

AS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES E O ENSINO PROFISSIONAL NA VELHA REPÚBLICA

Luiz Claudio Gonçalves Gomes
Professor de Design Gráfico do CEFET Campos
Mestre em Educação – UFF

RESUMO *O presente artigo trata da preocupação com a preservação da infância como futura riqueza da nação sob o discurso econômico e político de proteção à criança carente, abandonada ou delinqüente. Neste artigo resgata-se a história das várias tentativas de criação de instituições de confinamento, polidas nos moldes e valores burgueses para a formação do caráter da criança dentro da ética do trabalho, até as Escolas de Aprendizes Artífices, em seus vários momentos e controvertidos resultados.*


PALAVRAS-CHAVE *Ensino profissional, história da educação, Escolas de Aprendizes Artífices.*

“[Façamos do menino pobre] um bom agricultor, um bom horteiro, um jardineiro, ou simplesmente um bom trabalhador de enxada, ou mesmo um bom criado de servir.”

Relatório do Diretor (1876)

INTRODUÇÃO

A herança escravista brasileira influenciou de forma preconceituosa as relações sociais e o modo como a sociedade via a educação e a formação profissional. A idéia da formação esteve sempre



ao longo dos tempos dissociada da educação acadêmica e esse pensamento só começou a ser alterado nas últimas três décadas.

Ainda no início do século XVII surgiram as primeiras manifestações de ensino de conhecimentos profissionais que se tem notícia no Brasil. Nas fazendas da Capitania de São Vicente os artífices transmitiam aos mais jovens seus conhecimentos sobre o uso das ferramentas e a técnica das profissões, numa época em que predominavam a segregação social e a cultura incipiente.

Com a chegada de D. João VI, houve a suspensão à proibição de indústrias manufatureiras na então colônia, e foi autorizada a implantação de estabelecimentos industriais e criado o Colégio de Fábricas, entre 1808 e 1809. Por mais de 30 anos esta escola direcionou o ensino para a indústria. Inicialmente os aprendizes foram os índios mais fortes e jovens, os escravos e, posteriormente, órfãos, mendigos e *outros desgraçados* (BOCCHETTI, 1997). A partir de 1840, foram erguidas 10 Casas de Educando e Artífices em capitais da província, com o principal objetivo de dar assistência aos “meninos de rua”. Ao longo da segunda metade do século XIX foram criados Liceus de Artes e Ofícios em várias capitais como, Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e Minas Gerais.

No relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro, apresentado à Assembléia Legislativa, encontra-se: “As Artes Mecânicas seriam de grande vantagem nas escolas com caráter de colégios nas cidades e vilas” (*apud* FONSECA, 1962, p. 182). No ano de 1847, foram apresentadas, pelo governo, as bases em que pretendia reformar o ensino, com a sugestão de ser criada uma *escola* ou *liceu* central, incluindo ao ensino um caráter profissional ou utilitário.

Após longo período sem que as autoridades tocassem no assunto, o tema somente voltou à pauta em 1881, quando o Conselheiro Josino do

Nascimento Silva propôs a criação de colégios para amparar *ingênuos* e *órfãos*, dando prioridade a oficinas úteis aos estabelecimentos rurais (*apud* FONSECA, 1962, p. 182).

A abolição da escravatura e a instauração da República foram os dois fatores que influíram sobremaneira no desenvolvimento do ensino profissional no país. A República chegou, mas, como se esperava, as indústrias não. Assim, não foi necessário o preparo da mão-de-obra e, desse modo, não se pensava ensinar ofícios.

O início do século XX é marcado pela preocupação com a preservação de uma infância que, na ótica de educadores, médicos e sanitaristas, deve funcionar como corpo produtivo, futura riqueza da nação. Esse discurso econômico é amparado pelo discurso político de proteção à infância carente, em especial aos menores abandonados e delinquentes já que significava “evitar também a formação de espíritos descontentes, desajustados e rebeldes” (RAGO, 1987, p. 121).

Assim, preferencialmente o Estado deveria ocupar-se da criação de instituições de confinamento, polidas nos moldes e valores burgueses para a formação do caráter da criança dentro da ética do trabalho. Nesse cenário, educadores, médicos, filantropos e a polícia defendiam como de vital importância o aprendizado profissional que não somente preparasse o menor para atividade produtiva, mas também moralizasse sua alma e higienizasse seu corpo. Tais instituições teriam ainda um caráter policial na luta contra a vagabundagem e a criminalidade cometida pelos menores urbanos (QUELUZ, 2000).

A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES

Nilo Peçanha, então Presidente do Estado do Rio de Janeiro, foi o responsável pela criação das primeiras escolas profissionais oficiais. O

Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, criava quatro escolas profissionais no Estado. A Escola de Campos dos Goytacazes foi a primeira a ser inaugurada, em 17 de outubro de 1906.

As Escolas Profissionais – assim como as Escolas de Aprendizes Artífices – eram baseadas no ensino de ofícios e tinham obrigatoriedade da existência de um curso noturno de primeira letras. O programa de ensino era definido pela própria escola e o número de anos para a conclusão do curso não era definido. A idéia ousada era a de se ter uma escola profissional em cada município brasileiro.

Nesse período, com o decreto que criava as Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs), pensava-se no processo de urbanização e se buscava o controle social, com o projeto de construção de uma sociedade do trabalho através da disciplinarização dos filhos das classes proletárias, menores que eram vistos como potenciais elementos de desordem social. O ensino de ofícios era destinado à escória da época, como eram denominados esses desafortunados. De fato nunca houve nenhuma tentativa de modificar esse quadro de segregação. Tampouco os ofícios aprendidos se revertiam em benefícios próprios (QUELUZ, 2000; BOCCHETTI, 1997).

Através do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, do presidente Nilo Peçanha, a criação das Escolas de Aprendizes Artífices foi o acontecimento mais marcante do ensino profissional na Primeira República.

Essas escolas tinham como finalidade a formação de operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício, em oficinas convenientes e necessárias ao estado em que funcionasse a escola, observando as especialidades da indústrias locais (CUNHA, 2000). Deve-

riam encontrar-se em condições de atender às exigências da indústria moderna – com máquinas constantemente aperfeiçoadas –, sobretudo em função de sua instrução, atividade e moral.

O decreto de criação das escolas de aprendizes artífices tinha como meta uma formação profissional para a “dignificação da pobreza” dentro de uma instituição que ministrasse o ensino de modo prático com os conhecimentos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício (FONSECA, 1962, p. 164).

Além da prática nas oficinas durante o dia, os alunos assistiam às aulas de desenho de ensino primário na parte da noite, o que, através do Regulamento do ministro Pedro Toledo em 1911, acabou passando também para o turno diurno. A escola era, portanto, definida como de nível elementar. Desde janeiro de 1910 as instruções estabeleciam um currículo mínimo a ser seguido pelas escolas. O curso primário teria como finalidade o ensino de “leitura e escrita, o de aritmética até regra de três, noções de geografia do Brasil e de gramática elementar da língua nacional”. No currículo mínimo deveriam constar noções de educação cívica enfatizando a constituição republicana, os grandes vultos brasileiros e noções sobre as comemorações cívicas (SOARES, 1982). As instruções não definiam currículo mínimo para as oficinas, ficando este a critério do diretor que definia programas e métodos.

Ficava clara a preocupação com a transmissão da Educação Cívica, demonstração da necessidade da filosofia moral como definidora da educação técnica em seu anseio de formar o trabalhador exemplar, consciente de sua nacionalidade.

É preciso ressaltar que naquele momento a qualificação que se pensava estava essencialmente voltada para o trabalho manual. Não se tratava de uma formação que conjugasse teoria e prática. Era uma for-

mação profissional de nível primário, o máximo que poderia ser almejado pelas classes populares (BRANDÃO, s.d.).

O decreto de criação estabelecia que os programas de ensino detalhado deveriam ser formulados pelo diretor e submetidos à aprovação do ministério. Essa determinação permaneceu nos regulamentos posteriores de 1911 e 1918 e com isso permitiu uma grande variedade de concepções sobre o alfabetismo técnico e grande variedade de currículos e métodos de ensino (QUELUZ, 2000).

Ficou estabelecido no decreto de criação das escolas que seriam admitidos “preferencialmente” menores “desfavorecidos da fortuna”, com idades entre 10 e 13 anos, tendo sua condição de pobreza atestada por pessoas idôneas (FONSECA, 1962, p. 163-166).

Quanto à perspectiva de a criação destas escolas estar voltada para o desenvolvimento das indústrias do país, como uma “adequação da política de incentivo ao ensino de ofícios como resposta e estímulo do processo de industrialização”, Cunha (1984) faz uma longa análise através da qual demonstra ser este um equívoco de interpretação. Para o autor, se fosse este o caso, deveria existir uma “correspondência entre a distribuição espacial das empresas manufatureiras e a localização das escolas” (1983, p. 53). Contudo, o critério de localização – tanto em nível nacional (uma em cada estado) quanto estadual (nas capitais) – estava determinado por um caráter político, mesmo que apenas implícito, fosse em termos da representação dos estados em nível nacional, como no primeiro caso, fosse em termos da administração estadual nas capitais, como no segundo caso. Comparando o número de alunos das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1911, com a distribuição do número de operários por unidade da federação, em 1907, Cunha conclui que, comparativamente, a distribuição, por estado, entre uma variável e outra, tinha uma fraca associação. Ou seja, existiam estados, em relação ao país, com

maior contingente operário e menor número de alunos, ao mesmo tempo em que existiam estados onde esta relação era inversa.

Também foi estabelecida pelo decreto 7.566 a obrigatoriedade da realização de exposições anuais com os trabalhos produzidos durante o ano nas oficinas pelos aprendizes. Segundo Queluz, “obrigatoriedade que cumpria o papel de *propagação da ética republicana do trabalho* e de conexão com a concepção das exposições como centros de transmissão de conhecimentos técnicos e de *culto a mercadoria* (*op. cit.*, p. 31 – grifo nosso).

A inadequação para o bom funcionamento das escolas ficou clara já no início de suas atividades. Em geral, as instalações das escolas se davam em prédios fornecidos pelos governos estaduais e prevalecia a improvisação em espaços não projetados com a finalidade a que naquele momento se propunham. As oficinas, de um modo geral, se organizaram precariamente, com professores e, sobretudo, mestres pouco preparados para o ensino profissional, o que praticamente impedia a formação de contramestres, como pretendia o decreto de criação. Paralelamente, a frequência dos alunos era muito irregular e ao longo do curso havia um grande índice de desistências.

A preocupação com a assiduidade e as desistências sempre foi uma constante, o que pode ser verificado no Relatório da Escola de Engenharia de Porto Alegre, de 1910, no qual Lüderitz (*apud* QUELUZ, 2000, p. 147) defendia a permanência dos alunos integralmente na escola, já que, segundo ele,

a título de economia se tivesse deixado os alunos elementares voltarem para suas casas durante o período da tarde, a influência benéfica e salutar do professor na aula da manhã, teria sido destruída pelo contato do aluno com os garotos da rua, pois a maior parte das crian-

ças são obrigadas pelos pais a procurarem o meio de vida na venda dos jornais.

Em virtude do baixo índice de frequência, o ministro Pedro Toledo elabora em 1911 um novo Regulamento estabelecendo a obrigatoriedade da presença nos cursos primários e de desenho organizados em quatro anos. Institui o pagamento de diárias, fornece assistência médica e auxílio aos funerais.

Para Fetterman, a situação de evasão verificada entre os matriculados é paradoxal ao afirmar que se deve à boa qualidade do ensino ali apresentada. Grande parte dos alunos se sente pronta para abandonar o curso no quarto ou quinto anos e receber salário modesto em uma oficina qualquer. Portanto, o baixo índice de concluintes, não representaria uma ineficiência das escolas, mas a difícil situação de pobreza da população. “Poucos ambicionam cultura profissional mais ampla, contentando-se apenas com os proventos de uma ocupação medíocre” (1942, p. 70) pela sujeição às necessidades precoces do trabalho. Nossa compreensão, no entanto, é de que se trata *menos* de ambicionar pouco e *mais* de estar sujeito às necessidades do trabalho precoce.

Apesar de todas as dificuldades encontradas, Queluz acredita que

as EAAs representavam um papel estratégico no esforço de controle social das classes proletárias, de disciplinarização e definição do papel do menor. Era também uma instituição difusora dos valores republicanos, especialmente da ética do trabalho. Procurava atuar como consolidadora da nacionalidade através do trabalho produtivo, formador das riquezas da nação e da integração dos elementos potenciais de desordem social, os menores desvalidos e os estrangeiros, devidamente docilizados (2000, p. 32).

Nas entrelinhas as EAAs buscavam desempenhar importante função econômica na consolidação de homens úteis e produtivos para a sociedade capitalista. Representariam, com relativa importância, papel na elaboração de um alfabetismo técnico que traduzisse para o ensino profissional o nível de desenvolvimento social e industrial pelo qual o país ansiava.

SERVIÇO DE REMODELAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO

Na tentativa de controlar a insubordinação dos trabalhadores e manutenção conservadora da sociedade burguesa, as elites desejavam a criação de uma identidade operária de acordo com os padrões de eficiência e moralidade capitalistas, em si só uma vasta empresa de moralização das classes perigosas. O principal objetivo era retificar a luta de classes causadora de conflitos que, provocando o desajuste no funcionamento da sociedade, impedia o desenvolvimento econômico, técnico e científico do país, e desvirtuava o caminho social da ordem e do progresso.

Naquele momento, quando as escolas de aprendizes completavam sua primeira década, se buscou construir um novo discurso hegemônico para estabelecer a identidade entre razão e dominação. Uma política científica reorganizaria o governo e a administração pública a partir de critérios puramente técnicos, normatizadores e de cunho hierarquizador. O modelo ideal seria a fábrica e a ética a ser adotada, a do trabalho. A elite esclarecida seria a portadora da maioria social, encarregada de gradualmente conduzir o povo, portador da minoridade social, à racionalidade científica, desde que este se deixasse guiar pelos princípios fundamentais da disciplina e da produtividade (QUELUZ, 2000). Tratava-se de uma grande estratégia para exercer o controle no mundo

do trabalho e sufocar as resistências operárias buscando alcançar a eficiência máxima do processo produtivo.

Nesse cenário surgem as várias reformas educacionais da década de 20. É nesse período também que surge o movimento dos educadores profissionais, associados em instituições, como a Associação Brasileira dos Educadores (ABE). Estes profissionais consideravam a educação como instrumento fundamental de reforma social e da constituição da nacionalidade. A ABE tinha por ideal “um país no qual brasileiros saneados, educados e laboriosos se juntariam nas cidades e nos campos também saneados, moralizados e produtivos” (CARVALHO *apud* QUELUZ, 2000, p. 153).

Em oposição à pedagogia tradicional, considerada intelectualista e individualista, contrapunha a escola nova, democrática e dinâmica, o ideal do homem culto e suplantado pelo ideal do homem prático. Inspirados pelo pensamento de John Dewey, substituíam o ideal da perfeição humana pelo ideal da adaptabilidade humana, adotando o lema da “educação para uma civilização em mudança”. O modelo para a organização da sociedade e da escola passava ser a racionalidade da fábrica. Defendiam um discurso científico para a educação enfatizando os “aspectos técnicos e metodológicos, isto é, os meios tidos como racionais e científicos”, a revisão dos programas de ensino, o laicismo, a co-educação dos sexos, a educação pública e gratuita, a orientação profissional, os testes de aptidões, rapidez, precisão e maximização dos resultados escolares (MONARCHA *apud* QUELUZ, 2000, p. 153).

REFORMAS NO ENSINO TÉCNICO FEDERAL

O Ministro da Agricultura Indústria e Comércio, João Gonçalves Pereira Lima, apresentaria em 1918 uma primeira investida com o objeti-

vo de incluir o ensino técnico ao novo contexto. Para o ministro, a Guerra Mundial teria despertado o país para a necessidade de aumentar a eficiência de nossa mão-de-obra, tanto na lavoura como nas indústrias. Os principais motivos para um grande incentivo e apoio ao ensino técnico profissional no país seriam a paralisação do movimento imigratório e a conseqüente necessidade de treinar mão-de-obra nacional, e o perigo demonstrado de se basear a economia nacional sobre “dois únicos produtos” (RELATÓRIO *apud* QUELUZ, 2000, p. 153).

Para o Ministro da Agricultura, o ensino técnico poderia ser um dos caminhos possíveis para solucionar o problema do operário ligado em grande parte à valorização do capital-homem pela proteção legal a infância desvalida. Desse modo, a formação do trabalhador nacional, dentro de uma escola profissional, desde a mais tenra idade possibilitaria as condições para o desenvolvimento econômico nacional. Para o Ministro João Lima, a não sistematização generalizada e compreensiva de educação escolar promoveu no seio da nacionalidade brasileira três chagas inextirpáveis até aquele momento: o analfabetismo, a indigência e a vagabundagem, promotoras de males e de crimes.

[...] comunicar a tantas crianças a faculdade de ler, compreender e raciocinar, especializá-lo num ofício ou numa arte – é, por sem dúvida, tarefa fundamental – totalmente humanitária e republicana de profilaxia ambiental e previsão catalítica, obra ao mesmo tempo de formação salutar do caráter, defesa da inteligência e disciplinamento das qualidades civis da nossa raça [...] onde a educação social se eleva o nível de criminalidade decresce. Combatendo-se a ignorância, desarma-se com os mesmos golpes, a ociosidade que alimenta os mais instintos, conduz a miséria e a delinqüência pelo caminho do vício (RELATÓRIO *apud* QUELUZ, 2000, p. 154).

O espírito reformista que envolveu o ensino técnico se justificou,

em grande parte, pela necessidade de controle social, visto como essencial nas escolas de aprendizes artífices. O que de fato veio a ocorrer com a reestruturação das escolas através de um novo regulamento instituído pelo decreto n. 13064, de 12 de junho de 1918.

[...] crianças órfãs de pais vivos impelidos a ociosidade, ao vício e a prática de atos nocivos e condenáveis por predisposição instintivas que por culpa dos próprios pais; assegurar-lhes uma atmosfera oxigenada por sentimentos bons, prendê-los a fecundidade da terra ou habituá-los [...] na oficina para a prática de uma profissão (RELATÓRIO apud QUELUZ, 2000, p. 155).

O novo regulamento das Escolas de Aprendizes Artífices foi justificado pelo presidente Wenceslau Brás, em sua mensagem ao congresso, como um esforço na melhoria do ensino técnico profissional, do ponto de vista utilitarista e de competitividade entre as nações. Disse ele:

Em qualquer país, atualmente, toda obra política e civilizadora esta presa à necessidade da criação das capacidades técnicas e da educação das aptidões pelo desenvolvimento e integralidade do ensino profissional. Da luta das competições vencem os povos especializados de acordo com as exigências da indústria moderna (RELATÓRIO apud QUELUZ, 2000, p. 156).

Havia sérios problemas como prédios inadequados para o bom funcionamento de uma escola profissional, a falta de mestres qualificados para o ensino industrial, o baixo salário pago aos empregados das escolas, o alto índice de desistência dos alunos, a ausência de um programa de ensino comum a todas as escolas, a falta de instrumentos e máquinas adequados ao ensino técnico.

O novo regulamento trouxe uma importante novidade que foi a criação de cursos noturnos para o público em geral com idade acima dos

16 anos, sobretudo operários. Os cursos previam o ensino de desenho e o primário, com duas horas de duração, algo parecido com o que acontecia nos Estados Unidos e na Europa acerca da educação permanente de operários.

Com o regulamento de 1918, o governo federal extinguiu as diárias pagas aos alunos, que já não vinham sendo pagas regularmente naquele período. A alegação para o corte das diárias era que o alto índice da desistência dos alunos ou, sobretudo, a falta de empenho, devia-se ao fato daqueles terem a certeza que independentemente de seus desempenhos ainda assim receberiam as diárias (QUELUZ, 2000).

Como medida complementar, o governo federal procurou adotar sua política para a melhoria do ensino profissional através da incorporação da escola Wenceslau Brás, 1919. Essa escola teria como objetivo melhor formar professores e mestres para as escolas de aprendizes artífices. Na verdade uma escola normal para o ensino profissional.

Mesmo com um relativo sucesso do curso noturno, pelo interesse despertado pelos operários, o novo regulamento não trouxe os efeitos desejados. Ao contrário, houve um decréscimo no número de alunos matriculados a partir da extinção das diárias¹, o que, segundo Queluz, “deve ter levado ao fortalecimento da constatação da *falta de interesse operário*” (QUELUZ, p. 157).

A redução de matriculados na Escola de Campos foi bastante expressiva, sobretudo sob a consideração de que em alguns estados, no período de 1919 e 1920, houve inclusive aumento no número de matriculados, como foi o caso das Escolas do Amazonas, do Pará, do Rio Grande do Norte, da Paraíba, de Pernambuco, de Alagoas, do Paraná e do Mato Grosso. Nesse período o número de matriculados em Campos caiu dos 521 para 327; uma significativa redução de 37%. Em piores condições

somente Espírito Santo com redução de 41% e Goiás com 45%².

O Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Ildefonso Simões Lopes, criou em 1920 a Comissão de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, transformada em 1921 no Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico.

Grande importância foi dada à condução de métodos “modernos e eficientes”. A ênfase na salvação dos menores abandonados e delinquentes, ainda presente na política adotada em 1918, desta vez ficou de lado. Buscou-se estabelecer uma nova filosofia educacional, um novo modelo de escola técnica, preocupada com o padrão de produtividade industrial e formação eficiente do operário qualificado (QUELUZ, 2000, p.158).

O Instituto Parobé de Porto Alegre serviu de fonte inspiradora para os princípios educacionais defendidos pelo Ministro Ildefonso na reforma do ensino profissional. A experiência do instituto gaúcho alcançou, naquele período, repercussão nacional e desse modo a escolha para a chefia da Comissão de Remodelação, futuro Serviço de Remodelação, recaiu sobre o engenheiro João Lüderitz, diretor do Instituto Parobé.

Lüderitz, em seu relatório de 1920, diagnostica como principais culpados pela situação das Escolas de Aprendizes Artífices os próprios pais dos alunos e declara:

Em vista da falta de interesse do proletário por uma educação técnica profissional propriamente dita, do que dá prova bem patente, o fato de retirarem os alunos das escolas, logo após a conclusão dos dois primeiros anos do curso elementar, urgia estabelecer nas escolas de Aprendizes Artífices, que a união mantém, com sacrifícios pecuniários, em 19 capitais de estados do país condições tais, que despertassem mais interesse do povo pela formação de seus filhos como operários,

capazes de acompanharem os intensos progressos da técnica. Era preciso tornar o recinto da escola mais atraente (apud QUELUZ, 2000, p. 159).

Lüderitz lista entre os principais problemas identificados na EAAs os edifícios em que as escolas funcionam sem condições mínimas para o seu funcionamento. Muitas são velhos casarões do tempo colonial, ou antigos armazéns ou depósitos de estradas de ferro – como a escola de Campos –, com má distribuição de luz e sem acomodações adequadas para aulas e oficinas. Destaca também a má formação de mestres e contramestres que, salvo raras exceções, não eram capazes de realizar um ensino técnico de acordo com o que os novos tempos exigiam, ou seja, que estivessem habilitados para o ensino prático na oficina e para lecionar desenho industrial e a tecnologia de sua área. O descontentamento era tal que Lüderitz chegou a afirmar no Relatório de 1925 que as escolas vegetavam e que se algum fruto foi colhido naquele período esses seriam graças ao grande esforço de alunos dedicados e professores abnegados.

Nessa retrospectiva, Lüderitz destacou que o número total de alunos formados até 1923 chegou aos 1.102. Para ele, porém, apesar do precário “adestramento” desses operários, a situação do operariado nacional era tal que mesmo assim muitos alunos egressos das Escolas de Aprendizes Artífices conseguiram posicionar-se bem e com boa remuneração (1925, p. 143).

Com uma década de existência das EAAs Lüderitz ressaltou a importância de reaparelhamento das oficinas com máquinas e ferramentas que favorecessem um ensino racional, ou seja, que não se limitasse às ligeiras noções de trabalhos manuais e do ensino primário. Criticou a postura dos diretores das EAAs que não se empenharam em promover um “programa racional”, não fazendo, portanto, consulta local para veri-

ficar a vocação de suas respectivas cidades, limitando-se à facilidade de montagem das oficinas. Para ele, o investimento adotado para preparar “operários modernos” tão capazes quanto os médicos, engenheiros e advogados (!) não estava surtindo o resultado desejado (QUELUZ, 2000, p. 159).

No Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (1920) era proposto que os alunos nos dois primeiros anos do curso elementar aprendessem um ofício não técnico, ou seja, que não prescindisse de educação teórica e prática correlata nem os complementos típicos das profissões técnicas, a saber, o desenho industrial e as tecnologias especiais para cada ofício. Seria suficiente o aprendizado de trabalhos manuais como os de sapateiro, alfaiate, traçador de vime, exercícios de cartonagem, montagem de brinquedo (QUELUZ, 2000, p. 159).

Além dos dois primeiros anos de adaptação para o ensino técnico, foi proposta a criação de três ou quatro anos de ensino técnico, propriamente dito. Durante os quatro anos, o aluno deveria passar por três ou quatro oficinas componentes de uma seção de profissões correlatas, montadas em função da necessidade local. Segundo Lüderitz, isso facilitaria uma colocação do egresso “bem remunerada nas indústrias regionais, depois de concluído seu curso técnico” (RELATÓRIO *apud* QUELUZ, 2000, p.161).

Ainda no Relatório de 1920, a preocupação com a falta de apoio dos pais dada aos alunos para concluírem seus cursos de aprendizes:

Referimo-nos a falta de alunos para o curso técnico, dado a hipótese de não quererem os pais fazer o sacrifício de manter os filhos dos 10 aos 15 anos na escola, comentando-se com o preparo elementar adquirido nos primeiros anos do curso de adaptação.

Há um meio de evitar isto, e este é pagar aos alunos do curso técnico

(desde o terceiro ano de frequência do aluno) uma diária correspondente aos trabalhos realizados e aproveitados para renda da escola [...], aliás, parece de inteira justiça bonificar o aluno das escolas técnicas com diárias uma vez que o seu trabalho é produtivo [...]

Basta de fato para conseguir resultados satisfatórios, nesse sentido, que as escolas se ocupem com a fabricação de artefatos vendáveis, que tendo seu valor educativo, como padrão de aprendizagem técnica, feito com judiciosa escolha dos respectivos tipos, a renda escolar sendo devidamente arrecadada, permita ministrar nas escolas a atividade industrial que lhes dá vida tornando-se atraentes, sem pesar grandemente aos cofres públicos (QUELUZ, 2000, p. 162).

Como analisa Queluz, o sentido da reforma se completava; a escola como fábrica, a fábrica como escola. No entanto, se mesmo com todas essas medidas modernizantes o proletariado continuasse demonstrando “falta de interesse por uma educação técnica profissional”, se os pais continuassem retirando precocemente seus filhos da escola, no máximo com dois anos de curso para “ganhar a vida”, deveria ser instituído o regime de obrigatoriedade de frequência das escolas profissionais, “como se fosse um serviço militar obrigatório” (QUELUZ, 2000, p. 163)³.

Primeiras reformas

A escola de Campos, juntamente com a de Curitiba, São Paulo e Florianópolis, foi escolhida como prioritária no processo de reformas e o projeto de industrialização foi colocado em prática imediatamente.

A década de 20 foi particularmente importante para a escola de Campos e a de São Paulo no que se refere à instalação de novos maquinários. Em 1921 foram concluídas as reformas e novas máquinas foram compradas em 1922 para a escola campista. Novas reformas são

concluídas em 1924 e ampliação dos prédios com a construção de cinco salas de aulas em 1928 (QUELUZ, 2000).

Muita atenção foi dedicada à disciplina de Desenho pelo Serviço de Remodelação. Considerada como de grande importância – quiçá a mais importante – as escolas receberam manuais que determinavam com detalhes seu método de ensino e conteúdos a serem desenvolvidos. Para Lüdertz o desenho SERIA a forma convencional para a representação das idéias que se tem sobre o objeto a ser fabricado, de modo objetivo e claro, tão importante quanto a escrita para a representação do pensamento. Desse modo seria de fundamental importância que o aprendiz dominasse essa linguagem fundamental desde o início do curso profissional, sem o qual jamais poderia ser um bom contramestre (LÜDERITZ, 1925)⁴.

Na nova concepção, o aluno egresso das escolas de aprendizes deveria “projetar”. Não deveria mais ser um mero artesão ou operário reprodutor das técnicas apreendidas, mas interpretar conscientemente o ambiente da fábrica, habilitado a interpretar projetos e intermediar a comunicação entre engenheiro e operário menos qualificado, cuidar da supervisão e da manutenção do processo produtivo (QUELUZ, 2000, p. 167).

O problema central da falta de professores qualificados arrastou-se por longa data e foi obrigatoriamente abordado pelo Serviço de Remodelação, que buscou contratar professores, mestres e contramestres para as EAAs. Assim, Lüdertz indicava seus ex-alunos do Instituto Parobé (RS) sempre nos casos de vacância de cargo de mestres e contramestres. Foi nesse período que chegaram a Campos os ex-alunos do instituto gaúcho Oswaldo Fetterman e Francisco Pandolfo. Este último veio a ser futuro diretor da Escola de Aprendizes Artífices campista.

Outra crítica feita além do despreparo dos mestres e contramestres era em relação aos próprios diretores que tampouco tinham, pelo menos em sua maioria, uma formação nas questões de ensino e administração de oficinas. Foi também assim que Lüderitz indicou Antônio Hilário Travassos Alves para dirigir a escola de Campos em 1923, após um período de vacância; processo semelhante ocorreu com as escolas de Aracajú, Paraíba e Natal nesse mesmo período (QUELUZ, 2000).

A CONSOLIDAÇÃO DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES

A Consolidação de 1926 determinou para as EAAs o curso profissional de quatro anos para o curso primário e dois para o curso complementar. Essa decisão matem a estrutura definida pelo regulamento de 1918, que estipulava o ensino ministrado nas EAAs como sendo de nível primário a ser realizado em quatro anos. Lüderitz somente criou dois anos complementares, já que não poderia definir através de portaria o ensino como sendo de nível secundário, como era o seu desejo. A terminologia “complementar”, apropriadamente vaga, era comumente utilizada na estrutura do ensino republicano para cursos realizados logo após a alfabetização (QUELUZ, 2000, p. 169).

Ficou definido que os alunos cursariam os trabalhos manuais como estágio pré-vocacional nos dois primeiros anos concomitantemente ao curso primário e de desenho. A partir do terceiro ano passariam a frequentar as seções de ofício. Foi prevista na Consolidação a possibilidade de nove seções de ofício: seções de trabalhos de madeira; seção de trabalhos de metal; seções de artes decorativas; seções de artes gráficas; seção de artes têxteis; seções de trabalhos em couro; seção de fabrico de calçados; seção de fabrico de vestuário; seção de atividades comerciais.

Segundo Queluz (2000, p. 170), em relação às seções originalmente propostas por Lüderitz, “as novas apresentavam uma aparente aceitação das oficinas, antes consideradas artesanais por ele, como a de sapataria, alfaiataria e trabalhos em couro”. Talvez isso se explique pela própria realidade de seu funcionamento nas instituições e da existência de mestres e contramestres concursados nas oficinas e que não poderiam ser facilmente demitidos. Muito provavelmente influía a crescente mecanização desses setores no país, sobretudo a indústria de sapatos e vestuário que aumentou consideravelmente sua produção nos anos 20. Também deve ser considerada a possibilidade apontada por Lüderitz da utilização de algumas dessas oficinas para o aprendizado de trabalhos manuais nos três primeiros anos de curso, com foi o caso da oficina de trabalhos em couro.

Ficaram estabelecidas quatro horas diárias como máximo para os trabalhos nas oficinas para alunos dos 1º e 2º anos e de seis para os dos anos seguintes, inclusive para os dois anos complementares.

Foi então, em um contexto de predomínio de múltiplos currículos e métodos, e até mesmo de falta de currículos sistemáticos em algumas escolas, que Lüderitz buscou definir um modelo para aumentar a qualidade dos cursos, definindo um currículo mínimo para as Escolas de Aprendizes Artífices.

Dos mestres e contramestres eram exigidos apenas o nível primário, conhecimentos práticos de desenho e de oficina para exercer suas funções nas escolas de aprendizes artífices. A qualificação daqueles profissionais era, portanto, um grande entrave aos ideais propostos por Lüderitz acerca do alfabetismo técnico através do Serviço de Remodelação (QUELUZ, 2000).

A industrialização das escolas

Na *Consolidação das Escolas de Aprendizizes Artífices*, promulgada por portaria do Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, inspirada no Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, quase metade de seus artigos referia-se à *industrialização*. O Serviço de Remodelação autorizava o diretor a aceitar encomendas de particulares e repartições públicas. Cada obra tinha estipulada preço de material, valor das horas de trabalho de alunos e diaristas, cuja contratação poderia ser autorizada pelo diretor para empreitadas. Ainda era reservado 8% para o pessoal administrativo responsável pela escrituração e outros 2% do valor da obra como desgaste das máquinas e 20%, no máximo, sobre o valor da obra como lucro da instituição. Do lucro 20% seria destinado à caixa de mutualidade. Conforme o grau de aproveitamento e produtividade do aprendiz a ele era destinado outros 10%. Com a proposta de industrialização Lüderitz acreditava que o aprendiz poderia ser beneficiado com um rendimento satisfatório e ao mesmo tempo motivador já que desde 1918, sob a alegação de alto custo, as diárias dos alunos tinham sido abolidas. Com a falta de matéria prima o diretor ficava autorizado a utilizar 70% da renda líquida para adquiri-la.

A industrialização das escolas poderia se dar de dois modos distintos: objetos e peças confeccionados por alunos para serem vendidos ou o aproveitamento das máquinas e do espaço físico das oficinas para produção, em horas vagas. Segundo Hildebrand, a segunda opção era defendida por alguns diretores como sendo de maior interesse para o ensino (FRANCO, 1993).

Embora a renda obtida da comercialização do produto das oficinas fosse muito pequena para que se pudesse pensar em obter dessa fonte parte da manutenção das escolas, ela pode ter sido suficiente para reter os alunos, conforme os argumentos utilizados pelos defensores da

tese da industrialização, como Lüderitz e Montojos. Mas a existência de parcela considerável de produção estocada, não vendida, sustenta dúvida quanto à procedência dos outros argumentos utilizados, entre os quais o desenvolvimento de qualificação, que tornassem os aprendizes capazes de produzir em termos competitivos.

No geral, foram ineficazes a industrialização das oficinas e outras medidas similares, através das quais tentou-se, ao longo dos anos, diminuir as altas taxas de evasão e corrigir a baixíssima produtividade das escolas (CUNHA, 2000).

A industrialização das Escolas de Aprendizes Artífices, junto com a introdução da merenda escolar (esta em 1922), foi responsável pela diminuição da grande evasão dos alunos, que deixavam as escolas tão logo adquiriam os rudimentos da prática de um ofício (CUNHA, s.d.).

Resultados e controvérsias

No ano seguinte à promulgação da Consolidação, Lüderitz escrevia com otimismo o encaminhamento de suas idéias:

Acentua-se cada vez mais o desenvolvimento das Escolas de Aprendizes Artífices, pois desde que foram iniciados os trabalhos de remodelação, tem aumentado o número de estabelecimentos beneficiados com edifícios novos e amplos, montagens de máquinas modernas e distribuição de técnicos diplomados por instituições congêneres [...] Foram adaptados ao novo plano às oficinas existentes, tendo sido criados algumas outras suplementares com o intuito de se complementarem as séries de ofícios correlativos. Com o aumento da frequência serão fundadas outras, subordinadas ao mesmo critério. A matrícula e a frequência aumentam gradativamente (RELATÓRIO apud QUELUZ,

2000, p. 174).

Em 1928 o otimismo de Lüderitz cresceria com a possibilidade dos alunos conferirem vantagens pecuniárias dos serviços prestados através das oficinas, o que contribuiria para aumentar a produção, melhorar o campo de aprendizagem, além de melhorar a imagem da instituição aos olhos dos habitantes das capitais ou cidades sedes:

Será de grande alcance, não só para a produtividade industrial das oficinas escolares, como também para a aprendizagem dos alunos, permitir que às Escolas de Aprendizizes Artífices forneçam às demais repartições deste ministério localizados nos estados, o que elas precisam quanto a móveis, calçados, uniformes, encadernações, trabalhos tipográficos, objetos de metal, independente de concorrência [...] (RELATÓRIO *apud* QUELUZ, 2000, p. 175).

Para Queluz (2000), de fato é possível observar que as medidas tomadas pela Consolidação trouxeram significativo impacto na produção da maioria das escolas do país. O que não significou para Cunha (2000) nenhum dado favorável já que o que deve ser considerado são os dados referentes à despesa, produção e renda anuais das escolas de aprendizizes artífices, no período de 1921 a 1933, segundo tabela do Arquivo Gustavo Capanema.

Segundo análise de Cunha, nesse período, apenas em 1923 foi realizado praticamente 80% da produção, enquanto que o restante permaneceu estocado na escola e que nos anos subsequentes à Consolidação a renda proveniente da produção teve queda progressiva.

Para Queluz, os procedimentos racionalizadores do ensino e da produção dentro das Escolas de Aprendizizes Artífices, adotados pelo Serviço de Remodelação aproximavam-se bastante das aspirações tayloristas. Ele não afirma que Lüderitz tenha buscado aplicar sistematicamente o

método de gerenciamento científico taylorista, mas acredita que ele comungava com o espírito geral que alimentava o taylorismo e que eram preocupações essenciais no início do século passado, na luta pela afirmação do *status* do engenheiro no gerenciamento da fábrica, no controle do trabalhador e do sistema de produção, além da preocupação com a contabilidade e com os custos de produção.

Mesmo não sendo objeto deste estudo, reconhecer o modelo taylorista no processo de reorganização das escolas de aprendizes artífices ajuda a compreender porque o primeiro passo foi a aquisição de máquinas e a nova organização das oficinas através de seu reagrupamento em seções. Era na verdade uma tentativa de adaptação da produção a uma maior complexidade da produção industrial com uma maior divisão de tarefas e especialização, rompendo com a tradição da artesanaria onde em apenas uma oficina o aprendiz deveria aprender todas as etapas da manufatura do produto. Desse modo, onde havia uma oficina o lugar passou a ser organizado em uma seção, composta de várias oficinas. O que Lüderitz propunha era o aprendizado do aluno em todas as oficinas, mas com especialização em apenas uma delas, que para ele significava a intensificação da produção.

Outra característica taylorista implantada foi a de premiar por produtividade, incluída nas novas normas de industrialização que definiam porcentagens a serem divididas entre mestres, contramestres e aprendizes em relação à renda líquida das oficinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar que a qualificação que se pensava estava essencialmente voltada para o trabalho manual – em oposição a um tra-

balho intelectual – que ainda sofria o estigma da escravidão abolida tão recentemente à época. Sendo assim, “formar para o trabalho” era o mesmo que “adestrar, treinar para técnicas manuais” ou, quando muito, “mecânicas”. Não se tratava de uma formação que conjugasse teoria e prática. Por um lado, havia uma produção nacional essencialmente agrícola, sem o uso de técnicas mais elaboradas e por outro, uma indústria muito incipiente, rústica, ainda baseada no artesanato e na manufatura. Significa dizer que para a formação da mão-de-obra não existia a necessidade de estudos com uma base teórico-científica já que a formação profissional existente era de nível primário – nível educacional máximo que as classes populares poderiam almejar.

Durante o tempo que esteve em funcionamento (1920-1930), o Serviço de Remodelação apresentou alguns resultados significativos acerca da *industrialização*, porém, com relação à frequência dos alunos, os resultados estiveram muito aquém do pretendido. Até o período de remodelação a maior taxa anual de frequência havia sido em 1916 na Bahia, com 96,5 e a menor justamente na escola de Campos, no ano de 1919, com 23,2. Durante o período da *remodelação* a maior taxa anual de frequência ficou também com a escola da Bahia em 1930, com 90, enquanto que a menor com a escola do Pará em 1926, com apenas 14,7 (CUNHA, 2000).

Por fim, a constatação de que os números não favoreceram as escolas de aprendizes artífices – considerando os dez anos de investimento do Serviço de Remodelação – também é encontrado em Queluz (2000, p. 182), que ressalta, no entanto, a contribuição dada pelo novo modelo sobre o ensino técnico no país, “incluindo ritmo e hábitos da produção industrial no ambiente escolar”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOCCHETTI, Paulo. Das escolas de ofício no Brasil ao projeto CEFET. *Formação profissional no Brasil*. Werner Markert (Org.). Rio de Janeiro: Edições Paratodos, 1997. p 144-159.
- BRANDÃO, Marisa. *Da arte do ofício à ciência da indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional*. sd. (mimeo).
- BRASIL. Leis, Decretos. Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909.
- CUNHA, Luiz Antonio. As escolas de aprendizes artífices e a produção manufatureira. *Revista da Faculdade de Educação*. UFF, Niterói, ano 10, nº 1-2, janeiro/dezembro 1983.
- _____. Antecedentes das escolas de aprendizes artífices: o legado imperial/escravocrata. *Revista da Faculdade de Educação*. UFF, Niterói, v. 11, nº 2, jul./dez., 1984. p. 47-66.
- _____. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Editora UNESP, Brasília (DF): Flacso, 2000.
- _____. *O ensino industrial-manufatureiro no Brasil: origem e desenvolvimento*. Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais Sede Acadêmica Brasil Programa: Co-Edições Convênio: ABC/MTE/SEFOR - FLACSO/Brasil (1999-2000) Coleção Políticas Públicas de Trabalho, Emprego e Geração de Renda [Disponível na internet] s/d.
- FETTERMAN, Waldomiro. A evolução das escolas de aprendizes artífices. *Boletim do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio*. Rio de Janeiro, (93): maio, 1942, 61-72.
- FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. 2º. volume. Rio de Janeiro, 1962.
- FRANCO, Maria Ciavatta. *A escola do trabalho: história e imagens*. Tese de concurso para Professor Titular de Educação e Trabalho. Faculdade de Educação – UFF: Niterói (RJ), 1993.
- LÜDERITZ, João. *Relatório*. Apresentado a Miguel Calmon Du Pin e Almeida, Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas da Lito - Tipografia Fluminense, 1925.

QUELUZ, Gilson. *Concepções de ensino técnico na República Velha (1909-1930)*. Curitiba: Cefet-Paraná, 2000.

RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar (1890-1930)*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

RELATÓRIO DO DIRETOR do Asylo dos Meninos desvalidos ao Diretor Geral da Instrução Pública do Município da Corte, Sr. Conselheiro Barão de São Félix, em junho de 1876.

SOARES, Manoel de Jesus A. As escolas de aprendizes artífices – estrutura e evolução. *Forum Educacional*. Rio de Janeiro: FGV/IESAE. Ano 6 n° 2 out/dez 1982, p. 58-92.

NOTAS

¹ Enquanto o número de matriculados nas Escolas de Aprendizes Artífices no ano de 1919 foi de 3.610, no ano seguinte esse número cai para 3.360 alunos.

² Estes dados podem ser observados nos respectivos relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

³ Com essa proposta foi antecipado em dois anos o projeto de lei apresentado pelo deputado Fidélis Reis à Câmara Federal em 1922, que instituiu a obrigatoriedade do ensino técnico para todos os jovens com o objetivo de criação de uma nova mentalidade sobre o trabalho que auxiliasse a organização racional da sociedade. Essa lei foi considerada por Manoel Soares (1995) um marco na busca de uma nova ética do trabalho por procurar romper o preconceito da formação profissional como exclusiva das classes desfavorecidas.

⁴ Maior detalhamento do método de ensino de desenho ver João Lüderitz, Relatório apresentado ao Exmo. Dr. Miguel Calmon Du Pin e da Almeida, pelo engenheiro João Lüderitz, RJ, Oficina Gráfica da Litho-Typ, 1925.