

# 1. Introdução

A vivência profissional em uma escola federal de ensino técnico, originária da rede de Escolas de Aprendizes Artífices, criada em 1909, pelo então Presidente da República Nilo Peçanha e recentemente transformada em Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, direcionou-me, inicialmente, para uma pesquisa institucional, tendo como recorte temporal o Estado Novo (1937-1945) quando se deu a implantação da reforma orgânica do ensino industrial. Em Portugal, onde realizei estudos de doutorado-sanduíche na Universidade do Porto, sob orientação do Professor Dr. Luis Alberto Marques Alves, meus estudos foram direcionados para uma abordagem histórica comparada.

Assim sendo, esta tese tem como objetivo analisar o processo de institucionalização do ensino industrial no contexto do Estado Novo português e do Estado Novo brasileiro. Pretendo que meu trabalho venha contribuir para suprir as lacunas de estudos sobre a educação profissional nesses países, tradicionalmente preterido em relação a outros ramos de ensino (Cunha, 2005b, Alves, 2007; Grácio 1998) e, também, que se reúna a outros que buscam ultrapassar uma leitura dos fenômenos educativos centrados em processos nacionais, caminhando no sentido da renovação das abordagens comparadas (Nóvoa, 2000; Madeira, s.d; Vidal, 2005).

A investigação privilegia o período do Estado Novo em Portugal (1933-1968) e o período do Estado Novo no Brasil (1937-1945) quando foram instituídas reformas do ensino industrial que marcaram o desenvolvimento dessa modalidade de ensino nos dois países, por várias décadas. As fontes são entendidas como veículos de difusão e negociação de uma razão pedagógica do tipo científico, fundada em estilos de prática de pensamento relacional comparativo. Como fontes, destacam-se textos legais, atas de sessões parlamentares, pareceres, relatórios, artigos de revistas, correspondência pessoal e fotografias. Em Portugal, tive acesso a fontes alocadas na Biblioteca Municipal do Porto, na Biblioteca da Universidade do Porto, no Museu da Imagem do Porto, no Museu da Imagem de Braga. No Brasil, o arquivo Gustavo Capanema, alocado no

Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, concentrou a maioria das fontes consultadas.

Como perspectiva teórico-metodológica, privilegiei o que se convencionou chamar história da educação comparada, na qual a procura de uma análise das relações entre os fenômenos globais e locais toma o lugar das comparações entre as nações (Nóvoa, 2000). Assim sendo, o estudo não se orienta no sentido de estabelecer uma comparação estrita entre modelos específicos de ensino profissional no Brasil e em Portugal, antes procura inscrever as transferências entre os dois países no âmbito de uma circulação de discursos sobre educação mais extensa e multidirecional.

A opção por essa abordagem metodológica nos remete a limites e possibilidades. Os defensores da história comparada reafirmam sua importância e interesse, enquanto seus críticos alertam para as possíveis armadilhas das generalizações e do eurocentrismo de seus procedimentos (Bloch, 1983; Nóvoa, 1998, 2000; Gruzinsk, 2001; Subrahmanyam, 2001). Numa perspectiva inovadora, Marc Bloch (1983), no artigo *Pour une histoire comparée des sociétés européennes*, tomado ainda hoje como referência por historiadores e cientistas sociais, propõe o método comparativo na pesquisa histórica como alternativa ao confinamento dos historiadores em seus espaços nacionais, enquadramento que “reduz a história comparada à confrontação de fenômenos que se desenvolvem de um lado ou de outro de uma fronteira de Estado ou Nação”(p.17). Para superar esses limites, apregoa a necessidade de “uma certa semelhança entre os fatos observados e uma certa dissemelhança entre os meios onde eles se produziram” (idem).

Segundo Marc Bloch, a utilização do método comparado favorece determinados procedimentos, a começar pela escolha do seu objeto. Neste caso, a opção pelo estudo paralelo de sociedades vizinhas e contemporâneas e que, à primeira vista, pareçam se influenciar mutuamente e apresentar certas analogias, favorece classificar com rigor, criticar as aproximações e chegar a conclusões muito menos hipotéticas e muito mais precisas. Nesse caminho, as interpretações permitem discernir as semelhanças e as diferenças, a influência de uma sociedade sobre as outras e, o essencial, os canais por meio das quais essas influências se exercem. Contudo, esclarece que o método comparado não se restringe a uma

“caça às semelhanças”, mas deve manifestar um interesse particular pela percepção das diferenças: “(...) a tarefa mais interessante não é apenas determinar que dois objetos são semelhantes, mas ainda – por meio de quais caracteres precisos se distinguem”(p.27). Em suma, para ele os estudos comparados avivariam os estudos locais e nacionais dos quais dependiam, mas sem a recorrência à história comparada os avanços na historiografia nacional seriam limitados. Nas palavras do autor, para escapar a esses entraves é prudente: “parar de conversar eternamente de história nacional à história nacional, sem nos compreendermos. Um diálogo de surdos (...) o que não é um exercício intelectual recomendável”(p.40).

Assim, como no contexto de pós Primeira Guerra Mundial, Marc Bloch fez o uso criativo da comparação como alternativa para alargar os horizontes dos historiadores, sinalizando a possibilidade de ampliação das fronteiras e de pontos de reflexão para os problemas das nações, os avanços recentes da globalização induzem à construção de novas categorias que possibilitem o entendimento das conexões continentais e intercontinentais que as histórias nacionais estabelecem em múltiplas escalas. Neste contexto, destacam-se as formulações teóricas de Gruzinski (2001) e Subrahmanyam (2001), comentadas por Chartier (2001). Para este, a originalidade dos recortes escolhidos pelos dois autores se expressa por recusar uma história global entendida como uma figura moderna da “história universal” e de uma história comparada tomada como puramente morfológica, ou seja, direcionada ao estudo comparativo dos sistemas estruturais de diferentes comunidades. Deste modo, tal recusa conduz à eleição de um quadro de estudos capaz de tornar visíveis as *histórias conectadas* – conceito elaborado por Subrahmanyam – que estabelece relações entre as populações, as culturas, as economias e os poderes.

No denso texto, *Du Tage au Gange au XVI siècle: une conjoncture millénarista à l'échelle eurasiatique*, Subrahmanyam, historiador indiano radicado na França, partindo da questão inicialmente estabelecida – quais foram os grandes fenômenos que unificaram o mundo no início do período moderno, permitindo aos habitantes de diversas partes do globo, a despeito de sua dispersão, imaginar pela primeira vez a existência de acontecimentos que se produziram verdadeiramente em escala mundial? – estabelece conexões entre fenômenos de dimensão global (macro-história) e suas manifestações locais (micro-história), para desconstruir o

que considera ser a visão tradicional da historiografia europeia sobre o mundo asiático. Conclui, então, que a história da Eurásia moderna não pode ser vista como mero produto ou resultado do “comando” da história europeia, sem a qual supostamente aquela não existiria. Propõe então que a história eurasiática seja entendida em suas conexões com a Europa e com outras partes do mundo, sem que se estabeleçam pólos, um determinante e outro determinado.

Em seu texto, Gruzinsk escolhe o momento da história ibérica, no qual aconteceu a “união” das coroas espanhola e portuguesa, para demonstrar a eficácia da tecitura das conexões históricas. Para tanto, estabelece a aproximação do conceito de *histórias conectadas* de Subrahmanyam implicando no reconhecimento de que as histórias são múltiplas e ligadas entre si, comunicando-se umas com as outras. Nesse sentido, cabe ao historiador, ao invés de falar de uma história única e unificada com “h” maiúsculo, restabelecer as conexões continentais e intercontinentais que as historiografias nacionais escamotearam por muito tempo, impermeabilizando suas fronteiras. Assim, para além das diferenças cultivadas pelos antropólogos, compete ao historiador fazer aparecer as continuidades, as conexões ou as simples passagens muitas vezes minimizadas, quando não excluídas das análises. Para o estudo pormenorizado do encontro de vários universos culturais na América – o europeu, o indígena, o africano e o asiático – que se manifestam no conjunto de saberes, nas técnicas de origens múltiplas, nas representações híbridas, na mistura de crenças, Gruzinsk elaborou o conceito de *mestiçagem*, coeso com o potencial analítico do conceito apropriado de Subrahmanyam. Assim, em seu movimento *entre os mundos*, vários e diferentes personagens vão sintetizar as conexões seja no âmbito de uma mestiçagem biológica, seja no de uma mestiçagem cultural.

Nóvoa (1998), interrogando-se sobre o deslocamento do nacional ao local/global para a renovação das abordagens comparadas, relaciona esse deslocamento como “uma espécie de retorno da história da educação a suas origens” (p.47). Considera que a História da Educação tem suas origens no século XIX, em um tempo histórico marcado pelos sistemas nacionais de ensino. A “tradição inventada” pela história da educação serve, então, para legitimar os esforços de reformas escolares, e a noção de “identidade nacional” é constitutiva dos projetos educativos que tentaram formar os cidadãos dos “novos” Estados-nação. Assim, supostamente, a história da educação estabeleceria os limites, quer dizer, as

diferenças e as semelhanças implicadas em uma reflexão comparada, ainda presente nos livros desta disciplina e nos preâmbulos das leis de reforma no fim do século XIX. Conforme o autor, hoje em dia o princípio de identidade nacional não funciona mais como elemento referencial das reformas educativas, o que implica uma presença mais forte dos regulamentos locais e globais e, no mundo atual, globalizado, continua a advogar a pertinência da comparação para romper os limites antes estabelecidos.

A partir desses pressupostos, definiram-se as seguintes questões-guia de pesquisa:

- Como acontecimentos de dimensão global ocorridos, sobretudo, no período posterior à Primeira Guerra Mundial, se manifestaram localmente inspirando as reformas de ensino industrial em Portugal e no Brasil?
- Que ordens de acontecimentos contribuíram para as mudanças no ensino técnico industrial durante o Estado Novo português e o Estado Novo brasileiro?
- Que canais favoreceram as interconexões entre as reformas de ensino técnico industrial de Portugal e do Brasil?
- Que aproximações e distanciamentos se evidenciaram no processo de institucionalização das reformas do ensino industrial no Brasil e em Portugal, na década de 1940?

Assim, para compreender o processo de institucionalização do ensino industrial no contexto do Estado Novo português e do Estado Novo brasileiro, a perspectiva teórico-metodológica da história da educação comparada, nas formulações aqui expostas, é de grande valia. Fundamentalmente porque incita o reconhecimento das histórias educacionais como histórias conectadas e também o entendimento das relações continentais e intercontinentais que as histórias locais e nacionais estabeleceram e estabelecem. E, nesse percurso, especial atenção deve ser dada às relações de contiguidade estabelecidas social, política e historicamente entre os territórios, recusando o isolamento das sociedades e das culturas, e enfatizando o componente de singularidade que comportam. Neste sentido, assume particular importância o estudo simultâneo das várias realidades históricas, razão pela qual a construção deste trabalho exigiu o estudo comparativo de textos e documentos históricos, o estudo de autores e temas

pertinentes. Para tanto, recorreremos ao conceito de Estado nascente de Alberoni (1991) - “uma descontinuidade provocada por uma experiência de morte e renascimento” (p.36) - que nos permitiu identificar e analisar o processo de construção de um “estado nascente”, desde o descontentamento com o ensino técnico em um dado momento histórico até a formulação de novas propostas. Processo este de constituição de alternativas legais, com a riqueza de opções, princípios e posturas ideológicas, em que se destacam ações individuais e coletivas (Alves, 2007).

A tese se estrutura em seis capítulos. O primeiro capítulo contém a apresentação da pesquisa; o segundo e o terceiro reúnem a análise do Ensino Técnico Industrial em Portugal. Em síntese, o segundo capítulo retrocede à constituição da proposta de educação para a cidadania na Primeira República portuguesa, buscando a gênese de outro projeto educativo que se contrapõe àquele a partir da instauração do Estado Novo, no início da década de trinta. Para tanto, a leitura comparativa de projetos educativos que se destacaram naquele momento histórico tem como objetivo evidenciar contradições, linhas de força e, também, a organização do ensino industrial, de nível elementar secundário, então implantado por estes projetos.

No terceiro capítulo a ênfase recai sobre o Ensino Técnico Industrial no Estado Novo português. A partir da contextualização política, cultural e econômica no governo salazarista, destaco fatores que irão sedimentar um novo modelo de formação industrial que se materializa na proposta de reforma do ensino técnico de 1948, analisada e apresentada desde a constituição da Comissão de reforma de ensino, até a sua institucionalização. Em seu conjunto, as iniciativas ocorridas em Portugal, tema dos dois capítulos iniciais desta tese, são fundamentais para a posterior comparação entre as experiências portuguesas e brasileiras de institucionalização do ensino técnico industrial no período histórico sob análise.

No quarto capítulo focalizo a implantação do sistema de ensino profissional no Brasil, tendo sempre, como contraponto, as experiências locais e a experiência portuguesa. Partindo da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices que serviram de base para a implantação da rede federal de ensino industrial no Brasil, introduzo a discussão sobre a política de formação profissional no Governo Provisório, liderado por Vargas a partir da revolução de 1930.

No capítulo seguinte, o quinto, o estudo recai sobre a educação profissional no Estado Novo brasileiro. Destaco, em especial, na gestão do Ministro Capanema, as acirradas disputas que irão resultar na instituição de dois projetos diferenciados de educação industrial: um ligado ao Ministério do Trabalho Indústria e Comércio e o outro sob responsabilidade do Ministério da Educação e Saúde. A partir daí, a prioridade é situar o projeto educativo de Capanema no contexto político pedagógico de então e apresentar a nova organização do ensino, conforme os termos da reforma orgânica do ensino industrial de 1942.

No último capítulo, o sexto, finalizando a pesquisa sobre o processo de institucionalização do ensino industrial no Estado Novo português e no Estado Novo brasileiro, buscamos identificar a rede de influências múltiplas entre as reformas de ensino técnico dos dois países. Nesse processo, emerge um repertório de autores, países, movimentos pedagógicos, organizações, fatos, situações, ações que permitem destacar a existência das interconexões. Enfim, destacam-se semelhanças e distanciamentos entre as reformas do ensino industrial do Brasil e de Portugal, especialmente as que se referem à organização do ensino, à formação profissional e à aprendizagem, ao papel e à formação dos seus principais agentes de ensino, os mestres e professores.