
O binômio oficina-escola na Era Vargas: a disputa de duas concepções

The binomial factory-school in the Vargas Era: the dispute between two conceptions

El binomio taller-escuela en la era de Vargas: la disputa entre dos concepciones

Castioni, Remi¹ (Brasília, DF, Brasil)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5459-3492>

Magalhães, Guilherme Lins de² (Brasília, DF, Brasil)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0771-8045>

Resumo

O objetivo do presente artigo é elucidar os porquês da criação de um sistema de formação profissional coordenado pelos empresários durante o regime varguista. Para isso, o método de rastreamento das evidências e suas respectivas relações causais foi usado para esclarecer os fatos e os contrafatos da gênese do Senai. Com este, é possível também identificar as conjunturas críticas do período analisado que determinaram o caminho dependente das instituições. Por fim, dois grupos disputaram, através de diferentes concepções, a reforma da formação profissional sob a mesma lógica do binômio oficina-escola. Os vitoriosos foram os da corrente liberal americana sob as ideias do taylorismo.

Palavras-chave: Sistema de Formação Profissional, Rastreamento de Evidências, Conjuntura Crítica, Instituições de Formação Profissional.

Abstract

The purpose of this paper is to clarify the reasons of the creation of a vocational education training system coordinated by entrepreneurs during the Vargas regime. For this, the method of tracing evidence and its respective causal relationships was used to highlight the facts and counterfactuals of SENAI's genesis. With this, it is also possible to identify the critical juncture of the analyzed period that determined the path dependent on the institutions. Finally, two groups disputed through different conceptions the reform of vocational education training under the same logic of the binomial workshop-school. The victors were those of the American liberal current under the ideas of Taylorism.

Keywords: Vocational Education System, Evidence Tracing, Critical Juncture, Vocational Education Institutions.

Resumen

El propósito de este artículo es aclarar las razones para la creación de un sistema de capacitación profesional coordinado por empresarios durante el régimen de Vargas. Para esto, se utilizó el método de seguimiento de la evidencia y sus respectivas relaciones causales para resaltar los hechos y los contrafactos de la génesis del SENAI. Con esto, también es posible identificar las circunstancias críticas del período analizado que determinaron el camino dependiente de las instituciones. Finalmente, dos grupos disputaron a través de diferentes concepciones la reforma de la formación profesional bajo la misma lógica del binomio taller-escuela. Los vencedores fueron los de la corriente liberal estadounidense bajo las ideas del taylorismo.

Palabras-Clave: Sistema de formación profesional, seguimiento de pruebas, situación crítica, instituciones de formación profesional.

Introdução

A Revolução de 30, um marco na história do Brasil, foi um movimento

¹ Doutor em Educação pela Unicamp. Professor do PPGE/Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. remi@unb.br

² Doutor em Educação pela UnB com estágio doutoral junto à Universidade de Osnabrueque, Alemanha. Professor do Instituto Federal de Brasília. guilherme.magalhaes@ifb.edu.br

político-militar com o objetivo de tornar o Estado brasileiro o agente do desenvolvimento econômico do país (BRESSER-PEREIRA, 2016). Sob a influência do Tratado de Versalhes, havia, ainda, a preocupação em promover a paz social e aprimorar as relações de trabalho (WEINSTEIN, 2000), uma vez que até esse momento da história as relações de trabalho no Brasil não eram assunto do Estado (CARDOSO, 2010). Assim, foi um período de muitas injustiças sociais que prosseguem até os dias de hoje no país, pois o Estado interveio extensivamente na vida social a fim de ser o centro dinâmico da sociedade (PAOLI, 1988).

Com este entendimento, o Sistema de Formação Profissional (SFP) brasileiro tinha, sob a supervisão do governo federal, a Rede Federal de Educação Profissional, nascida em 1909 para os desvalidos de sorte e aprofundada com a Constituição de 1937 no Estado Novo. Havia escolas em estados e municípios, mas sem gerência do governo federal. Por isso, o foco deste artigo está nas instituições nacionais de formação profissional. Como é sabido, no Brasil, existem atualmente duas instituições que ofertam formação profissional sob uma supervisão nacional: a Rede Federal e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). A segunda nasceu no regime varguista e revelam-se, neste texto, distintas interpretações sobre a gênese desta institucionalização.

Por um lado, Fonseca (1986), Lopes (1992) e Weinstein (2000) entendem que os industriais foram atores ativos na gênese do Senai; por outro, Cunha (2005) Schwartzman, Bomeny e Costa (2000) entendem que os industriais foram compelidos a gerenciar a sua própria instituição de formação. No entanto, apenas Weinstein (2000) afirma, de forma sucinta, que a outra opção à mesa de Vargas para reformar o SFP brasileiro foi rechaçada sem se apresentar os porquês. De forma adicional, há uma ausência de estudos sobre os contextos da gênese das instituições de formação profissional no Brasil (RODRIGUES, 2015).

Com este entendimento, este estudo tem como objetivo elucidar alguns porquês da gênese do Senai em detrimento da outra opção sugerida. Esta necessidade é o resultado de disputas pelo SFP brasileiro, historicamente, de muitas concepções pertencentes a disputas na sociedade (MERCÊS; LIMA, 2020). Nesse contexto, ainda são consideradas as influências internacionais sobre estes dois grupos que disputaram o reformismo do SFP brasileiro.

Para tanto, este texto foi guiado pelo método de rastreamento das

evidências e suas respectivas relações causais, o que possibilitou esclarecer os fatos e os contrafatos da gênese do Senai (GERRING, 2007). Essa abordagem é eficiente na análise histórica do desenho de instituições com o objetivo de verificar a extensão das relações causais ocorridas no passado (GERRING, 2007; MAHONEY, 2003). Nesse método, existe a identificação de conjunturas críticas que é o resultado de um “breve” período no qual uma decisão é tomada. Este sucede um período de estabilidade que determina um caminho dependente da decisão tomada anteriormente (CAPOCCIA; KELEMEN, 2007; COLLIER; COLLIER, 2002; SOIFER, 2012).

O material desta pesquisa está disponível em documentos sobre a criação do Senai no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (FGV/CPDOC). A consulta pública aos arquivos acontece de forma totalmente informatizada por meio do sistema *Accessus*, mas os que não se encontram disponíveis no sistema podem ser solicitados por e-mail, em formato digital, na sala de consulta do FGV/CPDOC.

Diante do exposto, o artigo traz um breve relato do legado do SFP brasileiro anteriormente ao regime varguista. Na sequência, apresenta as informações que demonstram a incapacidade da Rede Federal na oferta de mão de obra; o esclarecimento dos atores que atuaram no momento da reforma e suas respectivas ideias influenciadoras; e busca elucidar os fatos e contrafatos anteriormente ao Senai que subsidiaram a tomada de decisão de Getúlio Vargas. Por último, conclui com as evidências de que o binômio oficina-escola era um fato para aprimorar a oferta de trabalhadores, embora pairasse a dúvida se isso seria feito para uma grande parcela da população brasileira ou apenas para atender às demandas da indústria.

O legado da Era Vargas

Devido a uma influência europeia, as corporações de ofícios, tal qual como as guildas, existiam no Brasil no século XVIII, inclusive com registros em São Paulo sobre o juiz de ofício. Contudo, da mesma maneira que na Europa, com a ascensão das corporações industriais entende-se que não se fazia necessária a qualificação de forma exclusiva por essas corporações (FONSECA, 1986, v. 1). Assim, na Constituição de 1824, foram extintas essas estruturas de artesãos (BRASIL, 1824) devido ao surgimento de incipientes corporações industriais e a necessidade de

"liberdade profissional", sem estabelecer um novo sistema de formação de mão de obra, pois a formação de ocupações irrelevantes ficavam a cargo dos jesuítas (FONSECA, 1986, v. 1).

É importante lembrar que o esteio da força de trabalho no Brasil era a escravidão, uma vez que o país recebeu um terço do total de africanos transportados no mundo (REIS, 2007). Dessa maneira, a abolição, em 1888, muda a lógica do mercado de trabalho no Brasil (WEINSTEIN, 2000). Mas para atender às demandas de trabalhadores qualificados, o governo da época estimula programas de imigração ao invés de programas de qualificação dos brasileiros natos (BRESSER-PEREIRA, 2016; FONSECA, 1986, v.1; PAOLI, 1988). Com a imigração, houve a formação de um grupo de classe média burguesa e profissional que seriam os primeiros industriais no Brasil a nível da empresa (BRESSER-PEREIRA, 2016).

Todavia, mesmo com a imigração, surgem pressões da indústria, ainda incipiente, sobre a dificuldade de encontrar mão de obra qualificada. Por isso, em 1906, Afonso Pena, então presidente da República, manifesta apoio para a criação e multiplicação de institutos técnico e profissional. Na história brasileira, era a primeira vez que o dirigente máximo do país fazia referência à qualificação (FONSECA, 1986, v. 1). Dessa forma, em 1909, quando Nilo Peçanha assume a Presidência da República, as escolas de aprendizes artífices (EAA) foram criadas na tentativa de reproduzir o ambiente fabril para a formação de operários (CUNHA, 2005). As EAA surgiram para "recolher e afeiçoar à vida moral, pela escola e por um regime disciplinar, os menores de 21 anos, que ainda não são criminosos, e que ainda não são mesmo viciosos." (WEINSTEIN, 2000, p. 47).

No entanto, educadores industrialistas criticam a formação através da observação porque o conceito de educação profissional era vago, uma vez que não havia trabalhadores habilitados por profissão. O crítico mais expoente é Roberto Mange, que defendia uma formação profissional sob um método sistematizado de aprendizado ao invés do método de observação. Além disso, uma consciência cívica era importante para a formação cidadã dos operários. É também nesse período que as ideias do taylorismo e os princípios fordistas entusiasmaram as lideranças industriais brasileiras e seus aliados. Nessa visão, o mestre artesão seria apenas um supervisor para colocar em prática a decisão de uma gerência, muitas vezes sem experiência manual (WEINSTEIN, 2000).

Uma outra preocupação surgiu no Congresso Nacional através do deputado Fidélis Reis, que criticava o ensino de maioria teórica, pois as Nações são dependentes mais da técnica profissional do que da teorização das classes (SOARES, 1995). O deputado citou, inclusive, uma entrevista de Albert Einstein na qual o físico alemão afirmou que o verdadeiro contato entre a vida pública e a escola é a instituição obrigatória de um ofício porque fornece a formação ética e a solidariedade com as massas (FONSECA, 1986, v. 1).

Contudo, com a Revolução de 30 e o início da Era Vargas, toda esta discussão sofre uma ruptura e pela primeira vez surge um Ministério da Educação e, automaticamente, a Rede Federal, formada pelas EAA, que ficariam sob a supervisão desse Ministério. Esperava-se, assim, que mais investimentos nessas escolas aprimorassem os espaços de formação. Infelizmente, o que aconteceu foi uma disputa entre duas concepções diferentes de formação profissional concebidas sob ideias de pensamentos internacionais.

A incapacidade da Rede Federal

A preocupação no início da Era Vargas foi de reformar as instituições de Estado a fim de se obter uma consistência administrativa. Assim, o Estado deixaria "de ser um mero garantidor da ordem social [...] para assumir o papel de prestador de serviços sociais e [...] de ser o agente do desenvolvimento econômico" (BRESSER-PEREIRA, 2016, p. 139). Por isso, criou-se o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), que foi primordial na execução da reforma administrativa por introduzir novos métodos e técnicas de serviços burocráticos através de cursos de aperfeiçoamento de servidores (RABELO, 2011). Vargas entendia que sem a racionalização e a boa administração do Estado não seria possível desenvolver o país (BRESSER-PEREIRA, 2016).

Com este entendimento, entre 1930 e 1940, elevou-se o aporte de recursos para a Rede Federal a fim de atender à crescente demanda por profissionais, com destaque para 1937, período em que o aporte de recursos dobrou (FONSECA, 1986, v. 1). Inclusive, foram contratados professores da Suíça (em torno de 30), no início da década de 1940, para atuarem na Rede Federal (CUNHA, 2012).

A demanda era devido à limitação da contratação de trabalhadores estrangeiros nas empresas brasileiras, uma vez que, em 1930, o Decreto n.º

19.492/30 determinou que todas as empresas com qualquer relação com o Estado deveriam, em noventa dias, comprovar que em seus quadros havia dois terços de brasileiros natos (BRASIL, 1930). Porém, a população brasileira não estava qualificada de forma adequada para atender às demandas da indústria. Assim, este movimento era uma quebra de paradigma para os nativos do país, pois, pela primeira vez, eram asseguradas cotas nas empresas instaladas no país. Surgiu então a necessidade de um impulsionamento na Rede Federal (FONSECA, 1986, v. 1), inclusive com aumento do número de escolas³.

No entanto, apesar de todo este investimento, o relatório de Rodolpho Fuchs, entregue em 1938, denominado “Os defeitos do Ensino Profissional brasileiro”⁴, evidencia o diagnóstico dos problemas do SFP brasileiro e o entendimento da necessidade de diminuir os custos da formação profissional, visto que as escolas da Rede Federal tinham cursos longos e exigiam um aporte extraordinário para atender à demanda de novos trabalhadores para a indústria. A Rede Federal tinha uma capacidade de ofertar 4.500 trabalhadores/ano para a indústria, isto é, não formava nem 0,5% dos concluintes do ensino primário para todas as áreas econômicas do país, mesmo estimando que a demanda era entre 50 e 70 mil trabalhadores/ano⁵.

Esse número é resultado da identificação dos recursos humanos disponíveis para serem formados, uma vez que cerca de 900 mil crianças finalizavam o primário anualmente. Contudo, o ensino secundário poderia atender apenas 100 mil. A agricultura absorvia praticamente a metade desses 800 mil jovens, mas ainda sobravam 400 mil, segundo o qual Fuchs pressupõe ser metade rapazes. Diante desse contexto, finaliza que 200 mil rapazes, a não ser que se admita a possibilidade de viverem na ociosidade, deverão procurar uma colocação na indústria ou no comércio. De acordo com as estatísticas das profissões da época, ele faz uma proporção para a indústria e obteve o número de 70 mil rapazes para atender ao setor produtivo. Como os cursos levavam em média quatro anos na Rede Federal, seriam necessários 280 mil espaços nessas escolas. Para isso, seria necessário expandir de 19 para 600 escolas da Rede Federal⁶.

³ Fonte: Tabela de registro da criação das escolas da Rede Federal do Ministério da Educação.

⁴ FGV, CPDOC. *Os defeitos do ensino profissional brasileiro*, 1938: GCg 1934.11.28 (4).

⁵ FGV, CPDOC. *Os defeitos do ensino profissional brasileiro*, 1938: GCg 1934.11.28 (4).

⁶ FGV, CPDOC. *Os defeitos do ensino profissional brasileiro*, 1938: GCg 1934.11.28 (4).

Diante do exposto, é possível compreender a ansiedade de Vargas em ampliar a oferta de qualificação profissional, o que necessitava de uma nova fonte de recursos para realizar essa ampliação. Entende-se que este tenha sido o momento da conjuntura crítica do SFP brasileiro, uma vez que havia duas concepções disputando como reformulá-lo. Isso porque a conjuntura crítica é o leque de oportunidades a serem adotadas para reformar as instituições (CAPOCCIA, 2015; CAPOCCIA; KELEMEN, 2007; COLLIER; COLLIER, 2002; SOIFER, 2012).

Nesse sentido, é necessário apresentar as diferentes ações dos atores e suas respectivas concepções com o objetivo de identificar qual foi concretizada e qual não foi, explicitando, ainda, os contrafatos que deixaram de ser adotados (CAPOCCIA; KELEMEN, 2007). Ademais, uma conjuntura crítica apresenta condições permissivas e produtivas. Porém, quando há uma condição permissiva não necessariamente há uma conjuntura crítica (SOIFER, 2012).

Com este entendimento, destaca-se a condição permissiva que iniciou uma disputa de duas concepções para reformar o SFP brasileiro, cujo resultado produziu dois relatórios. O primeiro, denominado *A aprendizagem nos estabelecimentos industriais*⁷, e o segundo, *Técnicos e operários para a indústria do Brasil*⁸, servem para capturar a ligação das microações individuais nas escolhas, estratégias e decisões políticas dos atores envolvidos (CAPOCCIA, 2015). Todavia, estas duas condições produtivas (SOIFER, 2012) foram concebidas com base em diferentes concepções filosóficas (FONSECA, 1986), que serão apresentadas no próximo tópico.

As concepções filosóficas à mesa

Na história da educação, comprova-se que reformadores e inovadores educacionais buscaram uma filosofia de educação para sustentar suas ideias (DEWEY, 1971). E assim, na divisão política brasileira, segundo Bresser-Pereira (2016, p. 169), existiam os grupos do “nacionalismo e desenvolvimentismo e o liberalismo econômico e sua expressão periférica”, o que também é verificado na disputa pela nova concepção de formação profissional ocorrida no período Vargas. Por um lado, um grupo recebeu forte influência do modelo de formação alemão

⁷ FGV, CPDOC. *A aprendizagem nos estabelecimentos industriais*, 06/1939: GCg 1938.04.30 (69).

⁸ FGV, CPDOC. *Técnicos e operários para a indústria do Brasil*, 09/1941: GCg 1941.09.13 (10).

nazista. Já o outro teve muita influência do fordismo e taylorismo na forma de organização da produção industrial.

O pensamento do grupo nacionalista

Entre 1932 e 1935, Anísio Teixeira, no então Distrito Federal, atuou na tentativa de diminuir distinções curriculares entre as escolas pré-primárias e as secundárias. Dessa maneira, através do prefeito Pedro Ernesto, foram instituídas as escolas técnicas secundárias onde os estudantes teriam opções para escolher seus percursos escolares e sociais. Porém, após sua demissão, as escolas técnicas secundárias também foram extintas. Anísio Teixeira não concordava que o ensino secundário devesse ser destinado às elites condutoras e a formação profissional às classes menos favorecidas (CUNHA, 2005; NUNES, 1980).

A base filosófica deste pensamento perseguia a defesa da modernização do sistema educacional brasileiro. Dessa forma, a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação deveriam constituir a escola única com base no trabalho produtivo difundido pelo Estado (VIDAL, 2013). Nesse sentido, a energia individual ou coletiva se manifesta pela produção material. Mas para que isso fosse alcançado, a escola deveria ser organizada de modo que o trabalho se tornasse o elemento formador inserindo o estudante na corrente do progresso material e espiritual da sociedade. Entretanto, o grupo que desejava uma “escola nova”, em contraponto à escola tradicional, atuava em todos os níveis de educação em busca de maior igualdade de direitos para todos os cidadãos (AZEVEDO et al., 2010).

Nesse sentido, Francisco Montojos⁹ estabeleceu contato muito próximo com os educadores escolanovistas, respaldado pelo fato de que esse engenheiro educador foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1959. Entretanto, não é possível uma análise sobre suas concepções acerca da formação profissional brasileira, visto que não foram localizados registros sobre seu pensamento (AZEVEDO et al., 2010; PEDROSA; SANTOS, 2015).

Diante desse contexto, o Sr. Rodolfo Fuchs¹⁰ defendia que a formação deveria ocorrer no trabalho, pois os aprendizes treinados nas fábricas seriam mais

⁹ Engenheiro formado na Escola de Engenharia de Porto Alegre, que atuou na direção do Ensino Profissional no Governo Federal de 1927 até 1959, quando ainda era uma inspetoria, divisão do Ministério da Educação e Saúde, mas com breves períodos de ausência.

¹⁰ Um dos guias intelectuais sobre as questões de educação profissional do Ministro Capanema e do Presidente Vargas.

capacitados do que aqueles das escolas federais. Isso porque o distanciamento entre a indústria e a escola era a razão da dificuldade na transição para o mercado de trabalho (WEINSTEIN, 2000).

Outro importante personagem deste grupo é o Sr. Joaquim Faria Góes Filho, que atuou no Distrito Federal em conjunto com Anísio Teixeira no período das escolas técnicas secundárias (CUNHA, 2005). Nesse período, defendia prêmios para professores (ou grupo) destacados que lograssem êxitos em seus respectivos cursos, porque não havia objetivos a serem buscados pelo livre esforço desses profissionais. Defendia então um novo comportamento docente para uma nova escola mais pragmática sob a influência do modelo americano (NUNES, 1980).

Este grupo tinha a ambição de criar um amplo sistema de educação profissional, sob a coordenação do Ministério da Educação, que não evidenciasse diferenças entre a educação secundária, havendo, portanto, uma estrutura corporativa perfeitamente ajustada e coordenada de acordo com os direitos e deveres de cada uma das profissões (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2013).

O pensamento do grupo dos liberais

Roberto Simonsen, sob a influência das ideias de organização racional da produção e de higiene no trabalho, apoiou a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) em 1931 (FERREIRA, 2008; WEINSTEIN, 2000). Desse instituto surgiram estudos específicos sobre a racionalização da seleção profissional, visto que o IDORT deveria existir para aprimorar "a organização racional da produção." (WEINSTEIN, 2000, p. 87). Portanto, a pesquisa, o intercâmbio de ideias e a aplicação de métodos científicos alçariam o operariado e demais colaboradores para a prosperidade geral. Entretanto, no início desse período, este grupo não obteve muito sucesso porque não conseguiu obter um elevado número de associados para propagar suas ideias (FERREIRA, 2008).

Roberto Mange foi uma figura central no processo de organização da formação profissional no período Vargas a convite de Antônio Francisco de Paula Souza, então diretor da Escola Politécnica de São Paulo em 1913. Mange tinha acabado de chegar ao Brasil três anos após se formar na Escola Politécnica de Zurique em 1910. Nos quase 20 anos entre a sua chegada e a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, aproximou-se dos principais

signatários do referido documento, a saber: Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. Como expoentes do Manifesto, viriam a ocupar funções importantes na educação brasileira, começando por Fernando de Azevedo, que foi o Secretário de Educação do então Distrito Federal, seguido posteriormente pelo próprio Anísio Teixeira e Lourenço Filho, que foi o primeiro presidente do Inep, em 1937, denominado originalmente de Instituto Nacional de Pedagogia. Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira foram os responsáveis pela criação das primeiras universidades brasileiras, a USP, em 1934, e a UDF, em 1935, respectivamente. Os três, Azevedo, Anísio e Lourenço Filho, são referenciados como os cardeais da educação (LEMME, 1988).

Com o advento da emergente industrialização paulista durante o período Vargas, Roberto Mange funda o IDORT, juntamente com Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, para disseminar as ideias da racionalização do trabalho, baseadas nos princípios do taylorismo, naquela altura, de grande referência nos Estados Unidos e na Europa.

Após uma visita à Europa, em 1929, Roberto Mange, a fim de aprofundar seus conhecimentos sobre as novidades em qualificação para os ofícios das ferrovias, fundou, em 1930, o Serviço de Ensino e Seleção Profissional (SESP) de Sorocaba. Este espaço foi a vitrine dos pensamentos dele, uma vez que conseguiu aprimorar o rendimento individual do operariado através dos métodos da administração científica. O sucesso foi de tanta significância que, em 1934, o Sesp se tornou o Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP) e no mesmo ano a instituição estabeleceu uma parceria com o governo de São Paulo, sob o argumento de que o Estado seria incapaz de propiciar formação para todos aqueles que necessitavam. Logo, o CFESP obteve recursos públicos e privados para fomentar a formação profissional para a área de ferrovias (SENAI-SP, 1991; WEINSTEIN, 2000).

Do contato com os educadores e alguns dos signatários do Manifesto, surgiram estudos específicos sobre a racionalização da seleção profissional – já associados à proposição taylorista da organização racional do trabalho – sob a coordenação de Mange, e sobre os problemas fisiológicos de higiene do trabalho. Os resultados dos trabalhos de Mange motivaram a proposta de um instituto para o desenvolvimento dos esforços de racionalização do trabalho, primeiramente pensado como uma sociedade de psicotécnica, onde se abordariam questões como a fisiologia

e a psicologia industrial (FERREIRA, 2008, p. 154 e 155). Dessa forma, Mange manteve colaboração muito estreita com a configuração do ensino profissional no Brasil, que vai desencadear o surgimento do Senai, tendo sido ele seu primeiro diretor e permanecido até a sua morte, em 1955.

O ideal desse grupo estava amparado por uma visão positivista do pensar que analisa os fenômenos de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valores ou ideologias (MAZA, 2003). Roberto Simonsen, sob esses ideais, liderou os industriais na participação da elaboração da Constituição de 1934 (CUNHA, 2000; WEINSTEIN, 2000). Em seu discurso, apontou a educação deficiente brasileira, pois, à época, a média de anos de escolaridade básica dos trabalhadores urbanos brasileiros era de dois anos em comparação a uma média de oito a nove anos de escolaridade básica de trabalhadores da Alemanha e dos Estados Unidos. E lembrou que "as posições mais destacadas nas empresas são ocupadas por estrangeiros incumbindo-se os nacionais das tarefas mais pesadas e mais ingratas, pelo desconhecimento dos ofícios especializados" (WEINSTEIN, 2000, p. 100).

Roberto Simonsen acreditava que, através do contínuo desenvolvimento da cultura técnica e profissional e a aceitação do controle operário na solução de problemas econômicos, uma evolução do sistema político baseado na razão e no conhecimento técnico afastaria as ideias fundamentais do marxismo. Desse modo, também se aprimoraria a qualidade da produção e melhoraria o padrão de vida dos operários com salários mais adequados. Logo, era desnecessário qualquer filiação política ou religiosa, visto que "uma ciência onisciente e beneficente constituía a religião e a política do IDORT." (Ibid. p. 90).

A importante atuação de Roberto Simonsen no planejamento entre os empresários industriais da época foi reconhecida por Vargas, pois este grupo era forte para alterar leis no estado de São Paulo e no Brasil. Por isso, existia uma tentativa de influência na forma de como ocorria o ensino nas escolas, porque ele defendia uma colaboração entre os interesses públicos e privados sob o espírito da racionalização para o progresso da administração científica no Brasil (WEINSTEIN, 2000). Todavia, não concordava com a obrigatoriedade das empresas na oferta de espaços de aprendizagem para a formação do trabalhador (CUNHA, 2005; FONSECA, 1986; MAZA, 2003; WEINSTEIN, 2000).

A disputa das concepções

Em 1937, Vargas instaura o Estado Novo e reestrutura o SFP brasileiro, alterando as EAA para Lyceus (BRASIL, 1937b). A nova Constituição definia como primeiro dever do Estado o ensino vocacional. Entretanto, ao mesmo tempo interferia no ambiente privado da indústria, determinando a abertura de escolas de aprendizes nos estabelecimentos (BRASIL, 1937a). Este fato aumenta a tensão, uma vez que os industriais não queriam a intervenção do governo em seus estabelecimentos (MAZA, 2003).

Na Constituição de 1937, nota-se a influência das ideias de Rodolfo Fuchs, pois, em 1938, custeado pelo Governo Federal, ele participa do Congresso Internacional de Educação Profissional na Alemanha. O resultado foi o relatório¹¹ apontando as necessidades de modernização do SFP brasileiro com a obrigatoriedade da aprendizagem na empresa para todos os homens jovens. Desse modo, seria possível aprimorar os conhecimentos técnicos e desenvolver a compreensão das "realidades político-sociais da nação, através da formação cívica e moral" (WEINSTEIN, 2000, p. 109) para se obter o equilíbrio de paz social entre capital e trabalho (Idem).

A fim de diminuir a tensão devido à intervenção nas empresas, o governo envia para o grupo de industriais o anteprojeto para regular essas novas escolas de aprendizagem em 1938, mas, como uma forma de protesto pacífico, não houve resposta com sugestões. No entanto, o grupo dos industriais sabia que seria pressionado a responder de alguma forma, pois, com críticas ao modelo de ensino da Rede Federal e com a crescente demanda da indústria, o governo, sob as ideias dos técnicos do Ministério da Educação, acreditava que o modelo alemão de aprendizagem poderia ser reproduzido no Brasil (CUNHA, 2005, 2012; FONSECA, 1986, v. 1; MAZA, 2003; WEINSTEIN, 2000).

Sem resposta e com uma demanda crescente industrial devido ao início da Segunda Guerra, o governo edita dois novos atos legislativos direcionando o aperfeiçoamento profissional para os espaços da indústria, enquanto a formação profissional ocorreria nos Lyceus (BRASIL, 1939, 1940; CUNHA, 2005; FONSECA, 1986, vol. 1). Esses decretos são criticados pelo grupo de industriais, pois entendia que a qualificação no espaço da indústria não era adequada à realidade brasileira

¹¹ FGV, CPDOC. *Os defeitos do Ensino Profissional brasileiro*, 1938: GCg 1934.11.28 (4).

(MAZA, 2003). Contudo, serviu para forçar a discussão sobre como ampliar a qualificação dos trabalhadores (WEINSTEIN, 2000).

Nesse momento, a tensão entre os dois grupos se eleva, porque, primeiro, devido aos fatores externos, como a guerra na Europa, havia o aumento de 20% ao ano¹² da produção da indústria brasileira; segundo, a inexistência da oferta de estrangeiros qualificados devido à legislação de controle de entrada no Brasil; terceiro, a participação dos estrangeiros na guerra aumentava internamente a necessidade de trabalhadores qualificados brasileiros nativos (WEINSTEIN, 2000).

Por isso, em 1939, uma comissão interministerial composta por membros do Ministério da Educação e do Trabalho baliza a publicação do Decreto n.º 6.029/40, o qual determina ser de responsabilidade do Ministério da Educação a definição dos ofícios e a sua respectiva organização didática (BRASIL, 1940). No entanto, Lopes (1992) afirma que não houve qualquer referência desse decreto nas atas da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). Ademais, ele explica que o intervalo de 18 meses entre a publicação deste Decreto n.º 6.029/40 e o Decreto-Lei de criação do Senai foi um período de muita movimentação dos industriais para que o Decreto não fosse aplicado. Sendo assim, surge o questionamento: Por quê?

A título de resposta, o resultado do relatório desta comissão interministerial, que é a primeira opção à mesa para aprimorar a formação de trabalhadores (condição produtiva) (SOIFER, 2012), seria a criação do “Conselho Nacional de Aprendizagem”¹³, nomeado pelo Presidente da República, com a seguinte composição: técnicos especializados em assuntos de ensino industrial; um representante do Ministério do Trabalho; dois empregadores; e um representante dos empregados¹⁴. Logo, haveria um monitoramento da aprendizagem, na indústria, tripartite nas “comissões locais de aprendizes”¹⁵. Essas seriam compostas por dois técnicos especialistas em ensino industrial, um representante do Ministério do Trabalho, um empregador e um empregado. Portanto, seria um monitoramento baseado na aprendizagem alemã com a participação, não proporcional, do governo, de empregadores e de empregados.

¹² FGV, CPDOC. *Técnicos e operários para a indústria do Brasil*, 09/1941: GCg 1941.09.13 (10).

¹³ FGV, CPDOC. *A aprendizagem nos estabelecimentos industriais*, 06/1939: GCg 1938.04.30 (69).

¹⁴ FGV, CPDOC. *Relatório de atividades da comissão interministerial*, 06/1939: GCg 1938.04.30, r.51.

¹⁵ FGV, CPDOC. *A aprendizagem nos estabelecimentos industriais*, 06/1939: GCg 1938.04.30 (69).

E é obvio que os industriais não tinham qualquer interesse nesse monitoramento do Estado e dos sindicatos. Então, as opções na mesa eram: Aceitar o custeio de um sistema em conjunto com o governo e com monitoramento tripartite ou se comprometer com o financiamento, desde que sob sua autorregulação (WEINSTEIN, 2000). Então, a escolha foi pela segunda opção. No entanto, segundo o entendimento de Cunha (2005, p. 35, grifo meu), “os industriais não só **não** foram os elementos ativos na criação da aprendizagem sistemática e remunerada, custeada por eles próprios, como, também, resistiram todo o tempo a sua instituição.”

Discorda-se desse entendimento parcialmente porque houve resistência dos industriais em abrir espaços de aprendizagem para a nova concepção do SFP brasileiro. Todavia, quando encurralados sob um monitoramento tripartite dos espaços de aprendizagem na indústria pelo governo e sindicatos, o grupo agiu para impedir esse fato. Simplesmente, Roberto Simonsen coordenou uma nova comissão, em 1941, para discutir um novo “programa” para a formação industrial (ROMÃO NETTO; ASSUMPÇÃO-RODRIGUES, 2017; WEINSTEIN, 2000). E o único ator que participou das duas comissões foi Joaquim Faria Góes, que defendia uma escola mais pragmática sob a influência do modelo americano.

Diante desse contexto, a resposta dessa nova comissão foi o financiamento total do programa com uma taxa obrigatória para toda a indústria, visando custear uma nova instituição¹⁶. Os industriais, conforme o relatório, que é a segunda opção para aprimorar a formação dos trabalhadores (condição produtiva) (SOIFER, 2012), reconhecem que em países da Europa existe uma cooperação entre as empresas e o sistema de aprendizagem obrigatório simples ou conjugado com o Estado. Contudo, eles sugerem, no mesmo documento, que o Serviço Nacional de Seleção, Aperfeiçoamento e Formação de Industriários (SENAFI) fosse criado sob o controle geral da Confederação Nacional da Indústria (CNI), isto é, financiamento, organização didática, controle e regulação¹⁷.

Os dois anteprojetos convergiam para a necessidade de criação de novos espaços para qualificação, estabeleciam uma contribuição compulsória para todos os estabelecimentos industriais e diminuíam o tempo de formação, provavelmente pela participação do Sr. Joaquim Faria Góes. De forma contrária, divergiam na regulação

¹⁶ FGV, CPDOC. *Emendas propostas pela indústria de S. Paulo ao anteprojeto de regulamento do Decreto n.º (Ensino Profissional)*, 06/1940: GC g 1938.04.30 (01).

¹⁷ FGV, CPDOC. *Técnicos e operários para a indústria do Brasil*, 09/1941: GC g 1941.09.13 (10).

da nova instituição. Enquanto os nacionalistas defendiam um monitoramento tripartite, os liberais argumentavam que eles seriam os mais capazes para entender suas respectivas necessidades. Portanto, uma autorregulação era essencial, não havendo, para isso, colaboração financeira do Estado¹⁸¹⁹.

Uma outra divergência a ser destacada refere-se à duração dos cursos de aprendizagem. Por um lado, a comissão interministerial finalizou o relatório estabelecendo no mínimo dois e no máximo quatro anos de duração para esses cursos. Ademais, todos os cursos ofertariam conhecimentos gerais a fim de se elevar as competências dos aprendizes. Por outro lado, a comissão dos industriais limitava o tempo dos cursos em, no máximo, dois anos. De forma mais específica, apenas 15% dos cursos teriam essa duração, pois a maioria das ofertas seria para cursos de manipuladores que não reclamavam uma formação técnico-sistemática longa²⁰²¹.

O Senai

Essa nova instituição estaria sob as ideias da racionalização do trabalho baseado nas séries metódicas. Isso foi o resultado da harmonia entre o governo de São Paulo e a Fiesp devido à parceria público/privada. Nesse sentido, inaugurou-se um período de cooperação entre esses atores para aumentar e propagar, a nível nacional, as ideias dos métodos da administração científica para a formação de habilidades, pois os resultados do CFESP, no qual Mange era o diretor, eram muito bem vistos pelos industriais. E o Estado Novo preconizava o desenvolvimento industrial acelerado do Brasil que era diretamente dependente não apenas do aprimoramento técnico da força de trabalho existente, mas também do treinamento de novos técnicos profissionais (WEINSTEIN, 2000).

Fonseca (1986) entende que o presidente Getúlio Vargas era partidário de entregar a nova instituição aos industriais, mas ele entendia que o Senai não fora criado independente, visto que seu regimento deveria ser apresentado e aprovado pelo Ministro Capanema. Weinstein (2000) afirma que os industriais celebraram a criação do Senai por ser um programa ajustado às suas necessidades, sem

¹⁸ FGV, CPDOC. *A aprendizagem nos estabelecimentos industriais*, 06/1939: GCg 1938.04.30 (69).

¹⁹ FGV, CPDOC. *Técnicos e operários para a indústria do Brasil*, 09/1941: GC g 1941.09.13 (10).

²⁰ FGV, CPDOC. *A aprendizagem nos estabelecimentos industriais*, 06/1939: GCg 1938.04.30 (69).

²¹ FGV, CPDOC. *Técnicos e operários para a indústria do Brasil*, 09/1941: GC g 1941.09.13 (10).

interferência burocrática, sem participação dos sindicatos, aumentando assim a influência da CNI sobre as pequenas indústrias.

É importante destacar que no Regimento do Senai existe a organização da nova instituição e o estabelecimento do seu Conselho Nacional sem qualquer representante do governo ou dos trabalhadores (BRASIL, 1942). Em verdade, nem a totalidade da representação dos empresários compunha o Conselho, uma vez que apenas os mais expoentes eram consultados (WEINSTEIN, 2000). Todavia, a proposta confraternal apresentava exatamente este elemento da representação do governo e das associações intermediárias dos trabalhadores. Pelo menos, no campo das ideias, se a proposta da comissão interministerial fosse concretizada, teríamos um SFP unificado no país.

O grupo dos nacionalistas enviou uma carta a Getúlio Vargas, através de Rodolpho Fuchs, na tentativa de sensibilizá-lo, demonstrando que limitar o número de jovens às oportunidades de acesso à formação técnico-sistemática era uma atitude discriminatória. Isso porque as diretrizes traçadas eram “um ensino de mera transmissão de processos técnicos inidôneos”²² sem controle do Estado (WEINSTEIN, 2000).

A razão desta afirmação está na classificação dos ofícios no relatório da comissão industrial e como deveria ocorrer essa qualificação. Então, conforme o relatório²³, os operários da indústria brasileira foram classificados em quatro categorias gerais: Não qualificado (braçal); Não qualificado e semiquilificado (manipulador); Qualificado (artífice); e Qualificado (dirigente). O exemplo da indignação do grupo nacionalista está na classificação de manipulador, visto que a comissão industrial identificou que 70% dos operários atuavam nesse ofício. Sendo assim, a formação para esse ofício seria apenas o conhecimento de operações manuais e mecânicas simples que podiam ser realizadas “no local do serviço, em poucas semanas de treino específico”²⁴ e sem a necessidade de conhecimentos gerais.

Dessa forma, Getúlio Vargas aceitou criar o Senai sob o controle exclusivo dos industriais, visto que o anteprojeto deles seria, primeiro, mais barato para o Estado, segundo, aconteceria a formação de mais trabalhadores e, terceiro, houve um

²² FGV, CPDOC. *Técnicos e operários para a indústria do Brasil*, 09/1941: GC g 1941.09.13 (10).

²³ FGV, CPDOC. *Técnicos e operários para a indústria do Brasil*, 09/1941: GC g 1941.09.13 (10).

²⁴ FGV, CPDOC. *Técnicos e operários para a indústria do Brasil*, 09/1941: GC g 1941.09.13 (10).

agravamento da oferta de trabalhadores qualificados devido à Segunda Guerra²⁵. Por isso, os industriais tornaram-se os vencedores nessa disputa²⁶.

Não obstante, esta decisão não suprimiu a Rede Federal, mas sim adicionou à Lei Orgânica Industrial os cursos de aprendizagem (BRASIL, 1942). Porém, com a evolução das duas instituições, elas se tornaram concorrentes na oferta de trabalhadores porque têm a possibilidade de ofertar cursos idênticos, inclusive de Ensino Superior (MAGALHÃES; CASTIONI, 2019).

Considerações Finais

O SFP brasileiro, originalmente pensado na sua gênese para atender aos desvalidos da sorte, teve, nesse período, a sua maior mudança de concepção filosófica. Nesse momento histórico, duas concepções disputaram para se tornarem dominantes no país. Disputa esta resultado da incapacidade da Rede Federal de atender às demandas de uma crescente indústria no país, mesmo com o aumento do número de escolas e de aporte de recursos e a contratação de instrutores estrangeiros. Por esse motivo, o binômio oficina-escola ganha força como solução para a oferta da mão de obra.

Cunha (2012) defende que o Senai nasceu com uma influência europeia “alemã-suíça”, porque a base da formação profissional, proveniente das corporações de ofícios (guildas), era na maioria baseada no binômio oficina-escola. Porém, discorda-se desse entendimento, pois tanto a concepção nacionalista quanto a concepção liberal entendiam a necessidade desse binômio para ampliar a oferta de mão de obra no país.

De um lado, para os nacionalistas, o binômio seria o elemento motor para o desenvolvimento do país, porque aumentaria a capacidade laborativa da população jovem masculina com a elevação das capacidades técnicas e de conhecimento geral. Dessa forma, essa ideia estava, sim, ancorada na concepção “alemã-suíça”. Por outro lado, para os liberais, era importante selecionar os mais capazes e ofertar técnicos qualificados de acordo, apenas, com a demanda da indústria, ideia esta apoiada no taylorismo americano de racionalização do trabalho. Por esse motivo, não seriam necessários investimentos na elevação da escolaridade, pois a maioria da demanda

²⁵ Vale lembrar que esse diagnóstico de Rodolpho Fuchs ocorreu antes do início da Segunda Guerra.

²⁶ Problemas entre a Marinha brasileira e a alemã também foram influentes em afastar Vargas do modelo alemão de aprendizagem.

de ofícios da indústria era de manipuladores que poderiam ser treinados em pouco tempo, na empresa, sem a preocupação de ofertar conhecimentos gerais. E é neste contexto que ocorreu a disputa filosófica do binômio oficina-escola durante o período do presidente Vargas a fim de reformar o SFP brasileiro.

Todavia, aplicar uma concepção liberal em um país que reclamava escolaridade, pois o legado do período anterior a Vargas era de uma qualificação assistencialista, reforçou o caráter hierárquico, aumentando o abismo entre trabalhadores e gerentes (SCHNEIDER, 2009). Desse modo, a educação profissional de qualidade ficou reservada para uma pequena parcela da população, enquanto a maioria receberia treinamentos rápidos na própria empresa sem a possibilidade de elevação da escolaridade.

Quanto às possibilidades do resultado da aplicação da outra concepção, é possível apenas uma interpretação. Dessa forma, provavelmente com a vitória da concepção nacionalista, todos os rapazes teriam acesso a uma educação profissional com a respectiva elevação da escolaridade, o que aumentaria a capacidade técnica laborativa de pelo menos 70 mil jovens/ano. Um exemplo de país que operou a formação profissional dessa forma e influenciou o grupo dos nacionalistas foi a Alemanha. Aliás, o seu respectivo SFP é debatido constantemente como exemplo de sucesso na literatura internacional (BUSEMEYER; TRAMPUSCH, 2012; THELEN, 2004; VOSSIEK, 2018).

Uma outra conclusão das pesquisas realizadas nos documentos do FGV/CPDOC é de que não apenas Mange foi um ator influente no processo do desenho do Senai, visto que Joaquim Farias Góes teve também um papel de destaque ao participar das duas comissões que produziram os relatórios com concepções divergentes. No entanto, para entender o papel desse ator, que foi o diretor geral do Senai mais longo até os dias atuais, é necessária uma outra pesquisa sobre sua atuação nesse período, cujo objetivo buscaria entender o porquê de apenas esse senhor ter atuado nas duas comissões.

Diante de todo este entendimento, o binômio oficina-escola foi a solução da Era Vargas para ampliar a oferta de mão de obra para a crescente indústria brasileira. Por esse motivo, houve uma disputa conceitual sobre o financiamento, monitoramento e regulação desse novo modelo de formação profissional. Dessa disputa, saiu vitoriosa a concepção liberal de que a qualificação profissional deve estar

espelhada apenas para atender às demandas da indústria e de que é da responsabilidade do poder público a elevação da escolaridade dos trabalhadores.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. (Coleção Educadores MEC)

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil**, de 25 de março de 1824. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro, 1937a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n. 378**, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1937b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0378.htm>. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 19.492**, de 12 de dezembro de 1930. Limita a entrada, no território nacional, de passageiros estrangeiros de terceira classe, dispõe sobre a localização e amparo de trabalhadores nacionais, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1930. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19492-16-dezembro-1930-561660-norma-pe.html>>. Acesso em: 2 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 1.238**, de 2 de maio de 1939. Dispõe sobre a instalação de refeitórios e a criação de cursos de aperfeiçoamento profissional para trabalhadores. Rio de Janeiro, 1939a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1238-2-maio-1939-349345-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 4.073**, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro: Diário Oficial, 1942. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 6.029**, de 26 de julho de 1940. Aprova o regulamento para a instalação e funcionamento dos cursos profissionais de que cogita o art. 4º do Decreto-Lei n. 1.238, de 2 de maio de 1939. Rio de Janeiro, 1940. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-6029-26-julho-1940-324447-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 10.009**, de 16 de julho de 1942. Aprova o regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários. Rio de Janeiro, 1942b. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D10009.htm>. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A construção política do Brasil**. 3. ed. revista e atualizada. São Paulo: Editora 34, 2016.

BUSEMEYER, Marius R.; TRAMPUSCH, Christine. The comparative political economy of collective skill formation. In: BUSEMEYER, Marius R.; TRAMPUSCH, Christine (Orgs.). **The political economy of collective skill formation**. Oxford: Oxford University Press, 2012. p. 3-38.

CAPOCCIA, Giovanni. Critical junctures and institutional change. In: MAHONEY, James; THELEN, Kathleen Ann. **Adv. Comp.-Hist. Anal.** Cambridge: Cambridge University Press, 2015. p. 147–179.

CAPOCCIA, Giovanni; KELEMEN, R. Daniel. The study of critical junctures: Theory, narrative, and counterfactuals in historical institutionalism. **World politics**, v. 59, n. 3, p. 341-369, 2007.

COLLIER, Ruth Berins; COLLIER, David. **Shaping the political arena**. Notre Dame, Ind: University of Notre Dame Press, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 1. ed. Brasília, DF: FLACSO; São Paulo: Editora Unesp, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: SciELO-Editora Unesp, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. Professores e modelos estrangeiros para a Educação profissional brasileira (1936/1945). **Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, 2012.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971. v. 15. (Coleção Cultura, Sociedade, Educação)

FERREIRA, Fabio Vizeu. **Management no Brasil em perspectiva histórica: o projeto do IDORT nas décadas de 1930 e 1940**. 2008. 254 f. Tese (Doutorado em Administração) – Fundação Getúlio Vargas (FGV), São Paulo, 2008.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Senai/DN/DPEA, 1986.

LEMME, Paschoal. **Memórias: vida de família, formação profissional, opção política**. São Paulo: Cortez/Inep, 1988. v. 2.

LOPES, Stenio. **Senai 50 anos: retrato de uma instituição brasileira**. Campina Grande: Gráfica Offset Marccone, 1992.

MAGALHAES, Guilherme Lins de; CASTIONI, Remi. Educação Profissional no Brasil – expansão para quem? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n.

105, p. 732-754, 2019. Disponível em: <<https://bityli.com/EWuzx>>. Acesso em: 2 abr. 2020.

MAZA, Fábio. **O idealismo prático de Roberto Simonsen. Ciência, tecnologia e indústria na construção da nação**. 2003. 245 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

MERCÊS, Tatiana das; LIMA, Marcelo. Ifes e Senai. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 23, p. 181-201, 15 jun. 2020.

NUNES, Clarice. A iniciação profissional do adolescente nas escolas técnicas secundárias na década de 30. In: FÓRUM EDUCACIONAL, 1980, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: FGV, 1980. p. 21-44.

PAOLI, Maria Célia Pinheiro Machado. **Labour, Law and the State in Brazil**. 1988. Ph.D. – Birkbeck (University of London), 1988.

PEDROSA, José Geraldo; SANTOS, Oldair Glatson dos. A atuação de Francisco Montojos na constituição e na instituição do novo ensino industrial brasileiro (de 1934 até 1942). **Revista Educação & Tecnologia**, Curitiba, v. 0, n. 13, 4 mar. 2015.

RABELO, Fernanda Lima. O DASP e o combate à ineficiência nos serviços públicos: a atuação de uma elite técnica na formação do funcionalismo público no Estado Novo (1937-1945). **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande (RS), v. 3, n. 6, 2011.

REIS, João José. Presença negra: conflitos e encontros. **Brasil - 500 anos povoamento**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. p. 79-100.

ROMÃO NETTO, José Veríssimo; ASSUMPTÃO-RODRIGUES, Marta Maria. Skill formation, cultural policies, and institutional hybridity: Bridging the gap between politics and policies at federal and state levels in Brazil. **Cogent Social Sciences**, v. 3, n. 1, 2017.

SCHNEIDER, Ben Ross. Hierarchical Market Economies and Varieties of Capitalism in Latin America. **Journal of Latin American Studies**, v. 41, n. 3, p. 553, 2009.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Cláudio de Moura. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 563-623, 2013.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. 2. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SENAI-SP. **De homens e máquinas - Acervo Roberto Mange**: inventário analítico. São Paulo: Senai, 1991.

SOARES, Manoel Jesus Araújo. Uma nova ética do trabalho nos anos 20—Projeto Fidélis Reis. **Série Documental-Relatos de Pesquisa**, n. 33, p. 22-30, 1995.

SOIFER, Hillel David. The Causal Logic of Critical Junctures. **Comparative Political Studies**, v. 45, n. 12, p. 1572-1597, dez. 2012.

THELEN, Kathleen Ann. **How institutions evolve**: the political economy of skills in Germany, Britain, the United States, and Japan. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. (Cambridge Studies in Comparative Politics).

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, set. 2013.

VOSSIEK, Janis. **Collective Skill Formation in Liberal Market Economies?** Bern Berlin Bruxelles New York Oxford Warszawa Wien: Peter Lang, 2018. (Studies in vocational and continuing education, vol. 16).

WEINSTEIN, Barbara. **(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil, 1920-1964**. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, CDAPH-IFAN, 2000.

Remi Castioni

Brasília, Distrito Federal, Brasil

(Bacharelado) em Ciências Econômicas pela Universidade de Caxias do Sul (1991) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2002). Atualmente é professor-pesquisador da Universidade de Brasília, classe Associado, atuando na Faculdade de Educação e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa em políticas públicas e gestão da educação. É membro também do Programa de Pós-Graduação em Educação - modalidade profissional. Tem experiência na área de políticas públicas e federalismo. Atua no tema da transição entre educação e trabalho, com ênfase em qualificação profissional, certificação profissional e ensino médio e ainda nos seguintes temas: educação, qualificação profissional, políticas de educação, sistema nacional de emprego, desenvolvimento regional. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq e Diretor da Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBEC).

E-mail: remi@unb.br

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9042288666288034>

Guilherme Lins de Magalhães

Brasília, Distrito Federal, Brasil

Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Brasília Campus Taguatinga área de Educação Física. Possui graduação em Educação Física pela Universidade de Brasília (2006). Pós Graduação pela Universidade Gama Filho (2009). Mestrado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (2014). Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília (com estágio sanduíche na cidade de Osnabrück, Alemanha.). Atuou em várias escolas particulares do DF como professor de judô e de educação física. Tem interesse nas áreas de políticas públicas de esporte e lazer, esporte educacional, educação física escolar, esporte e lazer, educação profissional, sociologia econômica, empoderamento e desenvolvimento local.

E-mail: guilherme.magalhaes@ifb.edu.br

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1950246090049229>

Recebimento: 26/07/2020

Aprovação: 03/09/2020



Q. Code

Editores-Responsáveis

Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto, Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

Dr. Sebastien Pesce, Universidade de Orléans, França