

# Celso Suckow da Fonseca e a sua “*História do ensino industrial no Brasil*” \*

*José Rodrigues* \*\*

O presente ensaio pretende analisar o pensamento pedagógico de Celso Suckow da Fonseca esboçado em sua obra clássica *História do ensino industrial no Brasil*, publicada originariamente entre 1961 e 1962.

*HISTÓRIA DO ENSINO INDUSTRIAL; BRASIL; CELSO SUCKOW DA FONSECA.*

This essay aims at analysing Celso Suckow da Fonseca’s pedagogical thought presented in this classical work *História do ensino industrial no Brasil*, originally published between 1961 and 1962.

*HISTORY OF INDUSTRIAL TRAINING; BRAZIL; CELSO SUCKOW DA FONSECA.*

---

\* Talvez caiba esclarecer que o presente ensaio, salvo alguns pequenos acréscimos e atualizações, foi redigido originariamente, em 1990, como monografia para a disciplina história da educação no curso de mestrado em educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, ministrada pelo professor Luís Antônio Cunha, a quem agradeço pelas sugestões e críticas, sem obviamente responsabilizá-lo pelo produto final. Agradeço também ao professor Dermeval Saviani pelo incentivo a finalmente divulgar este trabalho.

\*\* Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, doutor em educação pela Universidade Estadual de Campinas (j-rodrig@uol.com.br).

## 1. Introdução

A *História do ensino industrial no Brasil* de Celso Suckow da Fonseca é, sem dúvida, um clássico da historiografia educacional brasileira, principalmente no campo da formação profissional. Constitui-se em passagem obrigatória a todos aqueles que buscam entender a organização e evolução do ensino técnico brasileiro. Contudo, se, por um lado, a obra é muito citada em textos de história da educação, por outro lado, não existem trabalhos que busquem analisar a obra em si<sup>1</sup>.

O presente ensaio pretende prover subsídios para a identificação do pensamento pedagógico de Celso Suckow da Fonseca esboçado no texto e em suas entrelinhas. Para o leitor ter mais claro sobre que bases se dá a análise das concepções de Celso Suckow da Fonseca, optamos por apresentar um breve panorama da evolução do ensino industrial brasileiro baseado – exclusivamente – na leitura de sua obra, salvo algumas notas explicativas do contexto e de indicações de leitura complementar atualizadas. Foi nosso interesse, portanto, que o próprio panorama já remeta o leitor a algumas das posições mais gerais do pensamento de Suckow da Fonseca. Em seguida, procedemos a apresentação do seu pensamento pedagógico propriamente dito, explicitando os procedimentos de análise.

## 2. Celso Suckow da Fonseca e sua obra

Celso Suckow da Fonseca nasceu em 27 de julho de 1905, no Rio de Janeiro, e morreu em Detroit, nos Estados Unidos, em 26 de outubro de 1966, onde estava em viagem profissional a convite da *Ford Foundation*. Formou-se em Engenharia, em 1927, pela então Escola Politécnica do Rio de Janeiro, fez o Curso Superior de Locomoções do Centro Ferroviá-

---

1 Apenas recentemente, em 1999, veio a lume o verbete *Celso Suckow da Fonseca*, de autoria de Maria Ciavatta Franco e Rebeca Gontijo (1999), inscrito no *Dicionário de Educadores no Brasil*.

rio de Ensino e Seleção Profissional (CFESP), em 1939. Nesse mesmo ano concluiu o curso da Escola Superior de Guerra (ESG), no qual se deteve sobre a formação profissional. Nos Estados Unidos, formou-se em Administração de Escolas Técnicas, no *State College* da Pensilvânia (Franco; Gontijo, 1999, p. 134).

Celso Suckow da Fonseca integra uma geração de engenheiros-educadores, dentre os quais se destacam Francisco Montojos, João Lüderitz, Ítalo Bologna<sup>2</sup> e Roberto Mange, que fundiram suas atuações às estradas de ferro, às indústrias e às escolas técnico-profissionais (Franco; Gontijo, 1999, p. 135).

Em que pese a atuação em diversos espaços institucionais, notadamente a Estrada de Ferro Central do Brasil, onde instalou dez escolas profissionais, a trajetória desse engenheiro-educador está intimamente ligada à história da Escola Técnica Nacional/Federal (ETN/ETF).

Com efeito, desde 1967, a então Escola Técnica Federal recebeu o nome daquele engenheiro-educador que dirigiu essa escola por quatro mandatos, só interrompidos pelo seu falecimento. A partir de 1978, a antiga ETF denomina-se Centro Federal de Educação Tecnológica “Celso Suckow da Fonseca”.

A obra *História do ensino industrial no Brasil* foi editada originariamente pela Escola Técnica Nacional. A obra, dividida em dois volumes, teve seu primeiro volume publicado em 1961 e o segundo em 1962.

A edição sobre a qual trabalhamos foi publicada, em 1986, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Essa edição, em cinco volumes, veio a lume por ocasião do I Congresso Mundial de Formação Profissional, ocorrido no Rio de Janeiro.

A obra de Celso Suckow da Fonseca, portanto, está dividida em cinco volumes, e o primeiro aborda o ensino desde a época do descobrimento até as iniciativas da República, passando por uma pequena retomada histórica das origens e funcionamento das Corporações de Ofício na Europa Medieval.

---

2 Ver também o verbete Ítalo Bologna, de autoria de Gaudêncio Frigotto e José Rodrigues, na nova edição do *Dicionário de Educadores no Brasil* (no prelo).

No segundo volume, o autor aborda as conseqüências da Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942; as iniciativas do Exército e da Marinha, no que diz respeito ao ensino técnico-profissional e à questão das estradas de ferro. O autor dá relevo à atuação do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional – CFESP<sup>3</sup>.

Já no terceiro volume é abordada a criação do SENAI, a atuação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), a formação do professorado e a evolução da filosofia do ensino industrial. Ainda nesse volume, o autor aborda diretamente “A evolução da filosofia do ensino industrial”.

Os últimos dois volumes tratam das iniciativas sobre o ensino industrial adstritas às Unidades da Federação.

Aspecto relevante da obra de Celso Suckow da Fonseca é a farta documentação nela reproduzida. Possivelmente, muitos desses documentos (e seus respectivos conteúdos) se perderiam se o autor não os tivesse resgatado da sanha dos cupins da memória nacional.

### 3. Panorama geral do ensino industrial no Brasil<sup>4</sup>

#### 3.1. *Brasil Colônia*

Nos tempos do Brasil Colônia – Terra de Santa Cruz –, a sociedade nascente era baseada na figura de um chefe incontestado: o proprietário de terras. Desse patriarca emanava um poder quase ilimitado. Com o passar do tempo, esse poder se disseminou por toda a sua família, passando a constituir-se, assim, na camada mais alta da sociedade rural. Imediatamente abaixo dessa camada, vinham os artífices, os mecânicos, os tecelões. Abaixo desses encontravam-se os indígenas e mais tarde os escravos.

---

3 Esse é o tema central da dissertação de mestrado de Marluce Medeiros (1987), apresentada ao IESAE/FGV e publicada pelo SENAI.

4 As referências relativas à obra *História do ensino industrial no Brasil* (Fonseca, 1986) serão apresentadas apenas por um número em algarismos romanos, que designarão o volume da obra, seguido de outro na forma hindu-arábica, referentes à página. Assim, a indicação II: 13 refere-se ao segundo volume, página 13.

Aqueles que empregavam as mãos para viver “gozavam de certas prerrogativas sociais”, talvez dadas pela extrema e direta necessidade desses pelas classes dominantes (I: 14). É importante lembrar que até então técnicas, tais como tecer, esculpir, trabalhar o ferro, não eram praticadas, ainda, pelos escravos<sup>5</sup>.

A reprodução desses profissionais, ou seja, a formação de novos artífices, através da transmissão de conhecimentos técnicos acerca do manejo de ferramentas, dava-se nas próprias fazendas, “nas rudimentares oficinas situadas ao lado das casas-grandes” de maneira assistemática (I: 15).

Com a acumulação de riquezas por parte dos “senhores rurais” e do ensino das profissões manuais aos escravos, a condição daqueles que delas sobreviviam decaí muito. Aí estaria a raiz do “abastardamento” das profissões industriais.

Os jesuítas – “iniciadores dos processos de educação no Brasil” (I: 16) – também difundiram o ensino de ofícios manuais<sup>6</sup>. Não por uma crença no valor dessa educação, mas sim “meramente” por necessidades materiais, tais como a construção de capelas e a confecção de instrumentos, como anzóis e facas. Aliás, Suckow da Fonseca considera Mateus Nogueira – “ferreiro de Jesus Cristo” – fundador da metalurgia paulista (I: 19). Os ensinamentos dos jesuítas não se limitaram aos aspectos de transformação da matéria, mas se estenderam também à agricultura. Cabe ressaltar que:

o ensino elementar das mais necessárias profissões manuais, feito pelos padres da Companhia de Jesus, fôra determinado pelas circunstâncias e não tivera caráter sistematizado, nem obedecera a nenhum plano. Tudo conforme a exigência do momento, tudo de acôrdo com as necessidades imediatas [I: 21]<sup>7</sup>.

5 Para o autor, a transferência do trabalho manual/artesanal aos escravos é fundamental para a formação de uma concepção negativa sobre o trabalho. Nosella (1993) endossa tal perspectiva.

6 Um importante registro desse trabalho é a obra de Serafim Leite (1953).

7 Já se pode notar claramente a importância que o autor atribui ao ensino sistematizado das profissões industriais.

Com a descoberta do ouro no fim do século XVII, vários engenhos começaram a cessar suas atividades e vilas nasciam da noite para o dia. Vila Rica, Mariana, São João Del Rei, são exemplos notórios. Se, por um lado, o ouro produziu profissões ligadas à lavra do metal e à sua fundição, por outro lado, produziu o êxodo para o interior daqueles que exerciam as chamadas “profissões mecânicas”. Assim, para deter tal movimento, foram baixadas Cartas Régias (1703, 1706) que proibiam a ida de “homens de ofício” para as minas<sup>8</sup>.

Até a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, todas as atividades propriamente industriais eram proibidas e, portanto, o desenvolvimento dos ofícios ligados a esse tipo de atividade estava fadado a não prosperar.

Logo que D. João VI permitiu o estabelecimento de indústrias no Brasil, foi criado o Colégio das Fábricas, que se constituiu no primeiro estabelecimento que o poder público instalou no país a fim de atender à “educação dos artistas e aprendizes” (I: 102). Na verdade, o Colégio das Fábricas era mais do que uma escola de aprendizes artífices, era também um local de abrigo aos artesãos vindos de Portugal.

A transferência da Corte para o Brasil produziu diversos reflexos no ensino industrial. O Exército criou uma Companhia de Artífices<sup>9</sup>, fomentou a indústria de armamentos e conseqüentemente os ofícios ligados a essa indústria.

Também na esfera da lapidação de pedras preciosas, D. João VI incentivou o ensino daquela arte, mandando vir de Portugal dois mestres que deveriam tomar dois aprendizes para ensinar-lhes o ofício.

Mas os sonhos de D. João VI não se limitavam às relações de mestre-aprendiz, ele desejava a instalação de cursos que tratassem do ensino de ciências, das belas-artes e da sua aplicação à indústria.

---

8 Com relação à posição social daqueles que se ocupavam dos ofícios ligados à fundição do ouro, o autor dá um grande destaque. Segundo ele, esses ofícios eram uns dos poucos socialmente valorizados. Celso Suckow da Fonseca aborda, dentre outros, os ofícios ligados à construção naval, que começaram em meados do século XVIII e se estendem até hoje.

9 Essa Companhia, muito tempo depois, se desenvolveu no Arsenal de Guerra do Rio de Janeiro. A atual Escola de Arsenal de Marinha está em processo de reorganização.

Logo, como faltavam pessoas habilitadas para conduzir tais atividades, conseguiu uma “pléiade de artistas” e um “punhado de homens de ofício”. Tal grupo ficou conhecido como Missão Artística Francesa de 1816. No entanto, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, que deveria ter sido posta para funcionar sob a orientação dos franceses, jamais ocupou o lugar de centro de ensino de ofícios.

Em 1818, D. João VI incorporou à Coroa o Seminário São Joaquim, no Rio de Janeiro, a fim de servir de quartel para o Corpo de Artífices Engenheiros que funcionaria também como formador de novos artífices. Nesse Corpo:

não se fazia restrição quanto ao estado social dos jovens a instruir. Não se dizia que aquela espécie de ensino era para pobres, órfãos ou abandonados. Antes pelo contrário, desejavam-se os rapazes de boa educação [I: 113].

No entanto, igualmente não ocorreria na Bahia, no Seminário dos Órfãos, que passaria a ser um marco na mudança da filosofia do ensino industrial. Com efeito, a partir daí seriam abertos inúmeros estabelecimentos destinados a recolher “marginalizados” e dar-lhes ensino profissional (I: 114).

Assim, para Suckow da Fonseca, o reinado de D. João VI serve de marco positivo na história do ensino industrial, dadas as ações de fomento à indústria e direta e indiretamente ao desenvolvimento do ensino de ofícios. Além disso, também foi um marco positivo pela instalação do Seminário dos Órfãos, em 1819.

### 3.2. *Brasil Império*

Com a Constituição de 1824 – outorgada por D. Pedro I –, chegaram ao fim as Corporações de Ofício que “se não foi [de existência] brilhante, nem influuiu nos nossos destinos, teve, entretanto, bastante duração” (I: 54).

A Constituição de 1824, se, por um lado, não abraçou, como queriam os legisladores, a idéia de um ensino industrial voltado aos negros, por outro lado, deixou vago o lugar ocupado pelas corporações, no tocante ao ensino dos ofícios.

Em 1830, pela primeira vez foi apresentado ao Congresso um projeto que instituiria o ensino profissional no país, em todo distrito com mais de 100 residências. No entanto, o projeto nunca foi aprovado. Segundo Suckow da Fonseca, tal idéia seria “romântica”, haja vista a perspectiva de o país passar de um número zero de escolas desse tipo até aquele necessário para cobrir todos os distritos com “cem fogos”, que, aliás, não seria nada pequeno.

Em 1834, com o Ato Adicional, ganha força de lei as idéias descentralizadoras (federalistas). Com isso, tornou-se difícil a implementação de uma política nacional de educação, uma vez que ao governo central só cabia o ensino superior.

É interessante notar o modo como se enxergava o ensino superior. Imperavam à época os cursos de medicina, direito e engenharia, que, embora fossem cursos estritamente profissionais, eram apreciados pela cultura geral que propiciavam. O autor mostra que tal mentalidade levou muitos estudantes a sacrificarem o aprofundamento profissional em prol do “conhecimento geral da cultura humana ou ao ideal de um trabalho literário” (I: 141).

No governo de D. Pedro II, deu-se mais um passo ao “abastardamento” do ensino profissional:

O ensino necessário à indústria tinha sido, inicialmente, destinado aos silvícolas, depois fôra aplicado aos escravos, em seguida aos órfãos e aos mendigos. Passaria, em breve, a atender, também, a outros desgraçados [I: 147].

O indignado comentário de Celso Suckow da Fonseca é utilizado para introduzir a informação de que o imperador fundara, em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, e de que dois anos mais tarde fundaria o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, ambos com a finalidade de dar profissão àqueles que abrigavam<sup>10</sup>.

---

10 Tipografia e encadernação seriam ensinadas aos cegos, enquanto aos surdos-mudos caberia a aprendizagem de sapataria, encadernação, pautação e douração. Atualmente esses institutos são respectivamente denominados Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Tal passagem parece deixar claro o quanto Suckow da Fonseca lutou pela dignificação do ensino profissional. Para ele não bastava a expansão quantitativa desse tipo de ensino, mas era fundamental que o ensino industrial passasse a ser encarado como educação e não como apanágio ou castigo.

O autor dá destaque também à atuação de Rui Barbosa em defesa do ensino industrial. Com projeto apresentado em 1882 à Câmara, Rui Barbosa pretendia reformar o ensino secundário e superior. No referido projeto aparecia “misturado” ao secundário o ensino industrial. No entanto, tal projeto não previa a indispensável “parte prática”, mas apenas aulas teóricas (exceção feita aos cursos de relojoaria e instrumentos de precisão). Esses cursos seriam ministrados pelo, então, Liceu Imperial D. Pedro II (atual Colégio Pedro II).

Rui Barbosa lutou também pela implantação da Escola Normal Nacional de Arte Aplicada, que deveria ficar entregue à direção de um profissional contratado no exterior.

Apesar de outras vozes se levantarem em favor daquele deputado, como, por exemplo, Tarquínio de Souza (em sua obra *O ensino técnico no Brasil*, de 1886), as propostas de Rui Barbosa jamais foram postas em prática (I: 157).

D. Pedro II, em sua última Fala do Trono (3 de maio de 1889), pediu à Assembléia Geral Legislativa a criação de escolas técnicas.

### 3.3. *Brasil República*

A 17 de dezembro de 1906, recebeu o Senado um documento proveniente de um Congresso de Instrução, que se realizou à época, sugerindo várias atitudes governamentais em benefício do ensino industrial. Na opinião de Suckow da Fonseca, tal congresso defendeu idéias avançadas, pois chegava a propor a criação de escolas superiores industriais, agrícolas e comerciais, distribuídas por todo o país (I: 171).

Pela primeira vez na história do país, em 1906, um presidente – Afonso Pena – fazia referência ao ensino industrial em sua plataforma de governo, no entanto, sem muito entusiasmo.

Também em 1906, o engenheiro José Joaquim da Silva Freire criou, na Estrada de Ferro Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendizizes das Oficinas do Engenho de Dentro. O presidente da República, por sua vez, sancionou um decreto que colocou nas atribuições do Ministério da Infra-estrutura (agricultura, comércio e indústria) a responsabilidade da instrução profissional.

Por ocasião da proclamação do regime republicano, existiam 636 estabelecimentos industriais e até 1909 implantaram-se mais 3.362. Isso mostra, para Celso Suckow da Fonseca, que o desenvolvimento da indústria demandava o ensino profissional. “Urgia ao Govêrno, tomar providências” (I: 74).

Surgiu em cena então, pelo falecimento, em 14 de dezembro de 1909, de Afonso Pena, o presidente Nilo Peçanha – “fundador do ensino profissional no Brasil”.

Nilo Peçanha já tivera fundado (1906) no Estado do Rio de Janeiro, enquanto fora presidente daquele Estado, quatro escolas profissionais<sup>11</sup>.

Três meses depois de assumir a Presidência da República, Nilo Peçanha tomou uma atitude que o colocaria definitivamente na história do ensino industrial no Brasil. O decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, estabeleceu uma Escola de Aprendizizes Artífices, destinada ao ensino profissional, em cada uma das capitais estaduais<sup>12</sup>.

Para Celso Suckow da Fonseca, um único aspecto negativo marca o decreto n. 7.566. Através dele, o presidente da república endossou aquelas práticas/concepções seculares de destinar o ensino industrial àqueles “desfavorecidos pela fortuna”. No entanto, Fonseca silencia a respeito de que esse ensino, supostamente, promoveria o afastamento desses “desafortunados” da “escola do vício e do crime” – a “ociosidade” (I: 177).

---

11 As escolas situavam-se em Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, e as três primeiras eram responsáveis pelo ensino de ofícios e a última destinada ao ensino agrícola.

12 Cabe perguntar como foi possível – do ponto de vista legal – tal ato, haja vista que a organização republicana de então vedava ao governo central a implantação de escolas nos estados.

Apesar de as Escolas de Aprendizes Artífices terem se mostrado pouco eficientes, marcaram época no Brasil, uma vez que:

representaram uma sementeira fecunda que, germinando, desabrocharia, mais tarde, sob a forma das modernas escolas industriais e técnicas do Ministério da Educação [I: 182].

Segundo Fonseca, o curto governo de Nilo Peçanha não desarticulou as Escolas de Aprendizes Artífices, porque seu sucessor deu continuidade a sua obra, pressionado por “fatores econômicos”, pelo Senado, pela Câmara e pela opinião pública<sup>13</sup>.

A 15 de novembro de 1914, assumiu a presidência o dr. Venceslau Brás Pereira Gomes, que endossaria as palavras de Nilo Peçanha inscritas no decreto n. 7.566:

A criminalidade aumenta; a vagabundagem campeia; o alcoolismo ceifa, cada vez mais, [...] porque, em regra, não tendo as pobres vítimas um caráter bem formado e nem preparo para superar as dificuldades da existência, [...] se atiram à embriaguez e ao crime [Manifesto de Venceslau Brás apud Fonseca, I: 187].

E qual seria a solução? O próprio Venceslau Brás a dá:

Dê-se, porém, outra feição às escolas [...], tendo-se em vista que a escola não é somente um centro de instrução, mas também de educação e para êsse fim o trabalho manual é a mais segura base; instalem-se escolas industriais [...] que os cursos se povoarão de alunos e uma outra era se abrirá para o nosso País [idem, ibidem].

Sintomaticamente, Celso Suckow da Fonseca deixa de lado tais passagens, não se contrapõe a tal visão da relação entre trabalho e formação humana.

---

13 O marechal Hermes da Fonseca substituiu Nilo Peçanha em 15 de novembro de 1910.

Em seguida, o autor cita vários debates na Câmara em busca da melhoria do ensino profissional, fundamentalmente no tocante às verbas àquele ramo de ensino. Mas a situação do país era grave, já que eclodira a Primeira Guerra Mundial. Esse fato simultaneamente atrapalhou e contribuiu para o desenvolvimento do ensino industrial no Brasil, pois, submetido a um estrangulamento externo, isto é, impossibilitado de importar bens industriais, forçou/propiciou o crescimento da indústria nacional<sup>14</sup>. Com efeito, no período de 1915 a 1919 foram criadas 5.936 empresas de caráter industrial. Em cinco anos, a indústria avançou mais do que nos 24 primeiros anos da República (I: 190).

Como esse surto industrial se baseara, fundamentalmente, em pequenas oficinas, o autor afirma que isso teria acarretado uma demanda, não só de mais braços qualificados, mas também e sobretudo de uma melhor qualificação. Nesse ponto, Celso Suckow da Fonseca menciona um aspecto importante no que diz respeito à complexificação do processo produtivo e a sua relação com qualificação profissional – ponto fundamental para a discussão atual acerca da relação entre trabalho e educação.

Quanto menor o número de artífices de uma oficina, tanto maior a necessidade têm eles de conhecimentos profissionais, por precisarem executar uma variedade maior de problemas de ordem técnica, ao contrário do que se dá em grandes fábricas, onde a aparelhagem mecânica e a produção em série, com conseqüente emprêgo de homens em determinadas tarefas sòmente, permite uma menor soma de conhecimentos especializados para cada um dêles [I: 191].

Assim, várias inovações/alterações foram realizadas no âmbito do ensino industrial, principalmente nas Escolas de Aprendizes Artífices<sup>15</sup>.

Desde a criação dessas escolas, o governo federal vinha tendo dificuldades com a falta de professores e mestres. Para Fonseca a questão docente seria o ponto mais vulnerável da organização escolar à época.

---

14 Para uma análise aprofundada dessa dinâmica, ver Maria da Conceição Tavares (1977).

15 São algumas dessas alterações: o caráter obrigatório do curso primário para todos os alunos; a redução da idade de ingresso para 10 anos; a obrigatoriedade de concurso (provas e títulos) para o provimento dos cargos de professores e diretores; abertura de cursos noturnos; a regulamentação mais precisa das caixas de mutualidade.

Diante disso, o governo central encetou discussões com a prefeitura do Rio de Janeiro para que a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, fundada em 1917, controlada pelo governo municipal, passasse ao âmbito federal. Com efeito, a Escola passou à esfera do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, em 1919<sup>16</sup>.

Apesar de todos os esforços, as Escolas de Aprendizes Artífices não iam bem. Assim, em 1920, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio nomeou uma comissão de técnicos especializados para estudar o funcionamento das Escolas e propor mudanças no ensino profissional. Tal comissão ficou conhecida como Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, ou simplesmente, Comissão Lüderitz, já que foi chefiada pelo engenheiro João Lüderitz, diretor do Instituto Parobé. A Comissão, na verdade, foi composta por administradores e mestres do Parobé, sediado no Rio Grande do Sul, pois era considerado o único instituto de ensino profissional a apresentar bons resultados.

A Comissão Lüderitz propôs mudanças na estrutura das escolas e nos currículos, introduziu o conceito de “industrialização das escolas”<sup>17</sup>; traduziu e produziu livros-texto sobre literatura técnica, que até então não existiam em língua portuguesa no Brasil.

Tais propostas foram reunidas no Projeto de Regulamentação do Ensino Profissional Técnico e apresentado ao governo central em 1923. De fato, o Projeto nunca foi aprovado, muito embora algumas de suas proposições tenham sido incorporadas paulatinamente.

Com uma “visão profética”, segundo Celso Suckow da Fonseca, o deputado federal Fidélis Reis propôs, em 1922, um projeto de lei que tornaria obrigatório o ensino profissional em todo o país. Para o autor, esse projeto foi importante porque apontava para uma ruptura na concepção do ensino profissional como ensino destinado aos “desvalidos”<sup>18</sup>.

---

16 Mais tarde, em 1937, tal escola foi demolida e em seu lugar foi construída, em 1942, o atual Centro Federal de Educação Tecnológica “Celso Suckow da Fonseca”.

17 Atualmente, a idéia de transformar as escolas profissionais em unidades produtivas é conhecida por “escola-produção”.

18 De certa maneira, o projeto Fidélis Reis guarda similitudes com a lei n. 5.692/71, já que ambas preconizavam a profissionalização compulsória. É claro que distinções existem; a lei de 1971 estabeleceu que o ensino médio (denominado 2º grau)

Decorridos cinco anos de debates, o projeto Fidélis Reis foi sancionado – sem seu aspecto mais polêmico, a profissionalização compulsória. No entanto, tal lei jamais foi executada, possivelmente pela falta de recursos para sua aplicação, já que era prevista a implantação de cursos profissionais e a fundação de escolas industriais em todo o território nacional<sup>19</sup>.

O deputado Graco Cardoso também antecipou outra lei – a “Lei” Orgânica do Ensino Industrial, “aprovada” 25 anos mais tarde – ao propor um projeto que remodelava o ensino industrial no Brasil. Também esse projeto não foi aprovado<sup>20</sup>.

Com a Revolução de 30, o Brasil começou deixar de ser um país “essencialmente agrícola” e lançava as bases para se construir como nação industrial<sup>21</sup>.

Com o governo provisório, instalou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública, passando à sua alçada as Escolas de Aprendizes Artífices. O então Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico é substituído pela Inspeção do Ensino Profissional Técnico, órgão ligado ao Ministério da Educação e Saúde Pública e não mais ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, passando a ser dirigido pelo engenheiro Francisco Montojos. Em 1934, novamente o órgão muda de denominação, passando a ser designado Superintendência do Ensino Profissional. Outra mudança ocorre em 1937. O ministro Gustavo Capanema<sup>22</sup> reforma o Ministério da Educação e Saúde Pública e, com isso, extingue a Superintendência do Ensino Profissional, ou melhor,

---

fosse compulsoriamente profissionalizante, dando ênfase ao preparo de profissionais intelectuais, enquanto o projeto Fidélis Reis não tinha esse objetivo.

19 O motivo alegado para a não aplicação da lei – falta de verbas – constitui-se em outro ponto de convergência com a lei n. 5.692/71.

20 Cunha (1981), diferentemente do restante da literatura, utiliza a palavra “Lei” (entre aspas) para realçar que essa legislação foi na verdade produzida como decreto-lei, portanto, sem discussão no Congresso Nacional. Na bibliografia geral sobre educação, a palavra “lei” aparece grafada sem aspas, até mesmo em *História do ensino industrial no Brasil*.

21 Sobre o papel estratégico da Confederação Nacional da Indústria nesse processo, ver Rodrigues (1998a).

22 Para uma análise da obra de Gustavo Capanema, ver Schwartzman, Bomeny, Costa (2000).

transforma-a em Divisão do Ensino Industrial, órgão da Divisão Nacional da Educação. O engenheiro Francisco Montojos continuou à frente do “novo” órgão.

As Escolas de Aprendizes Artífices passaram a ser denominadas Liceus; é extinta a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, tornando-se, também, Liceu.

A Constituição de 1937 revela uma preocupação para com o ensino industrial, através do artigo 129. O artigo assegurava que o ensino industrial/profissional era o primeiro dever do Estado, no que tange à Educação. Celso Suckow da Fonseca lamenta, no entanto, a referência ao ensino profissional tomado ainda como ensino “destinado às classes menos favorecidas” (I: 231), tal qual o decreto seminal de Nilo Peçanha.

Após várias tentativas, o governo federal baixou o decreto-lei n. 408, de 22 de janeiro de 1942, criando o então Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários – SENAI – que certamente contribuiu para mudar os rumos da instrução profissional no Brasil.

No entanto, o aspecto preponderante na mudança dos rumos da formação profissional foi a já referida “Lei” Orgânica do Ensino Industrial, na verdade, mais um decreto-lei da ditadura Vargas.

Com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, que Celso Suckow da Fonseca “não pode deixar de admirar a minuciosidade, a justeza com que são definidas as bases pedagógicas do problema” (II: 9), estabeleceu-se as bases da organização e de regime do ensino industrial (entendido como o ensino destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria, dos transportes, das comunicações e da pesca, cf. II: 10).

Assim, o ensino industrial deixou de pertencer ao grau primário, passando a equivaler, em certo sentido, ao nível médio, embora só permitisse ingresso ao nível superior em carreiras correlatas.

Para Fonseca, essa (parcial) equivalência, “abria-se, alargava-se o horizonte”, passando a haver assim, uma “verdadeira democratização do ensino” (II: 10). Na visão de Fonseca, o ensino profissional não era mais destinado aos “desfavorecidos da fortuna”, uma nova filosofia passava a imperar: “o país havia atingido o apogeu de sua legislação de ensino” (II: 18).

Em 1946 e 1947, findo o Estado Novo – de caráter centralizador –, a Lei Orgânica do Ensino Industrial foi alterada. Chocavam-se dois pontos de vista. Um que propugnava a unificação do sistema escolar, e outro que passava aos estados a responsabilidade da educação, inclusive a administração das escolas técnicas e industriais da rede federal. O país ingressou, assim, no debate da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, só concluído em 1961. Em razão de a *História do Ensino Industrial no Brasil* ter tido sua edição original em 1961, o autor não registra o final do embate entre aqueles dois pontos de vista<sup>23</sup>.

Voltando ao curso das mudanças, em 1953, surgiu a Lei de Equivalência, que veio ampliar as conquistas anteriores. Tal lei permitiu o ingresso ao ensino superior – em qualquer curso – de alunos egressos do segundo ciclo dos ensinos secundário, industrial, comercial ou agrícola. Segundo Fonseca, a Lei de Equivalência “era a coroação das idéias democráticas da educação: igual oportunidade para todos” (II: 43).

Como a Lei Orgânica não se adequava ao espírito da Constituição de 1946, o governo instituiu, em 1955, uma comissão para estudar formas de flexibilizá-la.

Em 1959, o presidente Juscelino Kubitschek reformou o ensino industrial em todo o país. Faltava ainda, porém, a regulamentação que veio a 16 de outubro de 1959, através do decreto n. 47.038 – Regulamento do Ensino Industrial. O aspecto principal dessa regulamentação era a descentralização das Escolas Técnicas Federais – resolvendo o conflito referido anteriormente.

Daí por diante as escolas industriais da rede federal do Ministério da Educação não mais conformariam um sistema (ou rede) de ensino, pois passaram a gozar de autonomia didática, financeira, administrativa e técnica, com personalidade jurídica própria (II: 52).

Entretanto, o governo federal não perderia totalmente seu controle sobre as escolas. A Diretoria do Ensino Industrial ainda era competente para propor ao governo a distribuição dos fundos necessários ao funcio-

---

23 Para Otaíza Romanelli (1978, p.181), no entanto, a estrutura tradicional do ensino foi mantida, e o sistema de ensino continuou a ser organizado pela legislação anterior.

namento das escolas, assim como ainda detinha a prerrogativa de instituir as diretrizes gerais dos currículos e preparar o material pedagógico.

Em 1961, o presidente Jânio Quadros, em seu governo relâmpago, resolveu caminhar na direção da fusão dos ensinos profissional e propedêutico, atuando em dois movimentos simultâneos. Por um lado,

criava ginásios industriais dentro dos ginásios secundários, com o que fazia o ensino industrial invadir a área do secundário, e, ao mesmo tempo, trazia os egressos dos cursos clássicos ou científicos para o âmbito da ação das escolas técnicas [II: 63-64].

Por outro lado, tentou levar egressos de outros cursos secundários para os industriais, dispensando-lhes das disciplinas não-técnicas, ingressando, assim, na 3ª série dos cursos técnicos.

Era também pensamento de Jânio Quadros instituir a concepção de “escola-produção” no âmbito das escolas federais de ensino industrial. Mas três dias depois de baixar o decreto n. 51.225, de 22 de agosto de 1961, que tratava da implantação da escola-produção, Jânio Quadros renunciou. Estava prevista também a criação da Fundação Universidade Nacional do Trabalho, que congregaria as escolas de engenharia, administração e escolas técnicas (II: 64).

#### 4. O pensamento pedagógico de Celso Suckow da Fonseca

O objetivo deste trabalho não é o de enquadrar ou rotular o pensamento pedagógico de Suckow da Fonseca, esboçado em sua obra, mas sim o de reunir elementos que possam revelar os traços principais de sua concepção de ensino profissional, buscando tornar claro aquilo que está enunciado implicitamente nas linhas da *História do ensino industrial no Brasil*. Talvez fosse melhor falar em concepções, já que o autor não buscou construir um sistema em que traçasse, ainda que em esboço, uma concepção estruturada de educação, ou mesmo de ensino industrial.

Outro aspecto que cabe lembrar é que não se deve cobrar de um autor a imutabilidade de suas próprias posições. Aliás, é também cobrar demais a onisciência sobre uma obra, mesmo que seja a sua própria. Talvez, o domínio mais completo possível sobre uma obra jamais seja realizado pelo próprio autor, já que ele é sempre prisioneiro de sua própria história.

Celso Suckow da Fonseca levou cerca de dez anos, entre pesquisas e redação, para concluir sua obra. Portanto, era natural que o autor mudasse algumas de suas posições iniciais.

Um outro risco que corremos é o de imputar posições ao autor, que de fato (?), não as poderia ter, ou que simplesmente não possuía.

Como não é possível confrontar nossas análises com o olhar de Suckow da Fonseca sobre si mesmo, resta-nos o debate científico pelo qual pretendemos depurar os equívocos mais grosseiros, buscando, com isso, uma aproximação mais acurada da realidade – mutável e inesgotável.

#### 4.1. As categorias de aproximação

Após leitura do item *Panorama geral do ensino industrial no Brasil*, devem ter ficado claras ao leitor, pelo próprio recorte adotado, algumas das posições do autor a respeito do ensino técnico-profissional.

Para efetivar uma análise um pouco mais detalhada, procurou-se categorizar, sem aprisionar, o pensamento de Celso Suckow da Fonseca.

As categorias de análise foram reunidas em quatro grupos, todos relativos à educação: *filosofia*, *trabalho*, *organização* e *ensino*. O primeiro grupo – *filosofia* – refere-se àquelas temáticas que apresentam a característica de abordar a educação em sua forma mais geral e abrangente. O grupo denominado *trabalho* é aquele que busca englobar as questões relativas às relações entre trabalho e educação. O terceiro grupo – *organização* – procura dar conta das discussões acerca da forma pela qual o ensino, em particular, o industrial, deveria organizar-se. Finalmente, o grupo *ensino* visa captar aquelas categorias que se relacionam mais diretamente com a prática escolar.

Podem-se, didaticamente, apresentar de modo sistemático, então, os temas de análise da seguinte forma: *Filosofia* – democratização da

educação; ajustamento social; profissionalização de jovens; ensino geral e ensino profissional. *Trabalho* – economia-educação; organização do trabalho-saber; polivalência da força de trabalho. *Organização* – escola unitária; centralização e descentralização; escola-produção. *Ensino* – vocação; currículos; orientação educacional; relação teoria-prática.

Os grupos não se apresentam estanques, nem definitivos, tampouco essas categorias são, necessariamente, mutuamente excludentes. Na verdade, muitas das questões abordadas por uma categoria também foram – ou poderiam ter sido – abordadas no âmbito de outras. Apesar dessas “imprecisões”, a grade de análise mostrou-se suficiente para se construir um quadro geral do pensamento pedagógico de Celso Suckow da Fonseca.

A seguir, portanto, discutiremos algumas das categorias, buscando explicitar os respectivos significados, cruzando-as entre si e revelando como elas se articulam no pensamento do autor de *História do ensino industrial no Brasil*.

#### 4.2. Aproximando-se da concepção pedagógica

Para Celso Suckow da Fonseca, certamente a educação é um direito de todos. Em várias passagens, o autor mostra que é necessário generalizar a educação a todas as camadas da população. Esse aspecto de seu pensamento fica claro quando ele defende a República diante da Monarquia, no que diz respeito à democratização da educação: “A República [...] abriria novos horizontes e indicaria outros rumos à educação nacional, democratizando-a” (I: 159).

Mais adiante, critica explicitamente a forma pela qual a Monarquia tratava a educação e a cultura: “O Império caracterizava-se por uma apresentação especial da cultura, sob a forma aristocrática, pois que visava a formação de elites e abandonava a educação da grande massa popular” (I: 159).

No entanto, para Celso Suckow da Fonseca, não bastava estender a educação à “massa popular”, era preciso que todos tivessem “iguais oportunidades” para atingir o ponto mais elevado da hierarquia educacional – o nível superior. É o que ele nos deixa claro nas passagens que

comentam os passos dados na direção da equivalência dos diferentes ramos de ensino, a partir da Lei Orgânica do Ensino Industrial:

O rapaz que começasse em uma escola industrial poderia chegar a ser um engenheiro, um arquiteto, ou um químico. Ato de profundo alcance social, *verdadeira democratização do ensino*. Antes, só as classes mais abastadas, aquelas que geralmente se inscreviam nas escolas secundárias, tinham *direito* a aspirar aos estudos superiores [II: 10] [grifos meus].

Mais adiante, comentando novamente uma lei de equivalência, o autor assume o ideal liberal de educação, ao afirmar que aquela lei “era o coração das idéias democrática da educação: igual oportunidade para todos” (II: 43).

Pelas passagens destacadas, e por outras não apresentadas, podemos concluir que – para o autor – à democratização da educação é suficiente estender a escola a todos e instituir a equivalência – na verdade, formal – entre os diversos ramos de ensino.

Provavelmente, tal raciocínio também estava apoiado na idéia liberal de que os mais “aptos” e “capazes” poderiam e deveriam chegar ao ápice da pirâmide escolar/social. Essa visão de que os homens possuem aptidões e “dons” inatos está presente claramente na obra de Suckow da Fonseca, como fica ratificado pela passagem abaixo, ao comentar a implantação de exames psicotécnicos no CFESP, para a seleção de alunos: “Até então não se procuravam os mais aptos, os mais indicados, aqueles que por suas tendências inatas teriam maior garantia de sucesso no exercício de uma profissão” (II: 227).

Essa opinião – que se baseava na certeza de que, ao se estender a educação a todos, os mais aptos escalariam a pirâmide social – estava fortemente alicerçada na defesa de um sistema escolar unitário<sup>24</sup>. Celso Suckow da Fonseca era ardorosamente contrário à segmentação do sistema educacional. Tal posição fica clara na defesa incondicional das leis

---

24 Para uma ótima discussão sobre os conceitos de escola única e unitária, além de um panorama mundial sobre a construção dos sistemas nacionais de ensino, ver Machado, 1989b.

que trataram da equivalência entre os ramos de ensino (propedêutico e profissional), conforme as passagens anteriores.

A defesa da escola unitária – entendida como um fator de unidade nacional –, permeada por uma boa dose de dramaticidade e romantismo, fica transparente no excerto abaixo:

Só por milagre essa falta de orientação única dos ensinos elementar e secundários não levou o Brasil à fragmentação, pois que são eles os elementos mais fortes na formação da unidade espiritual de um povo [I:140].

Nesse ponto cabe ressaltar a existência de uma tensão no pensamento de Suckow da Fonseca, no que diz respeito à questão centralização x descentralização da rede de ensino.

Em 1834, sofreu o ensino no Brasil novas injunções da prática política. [...] Firmava-se a vitória das idéias descentralizadoras [...] e pelas quais passavam à competência das Províncias os ensinos primário e secundário [...] Tornava-se, assim, difícil uma política nacional da educação [I: 139].

Mais adiante ratifica a defesa da centralização, fruto da política anteriormente apresentada, comparando os saldos da centralização do ensino superior e a descentralização dos ensinos primário e secundário:

Com a passagem do ensino primário e do secundário para a alçada das Províncias sucedera o *inevitável*: à falta de diretrizes gerais e de condições econômicas uniformes, a eficiência fôra pequena; em vários casos, o ensino primário limitara-se, apenas, a ministrar leitura, escrita e contas. Enquanto isto, o ensino superior dilatara-se em quantidade e qualidade, formando uma nata de letrados, doutores e bacharéis [I:159-160] [grifo meu].

Como fica claro nessas passagens descritas, Celso Suckow da Fonseca via claramente vantagens na centralização da rede escolar. Devemos deixar claro que tais passagens estão no volume 1 da obra, provavelmente, o primeiro a ser concluído.

No entanto, outras passagens – volume 2 – mostram, no mínimo, uma aceitação, e até mesmo uma defesa da descentralização da rede de ensino:

Descentralização apresentada como um *imperativo do conhecimento elementar* do processo de ensinar, que pede autonomia de métodos, e como exigência da imensa extensão territorial do país, que sugere administrações locais, seguindo o exemplo da solução política que deu ao Brasil uma organização federativa [II: 33] [grifos nossos].

Mais adiante ratifica esse ponto de vista, afirmando:

Com a autonomia descentralizava-se a administração, com que ficava muito facilitada a aquisição de materiais [...], contrato de professores [...]. A vantagem que isto representava para o normal funcionamento de cada um delas [das escolas], somente pode ser avaliada por quem quotidianamente acompanha o desenvolvimento das múltiplas e complexas atividades escolares [II: 55-56].

Somente um “milagre” salvou o Brasil de uma “fragmentação”, dada a falta de “orientação única” para o ensino, afirmou Fonseca. Descentralização é um “imperativo elementar” análogo à “solução política” da organização federativa do país. Assim, o autor, apoiando-se sempre no conceito de nação, advoga ora a centralização, ora a descentralização, mesmo que em caráter unicamente administrativo. Sabe-se que medidas administrativas (redução de verbas, proibição de concursos, alteração nos critérios de provimento dos cargos de chefia) podem ser eficazes mecanismos de privilegiar, ou desmontar, determinadas políticas encaminhadas por estados ou municípios. Sem dúvida, Celso Suckow da Fonseca conhecia cotidianamente os aspectos burocrático-administrativos da gestão escolar.

Não se deve pensar, no entanto, que tal tensão se mostra como uma ruptura no pensamento liberal, muito pelo contrário. É o que aponta a passagem, continuação daquela imediatamente anterior, em que o autor defende a articulação dos processos unificação-diferenciação:

A tese da descentralização defendia o ponto de vista da unidade no objetivo e variedade nos métodos para alcançá-lo. Dêsse princípio concluíam seus defensores que a unidade do sistema educacional brasileiro deveria ser conseguida pelas variedades estaduais obedecendo elas à equivalência e não à uniformidade pedagógica. A unidade na variedade [II: 33].

Como foi mostrado, a democratização da educação é uma idéia (e um ideal) central no pensamento de Celso Suckow da Fonseca, incluída aí a perspectiva de generalização do ensino industrial e não da escola “acadêmica”, assim como a suposição da existência de “dons” inatos.

Pode-se entender que os ideais de democratização da educação se materializariam numa escola – unitária – que abrangesse a instrução de todas as classes sociais – “classes cultas” e “trabalhadores” (III: 203).

Suckow da Fonseca não preconiza a extinção imediata dos diversos ramos de ensino, em benefício do ensino profissional, mas entende que o sistema educacional deveria caminhar para um fusão entre os dois ramos: “vislumbrar-se, embora ao longe, uma época em que o primeiro ciclo das duas espécies de ensino [secundário e industrial] será uniforme e incluirá a aprendizagem em oficinas-ambiente” (III: 202).

A idéia de uma superioridade do ensino industrial sobre o ensino acadêmico está presente em toda a obra de Celso Suckow da Fonseca. Com efeito, a *História do ensino industrial no Brasil* tenta mostrar a marcha inelutável do ensino industrial sobre o ensino acadêmico. Ao fim dessa jornada, o ensino profissional:

atingiria o mais alto escalão do prestígio social, pois partira de um grau situado abaixo do primário e se colocava, afinal, no nível universitário. Séculos haviam sido necessários ao ensino industrial para atingir aquela culminância [II: 84].

Fonseca não defende, no entanto, a implantação de um ensino de “mera instrução de ofício”. A sua indicação é por um ensino que se coloque no âmbito muito maior, no campo da “formação humana, social e econômica”. Para o autor, essa concepção de formação humana se mostra necessária diante da “crise social que assoberba o mundo e que já aflige o Brasil” (III: 203):

Dando ao pessoal da indústria não somente instrução profissional, mas educação no sentido mais geral do termo, faz com que lhe seja possível subir ao nível das classes mais cultas e nelas penetrar, diminuindo, assim, razões de queixas e atritos. Por outro lado, permitindo aos elementos dessas outras classes seguirem os mesmos currículos e executarem trabalhos idênticos,

que antes só eram feitos pelos futuros trabalhadores, facilita a compreensão dos problemas da vida proletária por parte da camada situada em plano econômico mais alto, uma vez que lhe é dado sentir, com mais realismo, as dificuldades daqueles que lutam pela subsistência [III: 203-204].

Reduzindo, assim, a luta de classes a “queixas e atritos” por parte dos trabalhadores, Celso Suckow da Fonseca fecha o volume 3 de sua obra, apresentando a sua fórmula ideal da conciliação das classes:

Olhado por êsse prisma, o ensino industrial assume um aspecto que recomenda aos olhos dos governos verdadeiramente democratas, pois sua expansão será decisiva no equilíbrio social da nação [III: 204].

Mas essa defesa do ensino industrial parece estar calcada na compreensão de que existe uma relação direta entre instrução e desenvolvimento econômico. Ou seja, o autor entende que, se o país não é desenvolvido, é porque lhe faltam trabalhadores preparados para encaminhar o processo de industrialização. Como todo pensamento que segue nessa direção, Celso Suckow da Fonseca acaba, por vezes, a indicar, que, dado um certo nível de desenvolvimento econômico, teria o Estado o dever de suprir a indústria com mão-de-obra tecnicamente capacitada:

O desenvolvimento da indústria indicava a necessidade do estabelecimento do ensino do ensino profissional. Urgia, ao Govêrno, tomar providências [I: 174].

A intenção de ligar diretamente a educação à questão do trabalho industrial/produtivo traz conseqüências à concepção de instrução profissional preconizada. Como já colocado anteriormente, Suckow da Fonseca não defende uma profissionalização estreita. Assim, de que “tipo” então seria esse ensino industrial unitário?

Um aspecto bastante abordado pelo autor, que parece estar bem delineado em seu pensamento, é a necessidade de formar trabalhadores que possam atuar em vários setores/postos de trabalho na produção. Tal capacidade de rotação é conhecida por polivalência da força de trabalho (cf. Frigotto, 1991).

Fazendo referência à estrutura do Instituto Parobé, que, como foi dito, era a única escola industrial que “apresentava resultados animadores”, Fonseca indica o processo que ele denominava “desespecialização” (ver III: 192):

Outra característica que diferenciava profundamente o ensino na Parobé daquele ministrado nas escolas federais, era a que se relacionava com a maneira de fazer o aluno percorrer as diferentes oficinas. [...] no Instituto Parobé [...] o jovem freqüentava um grupo de oficinas correspondente a uma mesma família de ofícios [...] especializando-se somente no quinto [I: 202].

Nessa passagem, no entanto, não fica clara a intenção de tal rotatividade. Não se percebe se o núcleo central da preocupação de formar um trabalhador menos restrito estaria voltado – prioritariamente – para o educando, ou se a intenção era beneficiar o sistema produtivo.

Apreciando a Lei Orgânica do Ensino Industrial, Celso Suckow da Fonseca afirma que essa:

procurava defender uma fácil adaptação profissional ao trabalho futuro, evitando, durante o período de formação nas escolas, uma excessiva especialização. Assim, em seus cursos industriais faria com que os alunos aprendessem não só uma técnica, mas grupos de ofícios afins, de maneira a poderem, com maior facilidade, encontrar ocupação na nossa indústria [II: 14].

Daí podemos atribuir uma certa preocupação com o “futuro”, já que a polivalência facilitaria o encontro de uma nova “ocupação na nossa indústria” por parte dos egressos das escolas industriais.

No entanto, condizente com outras posturas aqui expostas, não encontramos passagens que revelassem uma preocupação com uma formação humana mais abrangente como sinônimo de instrumentalização na luta dos trabalhadores contra a visão unilateral de homem.

A preocupação de Suckow da Fonseca mostra-se mais imediata, menos ligada ao trabalho do que ao emprego. Tal afirmação pode ser ratificada pela leitura da seguinte passagem:

As escolas [...] passavam a ser encaradas como formadoras de elementos capazes de desempenhar qualquer função na indústria, sem limitações quanto a especializações. Visaram, pois, muito mais ao interesse do jovem aprendiz, em virtude das maiores facilidades de conseguir trabalho, do que propriamente à indústria, que se via sem profissionais peritos preparados especialmente para as várias técnicas de que necessitava [III: 193].

Como se pôde perceber, as várias passagens apresentadas mostram que o autor não desprezava, nem um pouco – apesar da citação anterior – os interesses da indústria. Essa posição fica ratificada pela leitura de mais um excerto de *História do ensino industrial no Brasil*, referindo-se criticamente às escolas da prefeitura do Distrito Federal (Rio de Janeiro), modificadas pela Reforma Anísio Teixeira (1934), onde:

já não se procurava mais ensinar uma profissão, mas facilitar a escolha de um ofício, que era encarado mais pelos seus fundamentos técnicos e educativos, do que pelos seus fins comerciais [III: 197-198].

Com efeito, Celso Suckow da Fonseca, apesar de suas preocupações democráticas, não poderia concordar com uma formação tão desinteressada. Para ele o ensino industrial tem como objetivo fundamental a “formação de elementos para a indústria” e não a busca pela liberdade no trabalho. Para Anísio Teixeira, segundo o próprio Fonseca, o que valia naquele tipo de educação era a “iniciativa pessoal dos alunos, a sua capacidade criativa e inventiva”, além de uma “capacidade e interesse pela experimentação científica, e hábitos de saúde, leitura e trabalho”, com os quais Suckow da Fonseca parece não concordar, haja vista o objetivo do ensino industrial – “ministrar o ensino mais prático e destinado à preparação para a indústria” (III: 198).

Assim, apesar de toda defesa do trabalho e do ensino industrial, Suckow da Fonseca permanece adstrito à concepção burguesa de trabalho e formação humana. Para o pensamento burguês, mesmo que democrático, o Capital é encarado como demiurgo do Trabalho.

Assim, se uma relativa capacidade de polivalência irá beneficiar os trabalhadores (seja lá de que maneira for) é porque – obviamente – o

Capital já o fora inicialmente. Em outras palavras, a condição de beneficiamento do Trabalho é o beneficiamento do Capital. Esperar uma posição diferente dessa é imputar a Suckow da Fonseca posições que não são suas, pois não pertencem ao quadro mais geral do pensamento burguês com o qual ele nunca rompeu<sup>25</sup>.

A análise aqui desenvolvida buscou mostrar que Celso Suckow da Fonseca, se, por um lado, defendia uma formação profissional mais ampla, por outro lado, sempre propugnava essa formação numa perspectiva funcional ao Capital.

Sua visão de ensino industrial estava muito adstrita ao conceito (atual) de polivalência da força de trabalho, não alcançando a concepção de educação politécnica<sup>26</sup>. A perspectiva de formação profissional polivalente, se, por um lado, pode ser favorável à classe trabalhadora, por outro lado, integra uma estratégia mais geral de diminuir a porosidade das relações de produção, de diminuição do valor da força de trabalho e, portanto, de aumento da produtividade.

Cabe por fim sublinhar, mais uma vez, a relevância do papel de Celso Suckow da Fonseca através de sua *História do ensino industrial no Brasil*, tanto pelo trabalho historiográfico, quanto pela sua defesa intransigente do valor do ensino industrial e, portanto, do trabalho como princípio educativo.

## Referências bibliográficas

CUNHA, Luiz Antônio (1981). “O SENAI e sistematização da aprendizagem industrial”. *Síntese*, Rio de Janeiro, n. 22, maio-ago.

FONSECA, Celso Suckow da (1986). *História do ensino industrial no Brasil*. 5 vols. Rio de Janeiro: SENAI.

FRANCO, Maria Ciavatta & GONTJO, Rebeca (1999). “Celso Suckow da Fonseca”. In: FÁVERO, Maria de Lourdes A. & BRITTO, Jader M. (orgs.). *Dicionário*

---

25 Para uma análise do pensamento pedagógico industrial, ver Rodrigues (1998a).

26 Para uma análise da concepção de educação politécnica, ver Rodrigues (1998b).

*rio de educadores no Brasil: Da Colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: EdUFRJ/MEC-INEP.

FRIGOTTO, Gaudêncio (1991). "Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica?". In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas.

MACHADO, Lucília (1989a). *Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro*. 2. ed. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_ (1989b). *Politécnica, escola unitária e trabalho*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Cortez.

MEDEIROS, Marluce (1987). *Expansão capitalista e ensino industrial*. Rio de Janeiro: SENAI.

NOSELLA, Paolo (1993). "A modernização da produção e da escola no Brasil: o estigma da relação escravocrata". *Cadernos da ANPEd*, n. 5 (Trabalhos apresentados na 15ª Reunião Anual da ANPEd).

RODRIGUES, José (1998a). *O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas: Autores Associados.

\_\_\_\_\_ (1998b). *A educação politécnica no Brasil*. Niterói: EdUFF.

ROMANELLI, Otaíza (1978). *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 11. ed. Petrópolis: Vozes.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet & COSTA, Vanda Maria Ribeiro (2000). *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra/EdFGV.

SERAFIM LEITE (1953). *Artes e ofícios dos jesuítas no Brasil (1549-1760)*. Lisboa/Rio de Janeiro: Edições Brotéria /Livros de Portugal.

TAVARES, Maria da Conceição (1977). *Da substituição de importações ao capitalismo financeiro: ensaios sobre economia brasileira*. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar.