

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MODERNIZAÇÃO NO BRASIL (1930-1960): UMA ANÁLISE À LUZ DAS REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE LUCIE TANGUY

MARIA LÚCIA BÜHER MACHADO*

RESUMO: O termo modernização é constantemente empregado para caracterizar e justificar um conjunto de mudanças que podem ocorrer na sociedade, envolvendo diferentes grupos políticos e sociais. Foi a partir dessa perspectiva, destacada por Lucie Tanguy (2002), que desenvolvemos a pesquisa, centrada na identificação dos projetos de modernização em curso para a sociedade brasileira, expressos na organização do ensino técnico industrial entre 1930 e 1960. Três questões são apontadas por Tanguy ao analisar o projeto de modernização na França do século XX e sua relação com a Formação: “Quem promove tais mudanças? O que se promove? Como se promove?”. Com base nessas questões, analisamos o contexto brasileiro, a partir da organização do ensino técnico industrial, tomando como referência a Escola Técnica de Curitiba, numa abordagem sócio-histórica, a partir das categorias analíticas *formação e relações sociais de gênero*.

Palavras-chave: Ensino técnico. Formação. Modernização. Relações de gênero.

PROFESSIONAL EDUCATION AND MODERNIZATION IN BRAZIL (1930-1960): AN ANALYSIS BASED ON THE THEORETICAL AND METHODOLOGICAL CONSIDERATIONS OF LUCIE TANGUY

ABSTRACT: The term modernization is constantly adopted to characterize and justify a set of changes that can occur in the society involving different social groups. This study was conducted from this standpoint, emphasized by Lucie Tanguy (2002), and centred on the identification of ongoing modernization projects for Brazilian society expressed in the organization of industrial technical education between 1930 and 1960. Three aspects are discussed by Tanguy based on analysis of the modernization project of 20th century in France and its relation to Education: “Who promotes these changes? What is promoted? How is it promoted?” These issues serve as a basis for analysing the Brazilian context, considering the Escola Técnica de

* Doutora em Educação e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). E-mail: lucia.buher@ifpr.edu.br

Curitiba (Training School of Curitiba), in Brazil, as reference, in a social and historical approach, including the category Training (Tanguy) added to the category of gender relations.

Key words: Training schools. Education. Modernization. Gender relationships.

FORMATION PROFESSIONNELLE ET MODERNISATION DU BRÉSIL
(1930-1960): UNE ANALYSE ECLAIRÉE PAR LES RÉFLEXIONS
THÉORICO-METHODOLOGIQUES DE LUCIE TANGUY

RÉSUMÉ: Le terme de modernisation est constamment employé pour caractériser et justifier un ensemble de changements susceptibles de se produire dans la société impliquant différents groupes sociaux. Ainsi, c'est à partir de cette approche, mise en exergue par Lucie Tanguy (2002), que nous développons nos travaux de recherches basés sur l'identification des projets de modernisation en cours dans la société brésilienne, mis en place au sein de l'organisation d'enseignement technique industriel entre 1930 e 1960. Tanguy soulève trois questions en analysant le projet de modernisation en France au XX^{ème} siècle ainsi que son lien avec la Formation : "Qui promeut de tels changements? Que promeut-on? et Comment?". Nous analysons ainsi le contexte brésilien, dans une approche socio-historique, en nous appuyant sur le modèle de l'Ecole Technique de Curitiba, basé sur des catégories d'analyse: Formation et Rapports sociaux de genre.

Mots-clés: Ecole technique. Formation. Modernisation. Rapports sociaux de genre.

Introdução

A análise proposta neste artigo estabelece como foco de pesquisa a organização do ensino técnico industrial no Brasil entre 1930 e 1960, inserida no debate sobre a formação da força de trabalho no período analisado, a partir da compreensão desta como um dos caminhos para acionar o projeto de modernização da sociedade brasileira.

O contexto histórico analisado se insere no início do Governo Vargas em 1930, período de intensificação da industrialização brasileira. Nesse quadro ocorreu a implantação de uma legislação específica, definindo o ensino industrial como um dos ramos do sistema educacional, a partir do Decreto-Lei n. 4.073, de 30/01/1942, conhecido como *Lei Orgânica do Ensino Industrial*, em 1942, durante a gestão do então ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema.

A perspectiva seguida neste artigo, centrada no argumento de que o debate acerca da formação da força de trabalho no Brasil está inserido no projeto de modernização estabelecido para o país no contexto analisado, está pautada nas concepções teóricas de Lucie Tanguy.

Ao analisar o contexto francês do pós-guerra, no século XX, a socióloga destaca a categoria *formação* como um dos vetores apresentados para a modernização, termo este frequentemente associado à ideia de progresso e constantemente empregado nos discursos sobre o tema para caracterizar um conjunto de mudanças consideradas necessárias pelos seus agentes.

Opõem-se assim palavras como modernização e atraso, progresso e conservadorismo (Tanguy, 1997), binarismos que escondem toda a trama social e disputas acionadas nesse cenário. Tais termos foram e são frequentemente acionados ao se instituírem mudanças que refletem na organização da sociedade de um modo amplo.

Para a compreensão do processo em que os conceitos de formação foram sendo construídos ao longo do século XX, na França, a autora formula três perguntas: Quem promove as mudanças apresentadas como necessárias? O que se promove como necessário? Como ocorrem essas mudanças?¹

Tomamos de empréstimo de Tanguy essas questões como lume para a análise da direção dos projetos de formação da força de trabalho no Brasil, estes inseridos no projeto de modernização no contexto analisado. Partimos das perguntas sugeridas por Tanguy – Quem promove e o que se promove? – ao analisar as propostas estabelecidas para a formação da força de trabalho no Brasil, expressas na legislação e nas discussões engendradas em âmbito nacional sobre o ensino industrial. Para respondermos – Como ocorrem essas mudanças? – estabelecemos como campo para a pesquisa a Escola Técnica de Curitiba, atual Universidade Tecnológica Federal do Paraná.²

Nesse aspecto, tendo por base duas categorias: *formação e relações sociais de gênero*, numa perspectiva sócio-histórica, analisamos a documentação oficial da Escola Técnica de Curitiba, tais como relatórios, lista de vestibulares e entrevistas com diretores e professores, realizadas pelo Núcleo de Documentação Histórica da Instituição em 1995; concomitantemente, trabalhamos com o acervo do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), em especial com a documentação relacionada às questões de Educação e Trabalho no Arquivo Gustavo Capanema.

Estruturamos a segunda fase do trabalho de campo na realização de 14 entrevistas em um universo de 3 professores, 1 professora, 7 alunos e 3 alunas, privilegiando neste artigo os depoimentos dos discentes presentes na Instituição ao longo do período analisado. Buscamos estabelecer um diálogo entre os aspectos levantados pela documentação escrita consultada inicialmente e o roteiro aberto que esboçamos para a realização das entrevistas, estas compreendidas como depoimentos, por se tratar da investigação acerca da vivência do/a entrevistado/a sobre

uma situação específica (Queiroz, 1991), no caso em questão, a formação recebida na Escola Técnica de Curitiba.

Com base nesses pressupostos, organizamos este artigo apresentando inicialmente o contexto histórico pós-1930 e sua relação com as concepções acerca da *modernização*. Posteriormente, analisamos como determinadas concepções sobre o tema foram expressas na legislação e, por fim, com base nos depoimentos, buscamos relacionar como alunas e alunos se apropriaram da concepção de *formação* a partir de suas trajetórias na Instituição investigada.

Um projeto de formação para um projeto de país

O recorte temporal que delimitamos para a pesquisa, cujo início foi a década de 1930, está embasado nas características inerentes ao período, marcado pelo início do Governo Vargas em 1930. A abordagem acerca do significado do que se convencionou denominar *Revolução de 30* nos estudos historiográficos não é convergente, em especial no que se refere às características de permanência ou mudança.

Diferentes interpretações analíticas sobre a interferência de determinados grupos – classe média, burguesia industrial, oligarquia cafeeira, classe operária – no contexto político nacional de 1930 foram formuladas, entre elas, a de Boris Fausto, em que se argumenta que o movimento deve ser compreendido como revolução, no que se refere ao conjunto de mudanças profundas propiciadas a posteriori, a partir da ação do Estado, sem ter sido conduzido por uma determinada classe.³

Desse panorama de múltiplas leituras, destacamos dois aspectos que teriam repercussão na organização do ensino industrial nesse período – o incremento do processo de industrialização e a ação de um Estado interventor e decisório, em especial durante o contexto denominado “Estado Novo” pelo próprio governo, após o golpe de Vargas em 1937, caracterizado por uma maior centralização político-administrativa e autoritarismo.

O crescimento industrial desencadeado a partir de 1930 está imbricado com a articulação de diferentes grupos que defendiam a industrialização como projeto para o país, conforme analisa Fausto (2001, p. 201):

Sob o aspecto socioeconômico, o Estado Novo representou uma aliança da burocracia civil e militar e da burguesia industrial, cujo objetivo comum imediato era promover a industrialização do país sem grandes abalos sociais. A burocracia civil defendia o programa de industrialização, por considerar que ele era o caminho para a verdadeira independência do país; os militares, porque acreditavam que a instalação de uma indústria de base fortaleceria a economia – um componente importante de segurança nacional; os industriais, porque acabaram se convencendo de que o incentivo à industrialização

dependia de uma ativa intervenção do Estado. (...) A aliança dos setores apontados não significa uma identidade de opiniões. Ao contrário dos técnicos governamentais, os industriais eram menos radicais no apoio ao intervencionismo do Estado e na ênfase contra o capital estrangeiro.

A questão nos remete às concepções acerca de modernização que foram delineadas para o Brasil naquele contexto. Nesse aspecto, vale destacar a perspectiva com a qual abordamos a modernização no contexto analisado, compreendida como uma noção de prática social mobilizada para justificar reformas políticas e econômicas:

(...) formas que adquirem as mudanças nas relações de trabalho, na organização dos assalariados, bem como as implicações sociais dessas transformações nas formas cotidianas de viver (...), todas vinculadas a reformas justificadas em nome de um processo de mudança geral da sociedade, denominado modernização. (Segnini & Souza, 2007, p. 5)

Estabelecemos como base conceitual sobre *formação* e sua relação com modernização os estudos da socióloga Tanguy (2002), situados no pós-guerra, oportunidade em que, centrados na ideia do crescimento da produtividade, dirigentes franceses definem a formação como um vetor de mudanças, mais precisamente de reformas a instituir nas empresas, nas instituições políticas e culturais.

Embora a análise da autora se refira à realidade francesa, destacamos dois aspectos que avaliamos como inerentes aos projetos para a formação da força de trabalho no Brasil: a) o reflexo do conflito mundial e sua interferência nos rumos da industrialização brasileira e b) a justificativa para instituição de projetos de formação, pautada nas ideias acerca de “modernização, progresso e desenvolvimento”, na qual se inseria a organização do ensino industrial.⁴

Não obstante a legislação específica voltada para esse ramo entre em vigor no ano de 1942, a trajetória que antecede esse processo delinea as concepções sobre formação e os intensos debates acerca dos caminhos que esse campo deveria tomar no país.

Esse aspecto foi evidenciado na análise de parte da documentação do arquivo Gustavo Capanema,⁵ que indicava a instalação de comissões designadas para estudos e proposições acerca da formação profissional. A composição dessas comissões era uma mescla de nomes de confiança do governo, que ocupavam cargos ligados ao ensino industrial ou postos dentro dos ministérios.

Dessa forma, constituiu-se, em 1934, uma das primeiras comissões, que tinha como objetivo a elaboração do Plano de Formação Profissional. De caráter interministerial, reunia representantes dos ministérios do Trabalho e da Educação, além de nomes ligados à organização do ensino profissional em São Paulo, caso do engenheiro Roberto Mange.

Inúmeras questões permearam o debate acerca de diretrizes a serem adotadas para a formação dos/as trabalhadores/as da indústria no Brasil: Quais ocupações exigiriam uma formação ampliada? Que formação deveriam receber as mulheres no ensino industrial? Como articular (ou não) teoria e prática? Qual o espaço adequado para a formação da força de trabalho? A fábrica ou a escola?

O resultado dessas discussões foi institucionalizado através da legislação estabelecida no Decreto n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, conhecido como “Lei Orgânica do Ensino Industrial”,⁶ um dos decretos estabelecidos durante a gestão do ministro Gustavo Capanema inserida na denominada Reforma Capanema. A legislação do período estabelece uma nova organização do sistema educacional brasileiro, que passou a ser constituído pelo ensino primário, com quatro a cinco anos de duração; ensino médio, com três anos de duração e organizado em cinco ramos: secundário, agrícola, comercial, normal e industrial; finalmente, compunha esse sistema o ensino superior, com delimitações de acesso de acordo com o ramo de ensino médio frequentado pelos candidatos.

Em nossa análise, o fato da reorganização desse sistema se iniciar pela legislação voltada para a formação da força de trabalho foi emblemático e revelou as prioridades estabelecidas pelo governo em curso.

As ideias na Lei: a direção do ensino industrial a partir de 1942

A perspectiva que seguimos ao analisar a legislação parte do pressuposto apontado por Faria Filho (1998) e seu argumento de que a legislação educacional funciona como estratégia de intervenção emanada de diferentes grupos políticos e sociais no campo educativo. Neste caso, situamos a legislação pertinente ao ensino industrial como uma das expressões do projeto proposto para a sociedade e suas concepções sobre a formação da força de trabalho no Brasil entre 1930 e 1960.

Ao nos voltarmos para a análise dos interesses aos quais deveria estar subordinado o ensino industrial, o artigo 3º da Lei Orgânica do Ensino Industrial determinava que estes deveriam atender:

1. *Aos interesses do trabalhador*, realizando sua preparação profissional e sua formação humana.
2. *Aos interesses das empresas*, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra.
3. *Aos interesses da nação*, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura. (Faria Filho, op. cit., p. 115)

A sequência dos supostos beneficiados com o ensino industrial, colocando em primeiro plano o interesse dos trabalhadores e propondo uma formação em que a dimensão humana fosse contemplada, corroborou a característica do Governo Vargas, em que, discursivamente, os trabalhadores tinham destaque.

Embora não houvesse no texto da lei uma indicação clara do que se tratava a “formação humana”, a organização da grade curricular fornece pistas sobre essa concepção. Além das disciplinas voltadas para a prática profissional, a organização das disciplinas de formação geral – Português, Matemática, História, entre outras –, juntamente com as práticas educativas, daria, segundo a lei, a dimensão humana projetada para a formação dos trabalhadores.

A dinamicidade da industrialização foi destacada nos interesses das empresas, que se beneficiariam do ensino industrial com a garantia de uma mão de obra bem preparada. Em nossa análise, a concepção de modernização se expressa de forma mais nítida ao evidenciar os interesses da nação pelo ensino industrial: os trabalhadores com acesso à formação profissional seriam *continuamente* os construtores não somente da economia, mas também da cultura – e aqui subentendemos como cultura do trabalho – do país.

Dessa forma, com a organização do ensino industrial, trabalhadores, empresas e nação seriam beneficiados e, conjuntamente, promoveriam o desenvolvimento do país. Do mesmo modo, vemos aqui a perspectiva apresentada na pesquisa de Tanguy (2002), em que a formação emerge como um bem comum para toda sociedade – Estado, empresas, trabalhadores. Porém, destaca a autora, ainda que seja apresentada como conquista social, não se trata de uma conquista operária, tendo em vista os caminhos de articulação acionados em seus pressupostos.

Ao analisarmos as finalidades do ensino industrial, presentes no artigo 4º, constatamos que termos como *formação* e *qualificação* denotam certa hierarquia. A *formação* tinha por fim “formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas”⁷ e seria oferecida através dos cursos ordinários, nas escolas da rede federal, através do 1º ciclo (cursos industriais) ou do 2º ciclo (cursos técnicos), compreendendo, além das disciplinas técnicas, as disciplinas de formação geral.

Os cursos do 2º ciclo destinados aos concluintes dos cursos industriais básicos eram de caráter técnico e pedagógico. Dessa forma, a escola da rede federal de ensino que oferecesse somente os cursos do 1º ciclo seria denominada de Escola Industrial ou Escola Técnica, quando abrangesse os dois ciclos.

Conforme a legislação, a *qualificação* estava voltada diretamente para os trabalhadores jovens e adultos atuantes nas indústrias, buscando aumentar a eficiência e a

produtividade desse grupo e sendo voltada para a *aprendizagem profissional*, caracterizada por cursos rápidos, com disciplinas centradas na formação técnica, perspectiva de formação privilegiada nos cursos do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), instituição também criada por decreto em 1942. Uma das principais alterações trazidas pela *Lei Orgânica* de 1942 foi a exigência de no mínimo quatro anos de escolaridade para ter acesso aos cursos industriais, preocupação previamente manifestada em documentos que antecederam tal legislação, com críticas ao nível de instrução apresentada pelos trabalhadores nacionais e argumentos sobre a necessidade da educação primária como a base para a formação dos futuros trabalhadores.

O acesso aos cursos técnicos (2º ciclo) era permitido aos egressos do primeiro ciclo do ensino secundário – os de formação geral – e também aos concluintes do 1º ciclo do ensino industrial. Porém, a estes últimos, a escolha do curso a ser seguido estava condicionada ao curso frequentado anteriormente.

As assimetrias de gênero também se manifestaram na organização do ensino industrial. As práticas educativas, presentes na organização curricular das escolas de ensino industrial e técnico, abrangiam educação pré-militar para os alunos e educação doméstica para as alunas, numa clara demarcação de lugares destinados a homens e mulheres nesses estabelecimentos.

As limitações legais para o acesso das mulheres a determinadas áreas de atuação também pautavam os princípios fundamentais do ensino industrial, especialmente no item 5: “O *direito* de ingressar nos cursos industriais é igual para homens e mulheres. A estas, porém, não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino industrial, trabalho que, sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado” (grifo nosso).

A limitação imposta às mulheres, justificada nos aspectos de condição física, serviria como respaldo para delimitar o tipo de formação ao qual elas teriam acesso, evidenciando que o discurso sobre formação era sexuado e, por conseguinte, ratificava a divisão sexual do trabalho.

Nesse aspecto, Barrancos (1996) alerta para o modo como a educação técnica e profissional, muitas vezes, contribui para a manutenção das assimetrias de poder entre homens e mulheres, diante de obstáculos à formação técnica e tecnológica presentes nas instituições de formação profissional.

Com base nas questões presentes na legislação e apontadas anteriormente, direcionamos nosso olhar para a Escola Técnica de Curitiba e buscamos compreender “como se promoveu” a formação na Instituição analisada.

Saber, ou perguntar a quem sabe: apropriação e significado da formação para alunas e alunos da Escola Técnica de Curitiba

Uma das questões metodológicas caras à Lucie Tanguy é a importância dos elementos empíricos para iluminar os caminhos teórico-metodológicos estabelecidos em uma pesquisa. Com base nessa perspectiva, fomos a campo para analisar os caminhos de formação estabelecidos na Escola Técnica de Curitiba (ETC).

Conforme apontamos inicialmente, além da documentação institucional consultada, fizemos entrevistas com o grupo presente nesta Instituição ao longo do período analisado, entre as quais 10 entrevistas com discentes que estiveram na ETC entre 1943 e 1960. Buscamos nos depoimentos os rumos entre o prescrito na legislação e o vivido, a partir da trajetória dos entrevistados, aqui identificados com pseudônimos, e suas concepções sobre a formação à qual tiveram acesso na ETC.

Estabelecemos como recorte, neste artigo, os cursos que formavam os técnicos industriais, correspondentes ao 2º ciclo. Tal opção se justifica pela compreensão do lugar de destaque que esse profissional passa a ocupar na organização do trabalho industrial na sociedade brasileira.

Na interpretação de Machado (1988), a função do técnico foi consonante à divisão capitalista do trabalho, além de reduzir os gastos a partir da divisão de funções, também serviu como instrumento de controle de trabalhadores sobre trabalhadores, a partir da segregação do saber.⁸

Ao partirmos dessas premissas, passamos a analisar como se deu a formação desse grupo na Instituição investigada. As entrevistas evidenciaram o alto índice de evasão no 1º ciclo, no curso básico industrial. A documentação com lista de alunos matriculados na ETC em 1953 serve como amostra do reduzido número de alunos(as) nas últimas séries do 1º ciclo.

Tabela 1

Número de alunos/as matriculados/as nos cursos industriais (1º ciclo) da ETC, em 1953

Série	Alunos	Alunas	Total	% do grupo em relação ao total de matrículas
1ª	161	42	203	65%
2ª	59	14	73	21%
3ª	17	3	20	7%
4ª	15	5	20	7%
Total	252	64	316	100%

Fonte: Lista de exames* realizados em 1953. Arquivo Geral (UTFPR). Elaboração própria

* Tratava-se das avaliações bimestrais e anuais realizadas na Instituição.

A evasão pode ser analisada com base na concentração de alunas e alunos na 1ª série, ao passo que nas duas últimas séries, no ano de 1953, o número de matriculados não supera 20 alunos. Esse fator refletiria em um número reduzido de egressos do 1º ciclo para se candidatarem aos cursos técnicos.

O acesso aos cursos técnicos ocorria a partir de um teste de admissão, que também funcionava como um mecanismo de expulsão do sistema de ensino industrial. O aluno era submetido a provas de capacidade física, aptidão mental, português, matemática e desenho. Embora com uma compilação esparsa, alguns dados localizados a partir da lista de inscritos nos vestibulares evidenciam que esse exame era um dos elementos que colaborava para reduzir ainda mais o número de alunos.

Tabela 2

Número de candidatos/as aprovados/as nos exames vestibulares: cursos técnicos (1949-1962)

Ano	Candidatos	Inabilitados	Alunos aprovados	Alunas aprovadas	Total de aprovados/as	Total de matrículas no curso técnico*
1949	19	6	13	0	13	25
1950	(?)	(?)	(?)	(?)	(?)	26
1951	17	0	17	0	17	26
1952	16	0	16	0	16	32
1953	23	15	08	0	08	30
1954	19	3	12	2	14	29
1955	11	1	4	3	8	21
1956	13	7	5	1	6	24
1957	16	2	12	2	14	29
1958	24	0	23	1	24	40
1959	15	0	11	2	13	42
1960	28	3	23	2	25	50
1961	13	0	13	0	13	58
1962	80	7	68	5	73	121

Fonte: Lista de Vestibulares: 1949/1962 – Arquivo Geral da UTFPR. *Escola Técnica Federal do Paraná: 65 anos (Curitiba: MEC, 1974).

Os dados indicam o total de matriculados em todas as séries. (?) sem informações.

Elaboração própria

A análise da tabela permite evidenciar questões como a eliminação de candidatos em alguns anos, o ínfimo número de alunas aprovadas para os cursos técnicos,

a oscilação em relação ao número de candidatos e matrículas desde 1949, com um número ascendente somente a partir de 1957.

A crítica ao pouco aproveitamento do espaço disponível por parte da organização da ETC foi recorrente entre os alunos que concluíram o curso técnico, tanto entre os que iniciaram o 2º ciclo no final da década de 1940, quanto em meados de 1950. Amilton, aluno entre 1945 e 1951, formado como Técnico em Mecânica, fez uma instigante análise sobre os meandros que envolveram a realização do planejado nas políticas educacionais, ao apresentar sua opinião sobre o reduzido número de alunos matriculados nos cursos que frequentou:

Éramos uma turma de dois! De mecânica. (...) O curso mais numeroso era o de edificações, eu não me lembro quantos eram, eu acho que... entre 10 e 12 por aí. (...) Eu acho que aí entram fatores sociológicos (...) primeiro foi aquela implantação de uma nova mentalidade governamental estabelecida por algumas lideranças ainda incipientes empresariais, quanto a essa necessidade de ensinar profissões (...) o segundo fator era... (...) O governo está mandando, tem que fazer! Então o diretor recebeu ordens de fazer curso, ele fez! Agora, se fez com dedicação, com interesse, convencido de que tinha que fazer?(...). Então eu acho que uma das razões para esse pequeno número é porque ele estava cumprindo ordens! O diretor tinha que ter alunos e fazer o curso! Se ele, vamos supor, chegasse lá numa reunião chamado pelo Ministro e dissessem – E os alunos? Não têm alunos! Ele ia levar uma bronca, né? (...) e a outra coisa é que dependia das famílias acharem! (...) não havia comunicação do governo com as famílias pra dizer: vocês podem fazer um curso, levem os filhos pra lá. Isso não existia!

Em relação ao depoimento de Amilton, ressaltamos o lugar de onde ele fala – ex-aluno, ex-professor e ex-diretor da Instituição –, ou seja, alguém que acompanhou a história da Escola por mais de quatro décadas e que, conjugando sua experiência com o período em que era aluno, identifica ambiguidades, contradições e desafios que envolvem o cotidiano escolar.

Apesar das dificuldades enumeradas para a continuidade dos estudos nos cursos técnicos, alguns alunos egressos dos cursos básicos industriais prosseguiram seus estudos. Para Roberto, aluno entre 1954 e 1960, Técnico em Mecânica formado em 1960, o impedimento inicial da continuidade dos estudos estava nas condições financeiras da família. Porém, a perspectiva de uma boa ocupação no mercado de trabalho foi o incentivo para que ele insistisse em continuar:

Eu via, porque eu tinha um colega que saiu, pelos cargos que ocupavam, eram projetistas na Klabin, para nós aquilo era uma coisa fantástica! Ser projetista da Klabin! Então um cara que fazia curso técnico já tinha um emprego garantido, então isso que incentivava a gente! (...) Então eu disse pra minha mãe que eu queria fazer o técnico, ela disse: olha, mas eu não posso te pagar, porque não temos condições financeiras. Aí eu disse a ela: mas não precisa, porque eu vou morar com a minha irmã (...) e aí eu andava de trem, e a minha irmã me pagava a passagem (...); mas como eu fiquei amigo do chefe do trem, eu nunca paguei passagem, então os 3 anos eu fui direto, eu juntava os bilhetes do

chefe de trem, fazia os pacotinhos, fazia os relatórios dele e tudo, ele só assinava! (...). Trabalhava pra ele e tinha a passagem de ida e volta!⁹

O conjunto do depoimento de Roberto revelou, em vários momentos, o perfil de um estrategista para permanecer na Escola. Vale destacar que, ao tomarmos como referência a origem familiar dos entrevistados, havia uma mescla de filhos/as de artesãos, comerciantes, agricultores e pequenos proprietários de oficinas.

Após superar o obstáculo do teste de admissão, o desafio era concluir o curso, e uma das principais dificuldades citadas eram as aulas de desenho industrial, base da formação técnica ressaltada pela maioria dos entrevistados e, segundo eles, a marca da diferença entre os antigos profissionais das indústrias e os egressos das escolas técnicas. Rogério, aluno entre 1945 e 1951, concluinte do curso Técnico em Edificações, indicou, em sua perspectiva, o que se modificava na indústria a partir da inserção desse grupo, quando esta se deparava com profissionais que tinham uma formação, segundo ele, mais restrita:

(...) aqueles profissionais que nós conhecemos lá não tinham tecnologia, não sabiam desenho, nem interpretar, muito menos desenhar detalhes! Nós já vimos todo o desenvolvimento dentro da indústria (...) nós já víamos isso com outros olhos, já com olhos de tecnologia, com olhos de quem precisa fazer primeiro o desenho, porque em cima do papel pode errar e fazer quantas vezes quiser. (...) Então a gente ia pra lá, passava a ser ou desenhista de setor técnico e, em pouco tempo, mesmo quem não fez o curso todo foi pra produção e, em curto espaço de tempo, era chefe de setor!

Os embates entre os trabalhadores de diferentes formações também foram destacados por Roberto, ao revelar como se dava a relação entre técnicos recém-formados e antigos trabalhadores, a partir de sua experiência na indústria em que trabalhou desde 1960 até a sua aposentadoria:

Tinha gente dentro da fábrica que não tinha o curso de estudo técnico, não tinha industrial, não tinha nada, era um pessoal que tinha muita prática! Eles não gostavam da gente, eles tinham medo, principalmente, pessoal imigrante, alemão, eles tinham medo, isto na Brahma, medo de perder o posto! Porque aqui na Brahma o pessoal que dirigia a parte mecânica eram alemães que tinham prática, porque a cervejaria foi uma Companhia alemã, né, de técnicos alemães. Então, eles tinham medo que pegassem os cargos deles, mas a minha intenção não era jamais essa, né! Eu queria era o meu posto, eu não queria ir pro lugar de ninguém!

O primeiro confronto ocorreu no teste de admissão ao qual Roberto foi submetido para contratação, quando, sob supervisão do mestre, teve que consertar uma máquina, segundo o narrador, propositalmente, em péssimas condições. Embora não fosse a “intenção” do narrador ocupar o lugar do mestre, era sim uma das “intenções” expressas pelas comissões formadas na década de 1930, justificadas

inclusive pela preocupação com a nacionalização da mão de obra, em face do domínio do conhecimento técnico pelos imigrantes europeus.

A experiência profissional narrada pelos nossos entrevistados leva-nos a argumentar que foi a formação fora da fábrica a garantia de acesso a determinados conhecimentos, aspecto também levantado por Ribeiro (2005) ao discutir o papel da escola na formação da força de trabalho no Brasil e o acesso a conhecimentos técnicos e científicos.

Argumentamos que, embora a profissão do técnico industrial tenha sido planejada como uma função instrumental, a apropriação desse saber e a possibilidade de ter acesso a essa formação pelos egressos do curso técnico constituíram-se, na concepção dos narradores, como uma conquista propiciada a partir da ação do Estado.

Todos os entrevistados lamentaram o fim dos cursos industriais e técnicos, ao se referirem às mudanças ocorridas ao longo da década de 1990, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, antiga Escola Técnica. Na visão do grupo, foi retirada de outros a oportunidade de uma formação que poderia propiciar a mesma trajetória que eles tiveram:

Pra mim, a Escola Técnica, a Brahma, e meu pai foram as três principais coisas, né!? (...). Foi uma época muito boa mesmo, viu?! Eu gostei da Escola! *Gostei porque eu me senti gente!* (Roberto, grifos nossos)

A Escola Técnica foi o fermento de tudo! Sem a Escola Técnica eu seria um operário desqualificado, aposentado com um salário mínimo! Eu desejo essa oportunidade para muitos. (Beno, Técnico em Decoração, formado em 1955)

A narrativa de Rogério, aluno entre 1945 e 1951, ao falar da apropriação do conhecimento na Escola Técnica, elucida como os entrevistados assimilaram a formação a que tiveram acesso naquela Instituição:

(...) a Escola, acima de tudo, me ensinou o seguinte, isso é importante, eu posso não saber a solução, mas ela me ensinou a procurar onde eu acho a solução! – Olha, eu já vi essa história repetida em português com pequenas variantes, então deve ser um clássico, um industrial com uma prensa um dia [na Alemanha] teve problema de manutenção (...) aí mandou buscar um técnico lá na central, chegou, disse: – Cadê ela? Fez 2 ou 3 perguntas (...) tirou um martelo e foi lá no quadro, onde estão as válvulas e deu 1, 2, 3 pancadas (...). E disse: – Experimenta ! – funcionou perfeitamente! – Aí, o empresário: – por favor, a nota e o preço. Quanto tempo tava parado? Desde ontem. – Vamos fazer o seguinte, 10 mil euros. – Como? Tá maluco? 10 mil euros pra dar 3 pancadas no comando aqui!? Me dá essa nota fiscal, mas discrimine! – E ele [o técnico] fez o seguinte: 3 marteladas, 10 euros, saber aonde dar a martelada 9.990 euros, soma 10 mil euros! *Em resumo. Saber aonde! Saber aonde! A Escola Técnica me ensinou aonde dar a martelada ou perguntar a quem sabe me dizer aonde eu preciso dar a martelada! Isso eu devo à Escola!* (Rogério, 2008; grifos nossos)

A análise da trajetória profissional do grupo nos levou a refletir sobre a diferença que o acesso ao conhecimento técnico, concomitante à formação geral, fez em suas vidas. Entre os entrevistados concluintes do Curso Técnico, Roberto aposentou-se na empresa na qual trabalhou desde o início; Rogério, após atuar no ramo da indústria moveleira, tornou-se empresário do ramo petroquímico; Amilton seguiu a carreira docente na área de ensino industrial, chegando a postos diretivos.

O transcurso, porém, dessa análise apresentou as evidências das demarcações de gênero e, nesse aspecto, o projeto de formação profissional para as mulheres, a partir do ensino industrial, foi completamente diferenciado. Ao tratar das perspectivas apresentadas em pesquisas sobre a formação na França e na Alemanha, Tanguy chama a atenção para a ausência de análise de questões pertinentes ao processo de formação para homens ou mulheres nos dois países:

(...) a posição que elas ocupam no sistema educativo, os tipos de estudos aos quais têm acesso e que elas privilegiam na França e na Alemanha, obriga a modular as interpretações feitas do sistema dual, instrumento de mobilidade profissional e social. Expressão de uma realidade masculina, a asserção perde toda a validade no feminino. (Tanguy, 1997, p. 408)

Danièle Kergoat (2002, p. 52) destaca que a base da assimetria entre os gêneros está na oposição entre “qualidade” e “qualificação”, que remete à ideia de aquisição, o que transcende o “aprendizado natural”, frequentemente relacionado ao trabalho feminino, aspectos que refletem em um desequilíbrio na relação de forças estabelecida entre trabalhadoras e empregadores, diante da execução de atividades que não são valorizadas socialmente.

A análise acerca das relações de gênero na Escola Técnica de Curitiba apresentou dois movimentos: o primeiro foi o da invisibilidade, tanto pela dificuldade em localizar narradoras, quanto pelo fato da presença de professoras na Instituição ter sido apagada da memória de grande parte dos entrevistados, exceto a lembrança da docente que exercia a “prática educativa” de economia doméstica. O segundo movimento referiu-se às características da formação oferecida na Instituição e ao modo como as alunas se apropriaram desta. Ainda que o reduzido número de entrevistadas, limitada a três alunas, não nos permita generalizar a afirmativa, o que se delineou a partir de seus depoimentos foi que a procura pela Instituição para a realização do curso básico industrial, limitado ao curso de corte e costura, tinha como finalidade formar para o lar e não para o mercado de trabalho.

A análise dos cursos técnicos (2º ciclo) ratifica a perspectiva apresentada por Kergoat (2002). Além da demarcação de áreas tidas como masculinas ou femininas, expressas na concepção de um saber naturalizado e um saber adquirido, há a questão do modo como as mulheres se apropriavam da formação.

Foi nesse âmbito que analisamos trajetórias distintas de alunas e alunos egressos de um mesmo curso técnico: o de decorações de interiores. Para Jamile, estudante da Instituição entre 1950 e 1958, única aluna que conclui o curso técnico na década de 1950, as limitações impostas pela figura paterna impediram que a formação recebida se concretizasse na construção de uma carreira profissional naquela área.

A entrevistada ressaltou que, após concluir o curso de corte e costura no 1º ciclo, ficou um ano afastada da Escola e insistiu com o pai para retomar aos estudos, o que ocorreu em 1955, com a matrícula no curso técnico em Decorações. Após a conclusão do curso, por indicação do professor, trabalhou um pequeno período numa empresa de produção de cortinas, atividade que teve que abandonar devido à pressão paterna. Um dos fatos mencionados pela narradora foi emblemático:

Eu ganhei uma bolsa pra ir para o Rio de Janeiro na época pra fazer a continuidade do Desenho. Eu me lembro que era uma quantia... não sei se era 17.000 réis, sei lá o tanto que era, o meu pai não deixou eu ir, era bem na época da construção de Brasília, eu me lembro disso. Aí eles me deram, como eu não fui, eles me deram em dinheiro, eu fiz o meu casamento, fiz uma porção de coisas com aquele dinheiro.

Novamente, tivemos a evidência de que as conjunturas que construíam as assimetrias de gênero eram múltiplas e, mesmo que a Escola pudesse ser um caminho na reversão desse processo, a interferência familiar acabava sendo decisiva na manutenção dos campos demarcados.

Considerações finais

No decorrer da organização do ensino industrial, emergiram elementos de consenso expressos nos discursos e na legislação. Um deles foi o apelo sobre a necessidade de trabalhadores qualificados como vetores do processo de modernização e, por conseguinte, do desenvolvimento do país.

Não obstante esse projeto esteja marcadamente assinalado por um planejado disciplinamento dos trabalhadores, nos interessou analisar o modo como o grupo diretamente envolvido nesse processo – os alunos e alunas dos cursos técnicos – se apropriou da formação recebida na Escola Técnica de Curitiba.

A trajetória profissional dos alunos concluintes dos cursos técnicos evidenciou as articulações entre saber e poder, um saber técnico redimensionado a partir das novas articulações acionadas no espaço industrial; um saber que, conjugado com outros fatores, propiciou mobilidade social, acesso aos direitos trabalhistas e ocupação de postos de comando.

Nesse aspecto, argumentamos que a expansão do ensino técnico, ainda que marcada pelas hierarquizações características do sistema capitalista, promoveu uma distribuição de poder a partir da emergência e consolidação de um novo grupo de profissionais.

A categoria analítica – *relações sociais de gênero* –, aqui compreendida como parte integrante das tensões engendradas nos processos sociais (Kergoat, 2002), nos permitiu evidenciar a divisão sexual do poder e do saber como um dos elementos explicativos para entender o espaço de formação destinado às alunas na Escola Técnica de Curitiba.

A compreensão da qual partimos para a análise desenvolvida nesta pesquisa, embasada na perspectiva de que a organização do ensino industrial no Brasil traz em sua dinâmica a expressão dos projetos societários estabelecidos para o país, permitiu-nos identificar o projeto de formação da força de trabalho imbricado com o discurso da modernização como caminho para o progresso inexorável, sendo este viabilizado a partir da ação do Estado.

Notas

1. Questões apresentadas no Seminário “O sentido social da modernização do trabalho na França e no Brasil: análise dos resultados de pesquisas desenvolvidas nos dois países referentes à última década”, realizado em 14/08/2008, na Faculdade de Educação da Unicamp, pelo Gepedisc (gravação em áudio, 2008).
2. Passando de Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná para Universidade Tecnológica Federal do Paraná em 2005, a instituição iniciou como Escola de Aprendizes Artífices do Paraná em 1910, posteriormente Liceu Industrial de Curitiba (1941) e, em 1942, Escola Técnica de Curitiba, denominação que utilizamos no desenvolvimento deste texto.
3. Entre as análises que se opõem aos argumentos de Boris Fausto, ver Sodré (1964) e De Decca (1981).
4. Em relação à participação da classe trabalhadora nesse processo, o estudo de Silvia Manfredi (2002, p. 92-93) aponta que, desde o início do século XX até a década de 1930, houve iniciativas por parte dos trabalhadores, em relação à organização de cursos voltados para a formação profissional, mas que perderam força a partir do controle dos sindicatos pelo Estado.
5. Acervo pertencente ao Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas. A documentação consultada apresentou a seguinte classificação pelo CPDOC: GC g 1936.05.26/2 – Série G – Ministério da Educação e Saúde – Educação e Cultura. Microfilmagem rolo 43 fotogramas 271 a 472.(370 folhas) / GC g 1934.07.24 – Série G rolo 22. Fotogramas 620 a 679 (214 folhas) e GC g 1935.12.00 – Série G -rolo 37. Fotogramas 650 a 817 (217 folhas).
6. Decreto-Lei n. 4.073, de 30/01/1942. *Lei orgânica do ensino industrial*. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon>>. Acesso em: set. 2007.
7. Decreto-Lei n. 4.073, art. 4º, inciso 1º.
8. Pesquisas desenvolvidas por Moraes (1990), Cunha (2000) e Amorim (2000) também evidenciam a ideia da constituição de um grupo intermediário no sistema de produção, melhor remunerado, cuja função é controlar os operários, através da supervisão que realiza.

9. A Indústria Klabin do Paraná de Celulose S/A se instalou no Paraná a partir de 1934, recebendo amplo apoio da esfera estadual no Governo de Manoel Ribas, iniciando suas operações industriais em 1946, no município de Tibagi, e constituindo-se em um expoente na área de fabricação de papel.

Referências

AMORIM, M.L. *Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: formação de uma aristocracia do trabalho em Curitiba (1942-1973)*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

BARRANCOS, D. Formación técnica y tecnológica de las mujeres: un déficit descalificante. *Revista Encrucijadas*, Buenos Aires, v. 2, n. 4, p. 88-95, mayo 1996.

CUNHA, L.A. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Unesp, 2000.

FARIA FILHO, L.M. (Org.). *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

FAUSTO, B. *História concisa do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2001.

KERGOAT, D. A relação social de sexo: da reprodução das relações sociais à sua subversão. *Pro-Posições*, Campinas, v.13, n. 1, p. 47-59, jan./abr. 2002.

MACHADO, L.R.S. *Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro*. São Paulo: Cortez, 1998.

MANFREDI, S.M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, C.S.V. *A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no estado de São Paulo - 1873-1934*. 1990. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

QUEIROZ, M.I.P. *Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

RIBEIRO, M.A. O ensino industrial: memória e história. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3, p. 209-228.

SEGNINI, L.R.P.; SOUZA, A.N. Qual o sentido social da modernização do Trabalho? Acordo de Cooperação Científica CNRS/Fapesp, dez. 2007. (Relatório de Pesquisa).

TANGUY, L. Formação: uma atividade em vias de definição? *Veritas*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 385-410, jun. 1997.

TANGUY, L. Um movimento social para a formação permanente na França, 1945-1970. *Pro-Posições*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 18-33, jan./abr. 2002.

Recebido em 8 de março de 2012.

Aprovado em 28 de março de 2012.