pauta das discussões da próxima conferência, decisão que teve ampla repercussão, como abordado a seguir.

### **6.1.2. Os congressos internacionais na institucionalização do ensino técnico industrial**

#### **A Organização Internacional do Trabalho e a 25ª Conferência Internacional do Trabalho**

A OIT foi criada em 1919, por ocasião da Conferência de Paz ocorrida em Paris e depois em Versalhes. A criação de uma organização internacional para as questões do trabalho baseou-se em argumentos humanitários: condições injustas, difíceis e degradantes de muitos trabalhadores; políticos: risco de conflitos sociais ameaçando a paz; econômicos: países que não adotassem condições humanas de trabalho seriam um obstáculo para a obtenção de melhores condições em outros países. Nessa perspectiva, uma das funções mais importantes da OIT refere-se ao estabelecimento e adoção de normas internacionais de trabalho sob a forma de convenções ou recomendações. Estes instrumentos são definidos nas Conferências Internacionais do Trabalho<sup>3</sup> com participação de representantes dos trabalhadores, empregadores e dos governos.

O interesse da OIT pela organização e regulamentação do ensino técnico e profissional, enquanto elemento constitutivo fundamental das relações de trabalho, ocorreu em 1937. Deste ano até 1950 foram estabelecidas cinco

---

<sup>3</sup> A primeira Conferência Internacional do Trabalho foi realizada em 1919, em Genebra, sede da instituição, quando foram aprovados os seis primeiros convênios internacionais do trabalho referentes: a horas de trabalho na indústria, desemprego, proteção da maternidade, trabalho noturno de mulheres e idade mínima e trabalho noturno de menores na indústria.

recomendações sobre o ensino profissional<sup>4</sup>. As Recomendações da 25ª Conferência de 1939 – Recomendação nº 57, sobre formação profissional; Recomendação nº 60, sobre aprendizagem – foram as mais significativas no tratamento das temáticas em questão e obtiveram ampla repercussão. Esse resultado deve-se ao criterioso trabalho realizado na 24ª Conferência Internacional do Trabalho, em 1938.

Na 24ª Conferência Internacional do Trabalho ficou estabelecido que o ensino técnico e profissional e aprendizagem seriam tratados como assunto da ordem do dia na Conferência do próximo ano. Para tanto, a Conferência de 1938 elaborou um relatório preliminar (relatório cinza) que subsidiou as discussões e definiu as temáticas de uma consulta a ser realizada junto aos Estados membros da organização através de um questionário. Na discussão do relatório preliminar, na sessão plenária da 24ª Conferência, o pioneirismo da intervenção de um fórum internacional na área do ensino profissional ganha destaque:

Vários oradores disseram que o debate poderia ser visto como o início de uma obra geral de reforma de ensino profissional no mundo inteiro, uma vez que, pela primeira vez, governadores, empregadores e trabalhadores se reuniram para estudar em um plano tão vasto os problemas da formação profissional, estudo que apenas poderia ser produtivamente efetuado por esses três grupos reunidos. (BIT, 1938 p.40, tradução da autora)

Apesar das expectativas positivas, houve questões de difícil consenso. A votação da proposta de regulamentação da aprendizagem revelou-se a mais conflituosa. A esse respeito o representante dos empregadores da Suíça declarou que “uma regulamentação internacional seria inadmissível aos olhos do grupo dos empregadores, razão pela qual haviam votado contra esta parte do relatório da Comissão” (idem).

Essa declaração nos situa ante o confronto estabelecido entre as propostas dos empregadores, dos trabalhadores e do governo no decorrer das votações. As restrições relativas à formação profissional foram pontuais e, quando vindas da parte dos empregadores visavam tornar as prescrições menos precisas. Já a definição das questões relativas à aprendizagem foi polêmica. Ao final, as partes I,

---

<sup>4</sup>. Em 1937- Recomendação nº. 56: sobre o ensino profissional para a indústria da construção; 1939- Recomendação nº. 57: sobre formação profissional; 1939- Recomendação nº. 60: sobre aprendizagem; 1949- Recomendação nº. 87: sobre orientação profissional; 1950- Recomendação nº. 88: sobre formação profissional de adultos, incluindo os inválidos.

II, III e V, do projeto de conclusão do relatório, foram adotadas por unanimidade – referiam-se a formas de regulamentação internacional, organização geral das instituições de ensino, ensino profissional e técnico, certificados, estágios e profissionais de ensino. A parte IV, relativa à aprendizagem, foi objeto de um voto por chamada nominal e foram adotadas por 105 votos contra 29 (idem, p. 41). Da correlação de forças assim estabelecida resultou a elaboração de duas recomendações: uma específica para a aprendizagem, e outra sobre formação profissional.

Contudo, os conflitos de interesses em torno da aprendizagem não se encontravam restritos ao âmbito dos fóruns internacionais. Embates similares ocorriam em nível nacional, mas com estratégias e soluções diferenciadas, definidas em função do contexto de cada país, como ocorreu no Brasil e em Portugal, aspecto a ser considerado posteriormente. Afinal, como observou o membro governamental da Índia, “as proposições formuladas no Relatório cinza são fundadas sob as condições existentes nos países europeus e não poderiam ser aplicadas na Índia sem as modificações necessárias”. (BIT, 1938, p.7).

Findos os trabalhos da Comissão de 1938, o relatório cinza e os questionários foram remetidos aos Estados membros da OIT. O governo brasileiro constituiu uma comissão para estudar e responder ao questionário, da qual fazia parte Francisco Montojos. Na visão de Montojos “o anteprojeto de recomendações referente ao ensino técnico-profissional consubstanciava algumas medidas já em aplicação aqui e outras em via de aplicação” (Montojos, 1949, p. 73).

A análise do relatório preliminar e das respostas aos questionários realizada pelos Estados membros serviu de base para um relatório definitivo (relatório azul) que foi submetido à discussão na 25ª sessão da Conferência de 1939, tendo em vista a decisão final (BIT, p 40). Do relatório azul constavam as respostas aos questionários, uma análise geral do problema e os dois anteprojetos de recomendação devidamente comentados ( Montojos, 1949).

Na 25ª Conferência Internacional do Trabalho, a Comissão de Ensino Técnico foi composta com 56 membros. Destes, 24 representavam os governos, 16 os empregadores e 16 os empregados. Pelo sistema de votação acordado, cada membro governamental teria dois votos e os demais três votos cada, fórmula encontrada para equilibrar a representatividade das diversas bancadas. Foram realizadas 11 sessões, de 10 a 20 de junho de 1939. Integrava a Delegação

Brasileira, Hélio Lobo, como presidente, Oscar Saraiva e Francisco Montojos, membros governamentais (Montojos, 1949, p.43).

Ao final da 25ª Conferência Internacional do Trabalho foram referendadas duas recomendações: Recomendação nº57, sobre formação profissional e Recomendação nº. 60, sobre aprendizagem, com importantes repercussões na definição dos sistemas de ensino industrial, como veremos a seguir.

## **6.2. Interconexões em destaque**

A análise dos textos das reformas do ensino industrial promulgadas no Brasil e em Portugal nos permitem distinguir algumas de suas interconexões, apresentadas a seguir.

### **6.2.1. Fragmentação das reformas do ensino industrial**

As reformas do ensino industrial em Portugal e no Brasil foram reformas parciais uma vez que não se integraram a um plano reformista geral – uma proposta em âmbito nacional que articulasse todos os níveis de ensino nos dois países – apesar de alguns segmentos sociais manifestarem tal expectativa. Devido a isso, os questionamentos a cerca da fragmentação do ensino industrial emergiam nos debates da época. No Brasil, durante a Conferência Nacional de Economia e Administração (sessão de 14 de dezembro de 1939), Landulfo Alves dirige-se ao Ministro Gustavo Capanema:

Senhor Ministro, preciso de um esclarecimento.

Não sei se nesse ensino profissional também está envolvido o ensino superior, ou se se trata apenas do ensino profissional inferior, daquele que forma capatazes, mestres de obra etc.

Responde-lhe Capanema,

Do ensino profissional está excluído o ensino superior, que forma um setor à parte. Ensino profissional compreende, aqui, o ensino industrial, o ensino agrícola, o ensino comercial, o ensino doméstico, destinados a preparar todas as modalidades de trabalhadores que não devem ser formados pelo ensino superior, que é aquele que forma os trabalhadores da mais alta categoria.

Landulfo Alves insiste,

Um engenheiro é um profissional, um agrônomo também, E é assim que sempre vi a classificação de profissionais: superior, médio e inferior. Permita-me, Sr Ministro, dizer qual é o objetivo da minha pergunta. É que encontro no ensino profissional superior, - eu o chamaria assim, - um interesse tão grande, que

procuraria ver aqui a oportunidade de a ele chegar. Por isso, pensando que se encerraria a discussão relativa ao ensino profissional nesse tópico, quis esclarecer o assunto e tocar na questão do ensino profissional superior.

Capanema, bem a seu estilo, ignora o interlocutor e prossegue:

Outra questão... (CPDOC. GC. 1935.01.04. p. 22)

Oito anos depois, com questionamento bastante similar ao apresentado por Landulfo Alves no Brasil, na Assembléia legislativa portuguesa (sessão de 22 de janeiro de 1948) o orador, Deputado Marques de Carvalho, expressa sua reserva ao projeto de reforma do ensino técnico profissional proposto pelo governo:

É que, Sr Presidente, a proposta de lei nº 99 não é sequer uma reforma de ensino técnico, uma vez que exclui o ensino superior que tanto conviria, pelo menos, considerar em conjunto com o elementar e o médio. É verdade que o governo lhe chama reforma do ensino técnico profissional, mas o ensino técnico superior não deixa de ser também profissional, e é assim que na proposta afloram nítidos certos pontos de fricção entre os limites profissionais dos diferentes graus de ensino. (Escolas Técnicas, nº 6-7, p.133)

Desta forma, no Brasil e em Portugal, a reforma do ensino industrial abrangeu o ensino elementar e médio, excluindo o ensino superior. No Brasil, o ensino foi estruturado em dois ciclos; o ensino industrial básico estava incluído no 1º ciclo, e o ensino técnico – até então inexistente no país – no 2º ciclo. Em Portugal, foram estabelecidos dois graus de ensino. No 1º grau estava o Ciclo Preparatório, e no 2º Grau encontravam-se os cursos de formação profissional. Em anos de escolaridade, incluindo o Ensino Primário, tínhamos, no Brasil: 4 anos de Ensino Primário, mais 4 anos do curso do ensino industrial básico, mais 3 anos do curso técnico; em Portugal: 4 anos do Ensino Primário, mais 2 anos do Ciclo Preparatório, mais 3 ou 4 anos de cursos de formação profissional (cursos de base), mais 2 anos ( seção preparatória para os institutos).

### **6.2.2. Gratuidade do ensino**

Na 25ª Conferência Internacional do Trabalho, a bancada trabalhista propôs a gratuidade de ensino nas escolas profissionais e técnicas e a proposta foi consignada na Recomendação nº 57. Durante a discussão dessa emenda o representante da Holanda declarou que “a gratuidade do ensino era inconveniente porque não despertava o interesse do aluno pelo ensino” (Montojos, 1949, p.75) Na mesma ocasião, o representante brasileiro informou que, no Brasil, as escolas

federais, estaduais e municipais desse ramo de ensino eram inteiramente grátis e que, nas escolas federais os alunos recebiam assistência médica, merenda escolar, fardamento e calçado, e um jogo de ferramentas do ofício em que estavam se formando. Essas medidas visavam incentivar a frequência escolar (idem).

Em Portugal, como em outros países europeus, o ensino nas escolas técnicas não era gratuito, pelo menos no período de vigência das reformas analisadas nesta pesquisa. As normas que regulamentam as reformas do ensino técnico de 1918, 1930, 1931, trazem em anexo uma tabela especificando o valor da “propina”, ou matrícula dos alunos, e os valores dos “emolumentos”, ou “selos devidos”, referentes aos custos de expedição das “cartas de curso e certidões”. Pela Reforma do Ensino Técnico de 1948 esses valores passaram a ser especificados em legislação complementar.

### **6.2.3. Da formação profissional na Escola antes do emprego à formação no local de trabalho**

Entre as alternativas, “utilidade do ensino profissional em horário completo dado aos trabalhadores antes da sua entrada no emprego” e “utilidade do ensino profissional em horário reduzido dado aos trabalhadores no curso do emprego”, a Recomendação nº 57, coerente com as respostas dos questionários, aconselha a formação na Escola antes da entrada no emprego, mas sob certas condições:

a formação profissional deveria ser proporcionada aos jovens, antes de sua entrada no emprego, em escolas de horário integral, se a natureza da profissão, o funcionamento técnico da empresa, a insuficiência do sistema de aprendizagem e as tradições profissionais, ou outras condições locais, não permitam que se as proporcione em forma de satisfatória durante o emprego. (Parte V11. 1)

A solução encontrada referendava a experiência dos países industrialmente desenvolvidos, nos quais a formação em curso de emprego estava sedimentada com resultados satisfatórios. A representação brasileira havia proposto uma emenda que dava primazia à formação em Escola de horário integral antes da entrada no emprego que permitia uma instrução geral mais eficiente, mas a proposta foi rejeitada sob a alegação de que as vantagens de cada modelo de formação dependiam das circunstâncias. Entendia o Bureau que, diferentemente dos países industrializados, nos países de industrialização incipiente a ausência de tradições profissionais e a falta de profissional habilitado nas empresas davam um lugar de destaque à formação da mão-de-obra na Escola, antes da entrada no

emprego, sendo, portanto, este o sistema mais aconselhável para esses países (Montojos, 1949, p. 76).

Próximo à linha de argumentação de Montojos, que defendia a formação do operário na escola de horário completo porque lhe oferecia uma instrução mais eficiente, o sociólogo português Sérgio Grácio recorre a um evento, anterior à 25ª Conferência, em prol da formação no espaço escolar. Segundo o autor, a aprendizagem não poderia ser vista apenas do ângulo do rendimento econômico. A formação social do aprendiz colocava como imperativo que a aprendizagem se fizesse na escola, com as convenientes condições pedagógicas e tecnológicas – “é utopia esperar da oficina e da fábrica a realização daquele ideal de educação completa, ao mesmo tempo profissional, cívica e humana que o Congresso Internacional de Ensino Técnico de Barcelona propunha, já em 1934, como objetivo desse ensino” (Grácio, 1992, p.68).

Segundo Azevedo (2001) é comumente atribuído ao ensino técnico e à formação profissional inicial uma marca de estigmatização social, de via para formação de deserdados, sobretudo nos países do sul europeu em que esta oferta se centra no campo escolar. Em países da Europa do norte esse ambiente sociocultural de escassez, desvalorização e estigmatização se altera. É o caso da Alemanha ou da Suíça onde a formação profissional e técnica tem como base uma relação fortemente instituída entre sistema de formação e emprego, e os mercados internos de trabalho valorizam o modelo de formação profissional inicial instituído, participando na sua definição e, por isso, o seu prestígio é maior e a sua procura mais acentuada (p.41).

#### **6.2.4. A aprendizagem profissional dos operários das indústrias**

O termo aprendizagem se aplica a todo o sistema em virtude do qual o empregador se obriga, por contrato, a empregar um jovem trabalhador e a ensinar-lhe ou fazer com que se lhe ensine metodicamente um ofício, mediante um período previamente fixado, no transcurso do qual o aprendiz está obrigado a trabalhar a serviço de dito empregador. (OIT, Recomendação nº 60 sobre aprendizagem, 1939)

No contexto brasileiro, a aprendizagem é definida, em uma perspectiva mais restrita, como “o ensino dado simultaneamente com o trabalho, ao menor trabalhador, é um ensino para o menor trabalhador enquanto trabalha” (CPDOC, GC -07. PI. 440927).

A Recomendação nº 60 sobre aprendizagem, emitida pela OIT na 25ª Conferência Internacional do Trabalho realizada em Genebra, teria um significado diferenciado para o Brasil uma vez que, simultaneamente às atividades desta Conferência, ocorriam os trabalhos da Comissão Interministerial formada por representantes do Ministério da Educação e Saúde e do Ministério do Trabalho com o fim de propor normas regulamentares para o ensino profissional destinado aos operários das indústrias brasileiras, segundo o art. 4º do Decreto 1 238 de 2 de maio 1939. No Brasil, até então, não havia normas regulamentando a aprendizagem dos operários. Significativamente, quando comenta a apreciação da Recomendação nº 60, sobre aprendizagem, ocorrida naquela Conferência, Montojos diz:

Nada havendo no Brasil a respeito e considerando que o texto do “Bureau” era bom e, não sendo rígido, permitiria que nele fosse enquadrada a legislação que aqui se estudava, resolveu a representação não apresentar emenda alguma, reservando-se, entretanto, o direito de intervir no assunto, por ocasião das discussões. Ficamos em atitude de expectativa, procurando aproveitar o mais possível dos debates e da experiência de outros países, para aplicar o que de bom ali fosse ventilado nas leis que, a respeito, se viessem aqui fazer. (1949, p.77)

E, de fato, logo após retornar ao Brasil, no final do mês de julho de 1939, atendendo a convite, Montojos compareceu a três sessões da Comissão Interministerial, instituída com o fim de estabelecer o ensino profissional para os operários brasileiros. Nas sessões, Montojos apresentou as Recomendações advindas do 25º Congresso Internacional do Trabalho, enumerando os principais debates ocorridos, as emendas aprovadas e as rejeitadas, as manifestações de opinião das diversas correntes e a intervenção da representação brasileira nos debates, e resumiu o desenvolvimento do ensino técnico-profissional nos principais países do mundo<sup>5</sup>, citando exemplos e cifras (CPDOC. GC – 38.04.30).

Assim, constata-se o trânsito de novas idéias sobre ensino industrial entre a Europa e o Brasil. Também, se pode identificar a similaridade entre os conflitos presentes nas negociações da Comissão Interministerial com o patronato brasileiro<sup>6</sup>, iniciadas um pouco antes da 25ª Conferência Internacional do

---

<sup>5</sup> As informações referem-se ao Relatório sobre as visitas a estabelecimentos de ensino profissional europeus, visitados pela delegação brasileira logo após a participação na 25ª Conferência Internacional do Trabalho, em Genebra. Ver Montojos, 1949.

<sup>6</sup> Roberto Simonsen, Presidente da Federação dos industriários paulistas, em memorial encaminhado à Comissão Interministerial, após reputar o Decreto 1 238 de injusto e impraticável, admite a possibilidade de uma solução: “a indústria não se recusaria a contribuir com a quantia

Trabalho, e os embates com os empregadores<sup>7</sup> ocorridos no fórum de Genebra durante a definição das Recomendações nº 60 sobre aprendizagem. Em ambos os casos, conflitos entre capital e trabalho, mas que no Brasil resultariam na criação do SENAI em 1942, depois de longos e controversos entendimentos. Uma solução nacional, diferente, com iniciativa governamental, mas dirigida pelos industriais e financiada com recursos recolhidos pelos empresários via institutos de aposentadorias e pensões (Cunha, 2005, p.33).

Desse modo, enquanto no Brasil pode-se constatar a rejeição e posterior adesão do patronato ao projeto de qualificação profissional dos operários das indústrias, proposto pelo governo no decorrer do Estado Novo, por sua vez, em Portugal, a questão da aprendizagem teve um encaminhamento diferente. Diante da quase ausência dos empresários portugueses nas questões relativas ao ensino profissional, como discutido em capítulos anteriores desta pesquisa, foi o Estado, predominantemente, o responsável pelos investimentos materiais, pela formulação e implementação das propostas para o ensino profissional no decorrer do Estado Novo português. Lembramos que o inquérito realizado pela Comissão de Reforma revelou um manifesto desinteresse patronal pela formação técnica já detectado em décadas anteriores. As empresas não manifestaram nenhum interesse em participar da formação dos trabalhadores e foram unânimes em referendar o Estado como responsável por esta formação, embora parcialmente subsidiada para determinados tipos de ensinos, mas com subsídios concedidos pelo fundo de desemprego e não pelas empresas. Da mesma forma, todos os sindicatos votaram a favor do ensino pelo Estado; alguns poucos encaravam a possibilidade de ensinos especiais subsidiados; outros, em menor número ainda, aceitavam a criação de cursos livres e cursos noturnos para os seus filiados e filhos. O inquérito registra, também, que muitos poucos sindicatos mantinham escolas

---

justa para manutenção dessas escolas (de aprendizagem), mediante um sistema de contribuição proporcional que não ultrapassasse, em qualquer hipótese 5% sobre a contribuição de cada operário, para o Instituto dos Industriários (CPDOC-38. 04.30. 1939).

<sup>7</sup> Os principais pontos de oposição e de discordância dos empregadores relativos à aprendizagem, de acordo com o representante dos empregadores da Suíça, eram: o controle do número de aprendizes; os diversos pontos relativos aos salários e aos congressos pagos; o direito de associação profissional dos aprendizes; a participação dos representantes de vários interesses notadamente das organizações dos trabalhadores e dos trabalhadores nos órgãos encarregados do controle da aprendizagem. (OIT. 1938. p. 4. Tradução da autora).

privativas ou modestas aulas noturnas de ensinos limitados. Como refere Sérgio Grácio (1986) “tudo indica que na origem da reforma e da expansão do ensino técnico não existiu nenhuma pressão assinalável do patronato. É o governo a tomar a iniciativa e as opiniões e pontos de vista aparecem a partir de suas solicitações” (p.53). Assim, quando nos remetemos aos textos das reformas de ensino que regulamentaram o ensino industrial em Portugal e no Brasil, as soluções encontradas para a formação profissional dos aprendizes se devem, em especial, às formas diferenciadas de articulação entre o Estado e o patronato nesses países.

Em Portugal, pelo Estatuto do Ensino Comercial e Industrial de 1948, a formação dos aprendizes deveria ser realizada em cursos complementares de aprendizagem mantidos pelo Estado, e da seguinte forma:

Os cursos complementares de aprendizagem são ministrados paralelamente e em correlação com a iniciação profissional realizada em oficinas, fábricas, estabelecimentos comerciais e semelhantes, e destinam-se a facultar aos aprendizes e praticantes a educação geral e técnica que, associada à prática obtida fora da escola, lhes confira a conveniente aptidão profissional. (Art. 52 do Decreto nº 37.029 de 25/08 1948).

Os cursos complementares de aprendizagem se articulavam com as empresas da seguinte forma: as entidades patronais, cujos estabelecimentos se encontrassem a menos de três quilômetros de qualquer escola onde fossem ministrados cursos complementares de aprendizagem e que admitissem aprendizes ou praticantes nas atividades profissionais a que tais cursos dissessem respeito, eram obrigados a participar a admissão, dentro de noventa dias imediatamente seguintes, ao diretor da escola, para que o mesmo efetivasse a matrícula do aluno, nos prazos previstos em lei; os horários dos cursos eram organizados depois de ouvidas as entidades patronais; os responsáveis pela aprendizagem nas oficinas eram obrigados a prestar informações à escola sobre a aptidão profissional dos alunos, para que se procedesse à apreciação de seu aproveitamento escolar.

No Brasil, nos termos da Reforma Orgânica do Ensino Industrial, os cursos de aprendizagem, modalidade de ensino industrial integrada ao primeiro ciclo, destinavam-se a ensinar aos aprendizes dos estabelecimentos industriais o seu ofício, metodicamente, em período variável, e sob regime de horário reduzido (art. 9º). O ensino dos ofícios constituía obrigação dos empregadores para com os aprendizes, seus empregados, e deveria ser dado dentro do horário normal de

trabalho dos aprendizes, sem prejuízo de salário para estes. As escolas de aprendizagem deveriam ser localizadas nos estabelecimentos industriais a cujos aprendizes se destinassem, ou na sua proximidade; cabia ao SENAI organizá-las e administrá-las e ao Ministério da Educação e Saúde fixar as diretrizes pedagógicas de seu ensino.

### **6.2. 5. Os currículos dos cursos industriais**

Os currículos dos cursos industriais em Portugal, de acordo a reforma de 1948, e dos cursos industriais brasileiros, segundo a reforma orgânica do ensino industrial de 1942, apresentam especificidades que ora os aproximam, ora os distanciam. No Brasil, foram disponibilizados 25 cursos industriais básicos, enquanto em Portugal o número de cursos de formação era de 34 cursos de base. Em geral, quando se observa a carga horária das disciplinas/atividades por série, constata-se o equilíbrio da carga horária dos cursos industriais nas reformas de ensino dos dois países. Quanto à estrutura curricular, em todos os cursos industriais as disciplinas/atividades que compõem os currículos encontram-se agrupadas da seguinte forma: disciplinas de base geral, como Português e Matemática, disciplinas de base técnica, como Desenho(s) e Tecnologia (s); disciplinas “de educação social e nacional”, ou “práticas educativas”; práticas de oficina.

Comparando o currículo do curso industrial português – Curso de Marceneiro embutidor – apresentado nos Capítulos III, com o currículo do curso industrial brasileiro – Curso de máquinas e instalações elétricas – apresentado no Capítulo V, tornam-se evidentes algumas concorrências e oposições, também possíveis de serem identificadas quando comparamos os currículos dos demais cursos industriais presentes nas reformas de ensino de Portugal e no Brasil.

Os currículos desses dois cursos apresentam disciplinas equivalentes o que lhes confere homogeneidade, levemente adulterada pela inclusão de Geografia e História no grupo de disciplinas de base do curso industrial brasileiro, Curso de máquinas e instalações elétricas. No mais, os dois cursos apresentam uma estrutura curricular tradicional, fragmentada em disciplinas, com predomínio das disciplinas de base técnica, associadas a práticas de oficina. Como afirma Goodson (1997) “é como se a divisão de trabalho mental/manual fosse

institucionalizada numa “divisão do currículo” (p. 105). Tais currículos, essencialmente práticos, profissionalizantes, iniciam a formação profissional sem apoio numa base cultural mais vasta, capaz de favorecer a permeabilidade entre os vários cursos de formação profissional e entre estes e os cursos de formação geral. Nesse aspecto, no currículo do curso industrial português, Curso de Marceneiro embutidor, observa-se uma maior concentração da carga horária das disciplinas de base geral nos dois anos iniciais.

Pretendia-se, desta forma, em especial, permitir que os aprendizes corrigissem com relativa facilidade uma escolha profissional precipitada. Diferentemente, no Curso industrial brasileiro, Curso de máquinas e instalações elétricas, as disciplinas de base geral e as disciplinas de base técnica e práticas de oficina são oferecidas, simultaneamente, desde o primeiro ano, dificultando a transferência para outro curso industrial. De qualquer forma, a carga horária total das disciplinas de base técnica e práticas de oficina continua sendo maior quando relacionada à carga horária total dos currículos, nos dois cursos. Assim sendo, a pouca flexibilidade constitui uma característica comum aos currículos dos cursos industriais portugueses e brasileiros. Em especial, tanto na reforma do ensino industrial brasileiro, quanto na reforma do ensino industrial português, o acesso ao nível superior ficou restrito a curso diretamente relacionado com o curso técnico concluído, depois de verificadas a satisfação das condições de preparo determinadas na legislação competente desses países.

Além disso, nos currículos dos dois cursos – curso industrial brasileiro, Curso de máquinas e instalações elétricas, e curso industrial português, Curso de Marceneiro embutidor – no grupo de disciplinas de “educação social e nacional” há apenas uma disciplina comum, Educação Física. Mas observa-se uma diferença significativa na carga horária desse grupo de disciplinas nos dois cursos. Enquanto no curso industrial português, Curso de Marceneiro embutidor, as quatro disciplinas, obrigatórias nos currículos de todos os cursos – Religião e Moral, Formação Corporativa, Noções de Higiene, Educação Física – tem um total de 7 horas-aula distribuídas entre elas, no curso industrial brasileiro, Curso de máquinas e instalações elétricas há apenas duas disciplinas – Educação Física e Canto Orfeônico – com um total de 18 horas-aula semanais repartidas entre elas. Também, nos dois cursos citados, como em todos os outros cursos industriais das reformas de ensino portuguesa e brasileira, nesse mesmo grupo, da educação

social e nacional, o currículo se amplia pela obrigatoriedade de inclusão de atividades relacionadas, nos países correspondentes, à Mocidade Portuguesa e à Mocidade Brasileira, e pela inclusão de outras atividades, entre elas a educação pré-militar, obrigatória para todos os alunos do sexo masculino.

### **6.2.6. Educação Feminina**

Pelo estatuto de 1948, que regulamenta a reforma do ensino industrial em Portugal, havia cursos de formação industrial destinados apenas à formação feminina. As disciplinas comuns a esses cursos, Economia Doméstica, Puericultura e Noções Gerais de Enfermagem deveriam ser ministradas em turmas exclusivamente femininas. É interessante observar que a diferenciação da formação por sexo iniciava-se no Ciclo Preparatório. Neste ciclo, apesar da orientação pedagógica se pautar pelos princípios da escola ativa, as alunas recebiam orientação profissional direcionada para continuidade dos estudos em cursos de formação exclusivamente femininos. Tal distinção na orientação profissional tinha como corolário o exame final do ciclo Preparatório com provas de trabalhos manuais diferenciadas para os alunos e as alunas. Para os alunos a prova consistia na construção de um objeto simples de madeira e metal, enquanto às alunas cabia confeccionar uma peça simples de costura caseira, ou um objeto de utilidade com uso de costura, bordado, modelagem ou pintura.

Diferentemente de Portugal, no Brasil a reforma orgânica do ensino industrial assumiu como um dos princípios fundamentais do ensino industrial a igualdade de direitos de ingresso nos cursos industriais para homens e mulheres. A estas, contudo, não era permitido, nas escolas industriais, trabalho que sob o ponto de vista da saúde não lhes fosse adequado. Visando o desenvolvimento do ensino industrial, previa-se, na medida conveniente, a instituição de estabelecimentos de ensino industrial destinados à preparação para profissões predominantemente assumidas por mulheres e para a frequência exclusivamente feminina.

A orientação assumida pelo Brasil seguia, de perto, a Recomendação nº 57, sobre formação profissional, da OIT, segundo a qual “os trabalhadores de um e outro sexo deveriam ter os mesmos direitos de acesso a todas as instituições de ensino técnico e profissional, desde que as mulheres não tivessem que realizar de

maneira contínua trabalhos proibidos por motivo de saúde” (OIT, 1938). Antes disso, a deliberação brasileira orientava-se pelos princípios da Educação Nova divulgadas por Ferrière que preconizava a prática da co-educação dos sexos, estimulando as relações sociais e a cooperação entre alunos e alunos.

### 6.2.7. Os professores e mestres

Os professores, frequentemente, são reconhecidos como agentes de uma proposta educativa. Nesse aspecto, tanto as lideranças do Estado Novo português como as do Estado Novo brasileiro apelaram aos professores para a difusão dos valores morais e cívicos, indispensáveis ao estabelecimento da nova ordem social que se instituíam.

Seja o Presidente brasileiro Getúlio Vargas ao se dirigir aos professores na cerimônia de comemoração do centenário de fundação do Colégio Pedro II,

A palavra do professor não transmite apenas conhecimento e noções do mundo exterior. Atua, igualmente, pelas sugestões emotivas, inspiradas nos mais elevados sentimentos do coração humano. Desperta nas almas jovens os impulsos heróicos e a chama dos entusiasmos creadores. Concito-vos, por isso, a utilizá-la no puro e exemplar sentido do *apostolado cívico* – infundindo o amor à terra, o respeito às tradições e a crença inabalável nos grandes destinos do Brasil”. (1938, p.10-11)

Seja o Diretor Geral do Ensino Técnico português, Carlos Proença, ao caracterizar o professor como

uma espécie de sacerdote laico, ou se preferirem, uma ordem de cavalaria, de novo tipo eminentemente espiritual. Necessário se torna, pois, que os novos confrades se apresentem para suas andanças ideais em noviciado austero, onde sejam confirmados – ou restituídos – à pureza da fé comum e se mostrem dignos de investidura que os aguarda. (1946, p.8)

Em ambos os casos observa-se a identificação do magistério com o apostolado, concepção bastante difundida, associada com o civismo, valor afinado com o ideário nacionalista, relevante em vários países naquele período histórico.

Em Portugal e no Brasil, os docentes do ensino profissional formavam dois grupos distintos. De um lado os professores responsáveis pelo ensino das disciplinas de cultura geral e de cultura técnica (disciplinas humanistas, científicas ou técnicas), do outro lado os professores designados mestres e destinados à condução dos trabalhos de oficina, ou trabalhos práticos. O conjunto de saberes específicos e o conjunto de normas de conduta exigidas desses profissionais estavam definidos nos textos das reformas que regulamentavam o ensino

industrial em cada um desses dois países, e em normas que as complementavam. Em comum, destaca-se a exigência de concurso para acesso à profissão de professor e de mestre, e a reivindicação de qualificação profissional diferenciada para o exercício de cada função. As diferenças se fazem presentes, em especial, quando nos detemos em especificidades de qualificação pedagógica dos professores do ensino industrial desses dois países.

Em Portugal, observa-se uma maior exigência na formação pedagógica dos docentes do ensino técnico. Como já dito, pelo Estatuto que regulamentou o ensino comercial e industrial em 1948, a formação pedagógica dos professores era obtida pela habilitação nas cadeiras da Secção Pedagógica das Faculdades de Letras e estágio de dois anos, nas escolas de Lisboa e Porto. A matrícula dependia de exame de admissão e inspeção médica e no final do 2º ano havia exame de estado. Em 1967 são institucionalizados cursos de preparação para mestres (Alves, 2007). No Brasil, os Cursos Pedagógicos destinados à formação dos professores do ensino industrial, criados em 1943, só começaram a funcionar nove anos depois. Antes disso, em 1946, como resultado de iniciativas do Ministro Capanema, tiveram início as atividades da Comissão Brasileira - Americana de Ensino Industrial, CBAI. Este órgão, extinto em 1962, promoveu cursos de aperfeiçoamento para professores no Brasil e nos Estados Unidos, além de traduzir livros. Segundo Falcão e Cunha, “o caso da CBAI mostra a receptividade e a busca da orientação americanista pelo governo brasileiro e pelos docentes da educação técnico-profissional” (p.1), uma evidência a mais da integração do Brasil aos circuitos internacionais de educação.

Finalizando, esta pesquisa, fazendo uso da perspectiva histórica e comparada para compreender o processo de institucionalização do ensino industrial no Estado Novo português e no Estado Novo brasileiro, identificou aproximações e distanciamentos entre as reformas de ensino industrial implantadas nos dois países, neste período histórico, que podem ser aprofundadas em estudos posteriores. Desta forma, nosso estudo procurou situar-se na perspectiva dos estudos comparados que buscam restabelecer conexões nacionais e intercontinentais muitas vezes minimizadas, quando não excluídas das análises históricas, como alternativa aos modelos de análise centrados exclusivamente na geografia nacional.

As aproximações e os distanciamentos identificados entre as reformas de ensino industrial do Brasil e de Portugal referem-se, especialmente, a princípios e à organização do ensino industrial, à formação profissional e à aprendizagem, assim como ao papel e à formação dos principais agentes do ensino, os professores e mestres.

Subjazem a essas características, as influências das mudanças ideológicas e econômicas ocorridas após a primeira guerra em vários países do mundo, inclusive no Brasil e em Portugal. Apesar desse lastro comum e da integração aos circuitos internacionais em se buscava, naquele momento, soluções para as questões do ensino profissional, é fundamental observar o peso dos fatores internos para a tomada de decisão em cada um desses dois países. Tanto Portugal como o Brasil, nesse período, criaram soluções diferenciadas e inovadoras que rompem com o senso comum de simples adesão de países periféricos e semiperiféricos às determinações” dos países centrais. É o caso, por exemplo, da criação do Ciclo Preparatório em Portugal, apropriando-se do discurso renovador, e da criação do SENAI, no Brasil, uma forma particular de integração entre o público e o privado.

Além disso, esta pesquisa, ao eleger a educação profissional portuguesa como parte do objeto de estudo, contribuiu para suprir uma lacuna em nossa agenda acadêmica – apesar das fortes raízes culturais que nos une, não temos dado, no Brasil, o devido espaço para estudos sobre a história da educação em Portugal.

Assim, o partilhar e complexificar nossa existência intercontinental, como nesta tese, é um passo que reunido a outros vai dando continuidade à promissora trajetória da pesquisa comparada em história da educação, em particular, em educação profissional, pois sabemos – a história continua.