



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**

Eduardo de Araújo Luiz

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO FERROVIÁRIO EM SOLO
MINEIRO:1937-1946**

**Belo Horizonte
2018**

Eduardo de Araújo Luiz

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO FERROVIÁRIO EM SOLO
MINEIRO:1937-1946**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG.

Orientador: Professor Doutor Irlen Antônio Gonçalves

**Belo Horizonte
2018**

L953i Luiz, Eduardo de Araújo
A institucionalização do ensino ferroviário em solo mineiro – 1937-1946 / Eduardo de Araújo Luiz. – 2018.
138 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica.

Orientador: Irlen Antônio Gonçalves.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

1. Ferrovias – Minas Gerais – 1937-1946 – Teses. 2. Ensino técnico – Minas Gerais – 1937-1946 – Teses. 3. Educação e estado – Minas Gerais – História – Teses. I. Gonçalves, Irlen Antônio.
II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.
III. Título.

CDD 378.0139815

A todos os ferroviários brasileiros, brava gente.

AGRADECIMENTOS

Sobretudo, agradeço a Deus, que me concedeu tão maravilhosa experiência! De muito pedir, a porta se abriu.

De forma especial, agradeço ao professor Irlen, meu orientador, que acreditou em mim e investiu seu tempo e confiança no meu sonho. Apontou-me os caminhos para uma vida intelectual honesta, digna e compromissada com a verdade.

Agradeço ao professor José Geraldo Pedrosa, pelas valiosas reflexões que me engrandeceram e pelo parecer generoso ao meu projeto de pesquisa. Clareou-me os caminhos difíceis e tortuosos do ensino e da aprendizagem.

Ao Fábio, da secretaria, meu grande amigo e que, nos momentos difíceis e de abatimento, teve palavras de conforto para levantar meu ânimo.

À CAPES, pelo auxílio financeiro que me foi concedido durante dez meses do curso de mestrado.

À Débora, que me ensinou os valores da verdadeira amizade e do compromisso com a ética. Que muito me auxiliou e foi um porto seguro para mim. Obrigado, flor mais linda!

Agradeço à Luciana e nossas conversas, às quais me ajudaram a descobrir meu compromisso com o povo brasileiro e com o Brasil.

À Márcia, minha esposa. Acreditou nesse projeto, que era só meu, passando a ser nosso. Amo você e a amarei por toda a eternidade. Meu grande amor de todas as minhas vidas...

Agradeço à minha mãe, Morenita. Deu-me colo, conforto e apoio sempre de modo incondicional. Amo você, mamãe.

Às minhas irmãs Adriana e Bárbara. Pela generosidade e tanto amor... Nunca vou me separar de vocês...

Agradeço à Cibele, grande amiga das horas doidas, tristes e difíceis. Como me animou e me guardou de todo o mal com suas orações.

Agradeço ao meu pai, seu "Tiriri". Pai, você foi essencial para que eu chegasse até aqui. Obrigado!

E dedico esta dissertação a minha filha, Isabela. A quem amo mais que tudo nesta e em todas as outras vidas. Te amo, filha!

RESUMO

O objetivo desta dissertação é explicitar como se deu a institucionalização do ensino profissional por meio da criação de escolas ferroviárias instaladas em solo mineiro entre 1939 e 1946. Para isso, foram remontadas as condições criadas pelo governo Vargas que deram origem àquelas escolas e favoreceram a organização do ensino que ancorou a formação profissional. Foram apresentadas as noções, representações e expectativas que se criaram sobre as escolas profissionais surgidas para instruir, qualificar e formar o técnico para a indústria ferroviária. Com o intuito de historiar e remontar o surgimento de um conjunto de escolas que formaram trabalhadores para a ferrovia, este trabalho referenciou-se na História das Instituições Educativas. Metodologicamente, optou-se por uma interpretação do conteúdo dos jornais dos anos 1940 para desvendar os significados e sentidos dos decretos-lei produzidos pela burocracia de Estado, com o fim de impor a sua proposição de formação profissional. Na análise e interpretação das fontes emergiu uma escola instalada nas proximidades das oficinas de reparo, na qual os espaços instituídos para a aprendizagem guardavam traços de semelhança com o ambiente de trabalho industrial. Constatou-se que nas instituições dedicadas à formação do trabalhador, era ofertado um ensino relacionado às especificidades técnicas de vários ofícios. A partir da noção de instituição formulada por Weber, na leitura dos documentos foi possível identificar a atuação da burocracia como instância atuante na formulação de uma política pública voltada para a formação profissional do ferroviário. Com a noção de instituição procedeu-se a uma caracterização da burocracia como instrumento do governo Vargas para, com o concurso de uma legislação básica, instituir um controle e domínio de Estado sobre a formação do trabalhador da ferrovia. Por fim, em sua realização esta pesquisa se ancorou em documentos disponíveis na hemeroteca da Biblioteca Nacional, nas páginas do Executivo e do Legislativo nacionais e numa extensa bibliografia de apoio.

Palavras-chave: instituição – Formação profissional – Burocracia – Dominação racional-legal – Institucionalização

ABSTRACT

The objective of this dissertation was to explain the creation and institutionalization of railway schools installed in the state of Minas Gerais between 1939 and 1946. For that, the conditions created by the Vargas government that gave origin to those schools were reassembled and favored the organization of the teaching that anchored vocational training. The notions, representations and expectations that were created about the professional schools came to be instruct, qualify and train the technician for the railway industry were presented. With the intention of historicizing and remounting the emergence of a set of schools that formed workers for the railroad, this work was referenced in the History of Educational Institutions. Methodologically, we opted for an interpretation of the content of newspapers of the 1940s to unveil the significance of the decrees-law produced by the State bureaucracy, in order to impose its professional training proposal. In the analysis and interpretation of the sources emerged a school installed in the neighborhood of the repair workshops, in which the spaces established for the learning kept traces of similarity with the industrial work environment. It was verified that in the institutions dedicated to the formation of the worker, a teaching related to the technical specificities of several trades was offered. Based on the notion of institution formulated by Weber, in the reading of the documents it was possible to identify the bureaucracy's performance as an active actor in the formulation of a public policy focused on the professional training of the railroad. With the notion of institution, a characterization of the bureaucracy as an instrument of the Vargas government was established, with the aid of a basic legislation, to institute a control and state dominion over the formation of the railway worker. Finally, this research was anchored in documents available in the National Library newspaper, in the pages of the National Executive and Legislative and in an extensive bibliography.

Key words: institution – Professional training – Bureaucracy – Rational-legal Domination – Institutionalization

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Lista de cidades, escolas ferroviárias e ano de fundação	13
---	----

LISTA DE SIGLAS

- CB – Central do Brasil
- CFESP – Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional
- CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
- DES – Divisão de Ensino e Seleção
- EFCB – Estrada de Ferro Central do Brasil
- IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho
- RMV – Rede Mineira de Viação
- SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- SEOP – Serviço de Ensino e Orientação Profissional
- SESP – Serviços de Ensino e Seleção Profissional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – AS ESCOLAS FERROVIÁRIAS DE MINAS GERAIS.....	29
1.1. “A grande família ferroviária”	30
1.2. As escolas da Leopoldina Railway: “fecundo e previdente programa de ensino profissional”	52
CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO E ENSINO FERROVIÁRIO: LEGALIDADE E REGULAÇÃO GOVERNAMENTAL	68
2.1. A organização institucional do ensino e da formação ferroviária.....	71
2.2. O Ensino Pré-vocacional e a Constituição de 1937.....	73
2.3. O Decreto-lei 1.238 de 1939: a projeção de um campo institucional para a formação ferroviária	78
2.4. Decreto-lei 6.029 de 1940: parâmetros institucionais do ensino profissional ..	85
CAPÍTULO 3 – ENSINO PROFISSIONAL E SELEÇÃO NAS ESCOLAS FERROVIÁRIAS DE MINAS GERAIS	91
3.1. A constituição da Escola Ferroviária de Divinópolis: organização do ensino e da formação profissional	95
3.2. A Divisão de Ensino e Seleção Profissional da CB: atuação e expectativas.	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS.....	132

INTRODUÇÃO

Esta dissertação buscou remontar o processo de institucionalização do ensino profissional nas ferrovias ocorrido entre 1937 e 1946. Historiou-se, aqui, como o Estado Novo¹ criou um campo institucional para organizar as escolas ferroviárias e, nelas, firmar o ensino industrial que ancorou a formação de aprendizes.

A institucionalidade construída pelo poder de Estado durante o período acima delineado – caracterizado pelo governo ditatorial de Getúlio Vargas – era traçada com a formulação de *decretos-lei*² empregados para instituir e regular o ensino firmado nas ferrovias. Para expressar essa institucionalidade que se criou, o presente trabalho remontou as ações governamentais que se produziram neste período, a partir de um determinado recorte histórico local e cronológico paradigmático. Tais ações se deram por meio da instituição desses decretos-lei supramencionados, formulados diretamente pelos Ministérios da Educação e do Trabalho, o que ampliava o poder de ação do Estado sobre a sociedade. Tentou-se, assim, explicitar uma ação política que, até 1946, era mantida e continuada sem alterações pelo governo Dutra (1946-1951), a qual se orientava no sentido de construir um campo institucional para legitimar a proposta de ensino profissional concebida pelo Estado brasileiro.

Durante o período compreendido entre 1937 e 1945, Vargas instaurou um regime de exceção historicamente conhecido como Estado Novo, dissolvendo o Congresso em 1937, para passar a governar mediante o instrumento jurídico dos decretos-lei, os quais assumiram um relevante papel no regime ditatorial então estabelecido. Tal medida representou a ampliação da capacidade legislativa do Executivo, além de uma considerável concentração de poderes.

¹ Cumpre destacar, conforme Ângela de Castro Gomes (2008, p. 1), que o uso da designação *Estado Novo* tem a ver com a “fórmula mental” elaborada por grupos sociais vinculados ao golpe que instalou um regime ditatorial civil-militar que buscava se impor como uma força transformadora na sociedade brasileira. Tal fórmula é entendida como uma periodização construída por ideólogos dos anos 1930 que objetivavam impor um projeto intelectual e cultural ao pensamento social brasileiro. Engajados nesse projeto, políticos, intelectuais e empresários buscavam operar uma ruptura com o período compreendido pela Primeira República e, assim, estabelecer o que no seu entendimento assinalava um novo ponto de partida na história do Brasil.

² Segundo o “Vocabulário Jurídico Conciso”, autoria de De Plácido e Silva, o *Decreto-lei* era: “ato emanado do Poder Executivo quando, no seu fundo e na sua forma, se equiparava às próprias lei, emanadas pelo Poder Legislativo. Peculiar aos regimes de exceção, tendo sido empregado entre nós [Brasil] durante o Estado Novo e o Movimento de 1964, foi abolido pela CF/88” (SILVA, 2010, p. 240, grifo próprio).

Impondo a Constituição de 1937 ao conjunto do universo político, o Poder Executivo se sobrepôs aos demais poderes e, ao subordinar os poderes Legislativo (com sua extinção) e Judiciário por meio dos decretos-lei, foi possível ao governo Vargas organizar uma estrutura jurídica com a qual legitimava suas intervenções no campo da formação profissional de trabalhadores da ferrovia.

A dinâmica de expedição de decretos-lei como instrumentos por excelência da ação governamental permitia ao regime varguista substituir o Processo Legislativo, legítimo formulador das leis, mediante a discussão e aprovação de leis nas duas casas (Câmara e Senado).

A leitura e a interpretação dos decretos-lei expedidos pelos Ministérios da Educação e do Trabalho indicam que a educação profissional era incorporada pelo governo Vargas às suas estruturas institucionais de poder. Nesse sentido, através dos decretos-lei números 1.238/39, 6.029/40, 3.306/41, 4.481/42, 5.607/43 e 12.674/43 eram firmados os instrumentos com os quais o poder de Estado formulava toda uma política pública para a promoção da formação profissional³.

³ Formulados pelo governo autoritário de Vargas como instrumentos jurídicos que instituíram e legitimaram uma proposta de ensino e escolas para as ferrovias brasileiras, os decretos-lei presentes nesta dissertação possuíam um objeto específico que se objetivava fazer cumprir. Com o fim de atender a demanda industrial por trabalhadores qualificados e de modo específico a ferrovia, o decreto-lei 1.238/39 determinava que empresas privadas e estatais garantissem condições ao aperfeiçoamento profissional de seus trabalhadores. O decreto-lei 6.029/40 por sua vez tinha o objetivo de regular os conteúdos das matérias pertencentes aos cursos profissionais, a relação desses mesmos conteúdos com as características técnicas e tecnológicas do ofício, a carga horária e duração do ensino e quais requisitos os candidatos deveriam atender para serem selecionados. Quanto ao decreto-lei 3.306/41, este tornava a Estrada de Ferro Central do Brasil uma autarquia do Governo Federal ao mesmo tempo que lhe conferia a obrigatoriedade de promover a seleção, formação e aperfeiçoamento profissional de seus trabalhadores. O decreto-lei 4.481/42 determinava a obrigatoriedade das ferrovias privadas de matricular aprendizes contratados nos cursos mantidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e preceituava uma formação ancorada em disciplinas que se relacionavam às características técnicas dos ofícios profissionais. Ainda de acordo com o decreto-lei 4.481/42, o recebimento do salário por parte do aprendiz estava condicionado à sua frequência regular no curso em que estava matriculado e mediante a justificação prévia de eventual ausência nas aulas. Em relação ao decreto-lei 5.607/43 destacava-se como objeto de suas determinações a criação nas ferrovias estatais de um Serviço de Ensino e Orientação Profissional cuja finalidade era estudar, organizar e aplicar processos destinados a formar e aperfeiçoar os trabalhadores da ferrovia. Finalmente, era objeto de determinação do decreto-lei 12.674/43 a organização da formação prático-teórica assentada em um conjunto de disciplinas técnicas que deveriam ser ensinadas em oficinas-escolas concebidas e estruturadas para aprendizagem profissional. Entre os objetos de sua determinação o decreto-lei preceituava as características das disciplinas a serem ensinadas, a relação a ser construída entre o ensino e as realidades profissionais vigentes nas oficinas das ferrovias, o aparelhamento das oficinas, a duração dos cursos e suas cargas horárias com duração entre dois a quatro anos e direcionados a aprendizes e trabalhadores que se interessassem pelo próprio aperfeiçoamento profissional que os qualificava para assumir novos cargos. Assim, em linhas gerais são descritos aqui os mais importantes aspectos da formação ferroviária determinados pelos decretos-lei já referidos.

A compreensão desses referidos dispositivos legais, dentro da dinâmica de ampliação dos poderes de Estado, favoreceu o esforço de reconstruir e estruturar a produção da institucionalização da formação profissional nas ferrovias por meio dessas mencionadas ações governamentais específicas.

Essa citada *reconstrução* do processo de institucionalização do ensino profissional na ferrovia permitiu a remontagem de como tais iniciativas governamentais – mediante uma legislação específica – auxiliaram a estender o domínio do Estado Novo sobre os campos sociais que apresentavam demandas satisfeitas pela ação do poder público. Assim, ao instituir um modelo de educação profissional que se revelava útil às demandas postas pela sociedade, o governo Vargas ampliava um domínio que se capilarizava por diferentes setores desta mesma sociedade.

A criação desse arcabouço que permitiu ao então governo ditatorial intervir no campo educacional configurou uma política pública de educação profissional que alcançou tanto as empresas ferroviárias estatais quanto privadas. As ações políticas voltadas para a formação profissional do ferroviário indicaram que a governança varguista converteu os decretos-lei que emitia em instrumentos estratégicos por meio dos quais integrava o ensino e as escolas ferroviárias ao domínio político-institucional do Estado brasileiro.

Na consecução de um projeto educacional concebido a nível ministerial (em detrimento ao Legislativo), os decretos-lei se revelaram indispensáveis ao Estado autoritário, que paulatinamente implementava a sua proposta de formação profissional do trabalhador ferroviário. Por todo o território nacional estendia-se uma política educacional ancorada em lei e que expressava a intervenção do Estado brasileiro na educação do trabalhador.

Evidenciava-se, com isso, a disposição da ditadura varguista de implementação de um projeto educacional que correspondia à acentuação de seu controle na definição do caráter e das finalidades atribuíveis aos processos de formação dos ferroviários.

Nessa dissertação, o recorte demonstrativo para a compreensão desse processo de institucionalização do ensino industrial centrou-se na criação e constituição de escolas ferroviárias em Minas Gerais entre 1940 e 1950. Propôs-se, aqui, um olhar mais geral sobre a institucionalização do ensino industrial a partir de

um conjunto de escolas instituídas e expressas nas representações e noções que eram comuns e predominantes durante o período de industrialização (amostragem histórica).

Com recorte centrado em Minas Gerais, o problema de pesquisa presente nesta dissertação reproduziu uma história das ações governamentais que visavam a escolarização dos ferroviários mineiros, tomando como referência um conjunto delimitado de instituições de ensino. Assim, destacaram-se, nesse trabalho, as escolas apontadas na tabela abaixo e cujos dados permitem a visualização mais clara e objetiva do conjunto de escolas ferroviárias mineiras por ano de fundação e localidade em que foi desenvolvido o ensino ferroviário por determinação governamental.

Tabela 1 – Lista de cidades, escolas ferroviárias e ano de fundação

Cidades de Minas Gerais	Escolas ferroviárias	Ano de fundação
Lafaiete	Escola Profissional Eugênio Feio	13 de maio de 1939
Sete Lagoas	Escola Profissional Frederico Álvares	22 de maio de 1939
Divinópolis	Escola Ferroviária de Divinópolis	12 de março de 1941
Santos Dumont	Escola Profissional Fernando Guimarães	23 de maio de 1941
Belo Horizonte	Escola Profissional Ernani Cotrim	24 de maio de 1941
Corinto	Escola Profissional Carvalho Araújo	24 de outubro de 1941
Bicas	Escola Ferroviária de Bicas	29 de julho de 1944
Atual cidade de Além Paraíba	Escola Ferroviária de Porto Novo	6 de setembro de 1944

Fonte: elaborado pelo autor

A questão acima referida impôs a esta dissertação o trabalho de buscar a compreensão dos aspectos políticos que envolveram a criação de escolas profissionais em ferrovias mineiras com o objetivo de institucionalizar o ensino

industrial. Deve-se destacar que constituir ou criar uma instituição de ensino trata-se de uma produção social que serve de base ao seu processo de institucionalização e às atividades de ensino que se pretende desenvolver.

Enquanto processo anterior à institucionalização do ensino, a constituição de uma escola compreende a definição de suas características, de sua forma, de sua estrutura e de suas finalidades e abrangências, além de refletir um projeto de sociedade que um grupo social visa difundir por meio dos valores a serem nela ensinados. Dessa forma, a constituição de instituições escolares é um processo que, a partir de fora, as modela e define.

Quanto ao processo de *institucionalização*, este se configura como uma instância de existência de toda a produção que o elaborou e à sua organização, invenção, regulação e normatização. Trata-se de um modelo cujo desenvolvimento se efetua ampla e lentamente com vistas a impor representações, concepções, ideias, mentalidades e posturas de modo a consolidar valores. Para Magalhães (2004, p. 39) na “[...] sua gênese como no seu desenvolvimento, a instituição é uma fase num processo evolutivo mais amplo, que corresponde ao constructo que resulta de uma função instituinte e que se consolida na instituição”. Isso significa que a instituição:

[...] consagra uma combinatória de finalidades, regras e normas, estruturas sociais organizadas, realidade sociológica envolvente e fundadora, relação intra e extra-sistêmica [...]. Consagra ainda a ideia de relação/comunicação e de categoria social, como condições instituintes que, no plano educativo, compreendem a alteridade, autonomização, participação e implica materialidade, representação, apropriação, normatividade. (MAGALHÃES, 2004, p. 58).

Nesta dissertação, a pergunta proposta – de como o ensino teria se institucionalizado por meio da constituição de escolas – encontrou sua resposta a partir da pista existente na ideia de realidade “envolvente e fundadora” expressa por Magalhães (2004). Assim, a partir desse raciocínio, foi desenhado o processo que se estruturou com as ações do governo Vargas para configurar as escolas profissionais nas ferrovias mineiras.

Ainda no sentido de se obter uma maior compreensão da legislação formulada pelo Estado Novo para instituir as escolas ferroviárias, foi necessário dar alguma voz à imprensa periódica dos anos 1940⁴.

Isso porque foi percebido, no curso das investigações, que as noções, expectativas e pretensões formuladas pela imprensa do período em estudo acerca do ensino profissional se constituíram de experiências sociais que ajudaram a explicar os significados e sentidos existentes em toda a legislação produzida. Portanto, como se levou em conta a ideia da “realidade envolvente e fundadora” posta por Magalhães (2004), percebeu-se que as representações elaboradas a partir do ensino ferroviário, numa atmosfera de industrialização, compreendiam a formação profissional como modalidade de educação direcionada a uma categoria social em específico: o operário.

Foi possível perceber que o entendimento predominante sobre o ensino ferroviário o considerava como elemento útil para instrumentalizar o operário,

⁴ Adotou-se como critério para a seleção dos periódicos que contribuíram para uma melhor compreensão dos decretos-lei criados para instituir as escolas ferroviárias, o conteúdo da abordagem que os seus artigos realizavam sobre os diferentes aspectos relativos à formação do ferroviário. Preocupados em abordar desde as características do ensino até às suas relações com o trabalho na indústria, o enfoque dos jornais pesquisados em temas relacionados à preparação técnica do trabalhador se revelou num ponto de partida para compreender o tipo de processo formativo que pretendia-se produzir por meio de um aparato jurídico. E finalmente, como importante parâmetro para o uso dos periódicos selecionou-se os artigos em que predominavam os entendimentos construídos sobre as relações entre escola e trabalho e por conseguinte, a compreensão que a sociedade brasileira expressava sobre a educação do trabalhador. Entre os artigos escolhidos, em meio aos conteúdos elaborados destacaram-se os seguintes assuntos: a importância atribuída às escolas no conjunto de ações do Estado Novo voltadas para o bem estar dos trabalhadores, a compreensão do papel assumido pelo Estado Novo como sendo decisivo para a criação de inúmeras escolas ferroviárias antes inexistentes, a convicção de que o ensino nas oficinas-escola da ferrovia era responsável pela formação de uma “vanguarda” de técnicos para a indústria, a ideia de que o ensino ferroviário concorria para o progresso econômico do país uma vez que o operário qualificado agregava valor técnico à produção industrial e, ainda em alguns artigos, a caracterização do ensino em que eram ressaltadas as suas “virtudes” técnicas e as suas consequências sobre os processos formativos concebidos para o ferroviário nas oficinas-escola. Assim, em vista dos conteúdos destacados vale mencionar que entre os jornais selecionados para compor o corpo desta dissertação temos quatro mineiros como o “*Correio de Uberlândia*”, o “*DIVINÓPOLIS JORNAL*”, o “*ESTADO DE GOIAZ*” e o “*MINAS GERAIS*”, sete cariocas como “*A MANHÃ*”, “*A NOITE*”, “*Correio da Manhã*”, “*DIÁRIO DE NOTÍCIAS*”, “*Jornal do Brasil*”, “*O OBSERVADOR ECONÔMICO*”, “*O MALHO*”; e o “*Correio Paulistano*” de São Paulo. Como se verá adiante em relação a esses periódicos, tem-se entre os mesmos uma característica bastante comum que é assinalada pela ausência de uma postura crítica referente às ações do Estado Novo voltadas para a formação do ferroviário e os processos formativos que se originaram com a criação das oficinas-escola. Vale destacar que em meio ao contexto de censura instituída pelo Estado Novo, todos os periódicos referidos estavam submetidos ao controle do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) e assim, encontravam-se limitados em sua liberdade de expressão para posicionarem-se criticamente e ainda se mostravam favoráveis aos projetos educacionais da ditadura varguista.

familiarizando-o com o trabalho racional e tecnicamente avançado. Configurava-se, a partir dessa compreensão, a expectativa de que, com tal formação profissional, seria dada ao operário a oportunidade de atuar de forma consciente acerca das condições técnico-mecânicas então vigentes na indústria.

À medida que os decretos-lei eram emitidos, produziavam-se significativas repercussões na imprensa. No âmbito do presente estudo, ficou tácita, pela leitura das notícias do período a respeito desse processo, a expectativa de que, com a instalação de escolas e a instituição do ensino industrial na ferrovia, o trabalhador seria grandemente beneficiado com a possibilidade de se instruir e, ainda, de assumir o papel que a sua preparação técnica lhe reservava no campo da produção industrial.

A busca de compreensão dos significados dos decretos-lei para além do aspecto puramente normativo permitiu traçar a representação que também se construiu sobre a *finalidade* do ensino, conforme expressa nos jornais da década de 1940.

Esperava-se que, com a almejada qualificação que o ensino ferroviário (em tese) provocaria no operário, este passasse a concorrer para o progresso econômico por meio do trabalho especializado, que o permitiria explorar eficientemente as riquezas nacionais. Foi possível explicitar a ideia de que o ensino qualificava o trabalhador para um ofício com o qual a atividade realizada agregava valor ao desenvolvimento do país e lhe trazia ganhos de natureza econômica. Em razão da efetividade que lhe era atribuída para promover um trabalho racionalizado e produtivo, acreditava-se que, com o ensino profissional, o operário contribuiria decisivamente para um desenvolvimento nacional dependente de forças produtivas mais modernas.

As noções produzidas com a ajuda da imprensa sobre o ensino industrial nas ferrovias cumpriram, nesse sentido, um papel de suma relevância no conjunto das experiências, às quais concorreram para institucionalizar a formação profissional.

O cenário apresentado por meio dos jornais que reportaram o fenômeno aqui estudado criava uma atmosfera otimista e de apoio a todas as ações governamentais que resultassem na expansão das escolas e ampliassem as condições favoráveis ao desenvolvimento da formação profissional. Entre as condições instituintes da formação profissional nas ferrovias, o ideário produzido sobre o ensino nas páginas dos jornais da época reforçava a relevância do modelo de educação criado pelo Estado Novo e firmado para qualificar o trabalhador da ferrovia.

Todavia, o surgimento de uma atmosfera permeada de visões favoráveis às ações políticas do Estado Novo decorria basicamente de dois fatores: a) da *censura* aos meios de comunicação, principalmente após a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), em 1939, o qual cerceava os periódicos e as produções culturais e artísticas em desacordo com o governo; b) ao uso político dos meios de comunicação que, mediante a expectativa de obtenção de vantagens, aderiram à ditadura varguista. Não havia, portanto, a formação autônoma de um pensamento verdadeiramente crítico às políticas públicas implementadas pelo governo de exceção.

Desse modo, a imprensa periódica, durante boa parte dos anos 1940, mostrou-se alinhada à ditadura varguista, frequentemente enaltecendo suas políticas públicas de formação dos ferroviários bem como o ensino instituído por sua ação governamental ou por sua influência junto às ferrovias privadas. Na prática, durante boa parte dos anos 1940, a imprensa periódica aqui recortada – submetida à censura do DIP – constituiu-se em porta-voz autorizada do regime e em instrumento de promoção da imagem política de Getúlio Vargas.

Entre os jornais disponíveis para tecer o corpo desta pesquisa, a maioria não apresentou qualquer postura crítica em relação à política governamental de formação profissional do ferroviário. Mesmo entre os periódicos em que se deu voz às opiniões de seus entrevistados acerca do projeto educacional do Estado Novo, predominou a visão de engrandecimento das iniciativas governamentais e que as consideravam importante marco no avanço e na consolidação de uma formação voltada para as especificidades técnicas da ferrovia.

Reafirmando o que foi dito, a estratégia do governo ditatorial de Vargas de empregar um aparato jurídico por meio do qual se criou um campo educacional integrado às atividades de trabalho auxiliou na ampliação do seu domínio sobre a sociedade, sem que qualquer dos jornais estudados neste trabalho apresentassem críticas ou se opusessem ao seu projeto de formação ferroviária imposto à sociedade civil.

Acerca da construção desse raciocínio sobre a relação entre os meios de comunicação e a ditadura Vargas durante os anos 1940, cabe a lição de Maria Helena Capelato, ao explicar que:

Os meios de comunicação, cerceados na liberdade de expressão, ficaram impedidos pela censura de externar suas opiniões, bem como de expressar as opiniões alheias contrárias ao regime. Os órgãos opositores foram silenciados e os adeptos do regime tiveram como missão enaltecer os atos do governo e divulgar a ideologia que o norteava. Nesse período, muitos veículos de comunicação acabaram aderindo ao poder para continuar usufruindo de suas benesses; os que não se dobraram a ele ficaram à mercê do controle da censura. Aos meios de comunicação cabia a tarefa de exaltar a figura de Vargas, não só como conciliador entre as classes e protetor dos oprimidos, mas também como realizador do progresso material, o que significava vencer o atraso. As realizações do governo no terreno econômico, no campo da legislação social e da organização planificada do Estado foram enaltecidas. (CAPELATO, 2003, p. 118).

Como instrumentos controlados para auxiliar a garantia da ordem ditatorial, os diferentes jornais estudados se mostraram notoriamente comprometidos com a divulgação da ideia de que a formação profissional concebida pelo poder de Estado asseguraria prosperidade e progresso material.

Comumente, tais abordagens jornalísticas sobre o ensino desenvolvido nas escolas das ferrovias por iniciativa do poder de Estado destacavam a sua relevância no conjunto das atividades econômicas, sobretudo industriais, nas quais o governo Vargas era apontado como artífice de um planejamento com desenvolvimento e ordem.

Reconhecia-se, no ensino ferroviário, o elemento primordial com o qual Vargas colocava o trabalhador como centro das preocupações de seu governo e um dos meios que levavam ao desenvolvimento do país, apoiado em um conjunto de ações políticas bem orientadas, que tinham como fim intensificar o processo de industrialização.

Em síntese, portanto, ao longo desta dissertação, procurou-se explicar o processo pelo qual o ensino profissional se institucionalizou por meio da constituição de escolas ferroviárias, tomando-se como *corpus* documental os decretos-lei produzidos pelo governo Vargas, e os artigos de jornais disponíveis na hemeroteca digital do site da Biblioteca Nacional⁵.

⁵ Na presente dissertação utilizou-se sobretudo a imprensa periódica que está disponível na hemeroteca digital da Biblioteca Nacional. Nos arquivos visitados em Belo Horizonte, Divinópolis, Pedro Leopoldo e Sete Lagoas não fora encontrado um acervo de periódicos que abordassem a organização do ensino ferroviário levada a cabo pelo Estado Novo durante os anos 1940. Fazia-se necessário um conjunto variado de jornais nos quais se pudesse identificar e interpretar as experiências que se originaram da relação entre a ação governamental que produziu a organização da formação ferroviária e a percepção que a sociedade possuía desse processo. A partir de uma busca no site da hemeroteca que se deu com o uso da expressão “escola profissional” obteve-se um variado número de jornais cujas páginas abordavam temas variados e relacionados com as escolas ferroviárias. Com esse recurso ofertado pela página da Biblioteca Nacional foi possível

A leitura e interpretação das representações e expectativas acerca do ensino industrial expressas nos jornais publicados entre 1939 e 1946, possibilitou explicar os significados que os decretos-lei adquiriram para além de seu sentido puramente normativo durante o processo em que o governo Vargas institucionalizou o seu projeto de formação profissional.

A leitura documental tomou como referência duas balizas teóricas na remontagem do *arcabouço jurídico racionalizante* da dominação do Estado e, sob a extensão do seu poder, o campo das representações formuladas pela sociedade civil em um contexto regional de menor dimensão.

Relativa ao arcabouço jurídico racionalizante, a primeira baliza foi obtida da teoria das categorias sociológicas de Max Weber, às quais emprestaram a este trabalho os conceitos de *tipo ideal* de instituição, *dominação racional-legal* e *burocracia*.

Como categorias estruturantes do conceito de instituição, a burocracia e a dominação racional-legal permitiram a aproximação e compreensão do ensino ferroviário desenvolvido a partir da formulação de um arcabouço jurídico. Explicitando a atuação da burocracia como instância governamental que criava um *corpus* jurídico, também se remontou parte das condições sociais que fomentaram as visões sobre os decretos-lei instituídos e que difundiram a ideia de instituições escolares associadas ao progresso técnico e econômico.

A segunda baliza se consubstanciou na história das instituições escolares, o que permitiu reconstruir as relações estabelecidas entre os referidos decretos-lei e as condições postas pela industrialização; industrialização, esta, que, com as representações socialmente produzidas, favoreceram a constituição das escolas ferroviárias mineiras.

Para compreender como se deu o surgimento das escolas ferroviárias em sua interrelação com as circunstâncias sociais então vigentes, optou-se pela fundamentação teórico-metodológica das instituições escolares.

contornar as dificuldades que se impuseram ao acesso de documentos físicos e selecionar os artigos cujos diferentes temas contribuíram para estruturar os capítulos da presente dissertação. Nesse sentido, o acervo disponibilizado pela Biblioteca Nacional não teve apenas um caráter complementar. Seu acervo foi essencial e decisivo para a produção da escrita desta pesquisa. Importa destacar que ao fim deste trabalho, no seu item referências, se encontram listados todos os jornais consultados na hemeroteca da Biblioteca Nacional com os títulos das matérias usadas, suas páginas e o seu ano de publicação.

A formulação do entendimento sobre as escolas mineiras que surgiam da ação governamental se baseou no desenvolvimento teórico de Décio Gatti Júnior (2005), que propõe a compreensão das instituições escolares a partir das transformações sociais em curso.

Desse modo, referenciado nas ideias teórico-metodológicas supramencionadas, procurou-se historiar a instituição das escolas ferroviárias na sua interrelação com as condições sociojurídicas que as envolviam ao mesmo tempo em que se firmavam como aspectos instituintes da sua criação.

Isso posto, e admitindo a importância de um estudo dos aspectos instituintes das escolas ferroviárias onde era firmado o ensino profissional, impôs-se, aqui, um entendimento da noção de instituição, com base nas construções teóricas de Max Weber.

A noção de instituição weberiana permite uma melhor compreensão do processo de institucionalização do ensino profissional por meio da criação de escolas ferroviárias em solo mineiro. De acordo com as lições deste que é considerado um dos fundadores da Sociologia, Weber concebe *instituição* como: “uma associação cuja ordem estatuída se impõe, com (relativa) eficácia, a toda ação com determinadas características que tenha lugar dentro de determinado âmbito de vigência” (WEBER, 2004, p. 32).

Segundo Weber esclarece, instituições são representações de formações sociais que existem e pretendem vigência, estando presentes nas mentes das pessoas reais e tendo importância causal e até dominante para o desenrolar das suas ações.

Ainda segundo Weber, trata-se de um fenômeno no qual as representações de uma formação social, tal como uma sociedade industrial, têm vigência, já que as pessoas orientam suas ações pela ideia de que estão em vigor regulamentações com um caráter juridicamente orientado. (2004, p. 9)

Preocupado em conhecer os diferentes aspectos que orientam a ação dos indivíduos com um sentido e para uma finalidade, Weber busca desenvolver os instrumentos teóricos capazes de mediar a compreensão dos comportamentos racionalmente orientados dos agentes.

Dentre as definições teóricas concebidas pelo sociólogo alemão, chama a atenção esse seu conceito de instituição. Sua conceituação contribui para a

compreensão da dimensão burocrática das sociedades industriais – que conhecem um considerável processo de racionalização – e do papel que o elemento instituição nelas assume. Ainda pesa o fato de que a instituição, por meio de ordenamentos legais e culturais, converte-se em polo de produção e difusão de uma ordem que pretende vigência para certos interesses *“mediante determinadas ações planejadas e positivamente prescritas, a serem executadas pelo quadro administrativo e os demais membros”* (WEBER, 2004, p. 32, grifo próprio).

Ao longo deste trabalho, a noção de instituição é usada a partir das duas categorias de análise que Weber criou para a estruturar, e que foram empregadas para a leitura e a interpretação da legislação formulada pelos Ministérios da Educação e do Trabalho.

Por meio das categorias “burocracia” e “dominação racional-legal”, a noção de instituição auxiliou na reconstrução das ações políticas de cunho ministerial por meio das quais se criaram as instituições ferroviárias de ensino profissional.

Pela utilização dessas categorias de análise que estruturam a noção de instituição foi possível, na leitura das fontes, identificar, nas instâncias ministeriais, a ideia de “burocracia” (conforme a formulação de Weber), bem como explicar, com base na noção de “dominação racional-legal”, o controle que era exercido sobre a formação ferroviária por meio da legislação produzida e empregada para criar as instituições escolares.

Como um “lugar” analiticamente considerado, dentro do quadro de exigências metodológicas da Sociologia Compreensiva⁶, o conceito de instituição é estruturado por Weber pelas ferramentas de tipo ideal de dominação racional-legal e administração burocrática ou, simplesmente, burocracia. Ambas evidenciam a preocupação de Weber em qualificar a função analítica do conceito de instituição, ao dotá-lo dos recursos teóricos capazes de determinarem que orientações direcionam a ação e de quais sentidos a mesma está impregnada.

Nesse sentido, pode-se afirmar que ambas as ferramentas têm caráter estruturante de um conceito que visa expressar quais ordenamentos ou conjunto de

⁶ Como o próprio Weber define sua Sociologia Compreensiva: “Sociologia (no sentido aqui entendido desta palavra empregada com tantos significados diversos) significa: uma ciência que pretende compreender interpretativamente a ação social e assim explicá-la causalmente em seu curso e em seus efeitos” (WEBER, 2004, p.3).

valores são estatuídos e em quais condições organizacionais desenvolve-se a sua imposição pelos quadros administrativos de uma instituição.

Na linha dos esforços teóricos empregados por Weber para delimitar e conhecer os ordenamentos que se impõem à ação social, chama especial atenção a sua preocupação com a *dominação*, mais precisamente o tipo ideal que ele denominou *dominação racional-legal*. Fato observável e que evidencia a preocupação de Max Weber em compreender o porque de os indivíduos obedecerem à autoridade. Obediência verificável no conjunto de instituições organizadas notadamente nas sociedades industriais do Ocidente.

No Ocidente, frequentemente os indivíduos se deparam com variado conjunto de ordenamentos que se fazem presentes em formações sociais existentes em sociedades complexas que se desenvolveram ou se desenvolvem sob a influência do sistema capitalista. Situação que se configura como um fenômeno socialmente relevante, tal estado de coisas levou Weber a evidenciar a importância assumida pela crença na legalidade de ordenamentos como um importante fundamento da dominação racional-legal em sociedades industriais. Nas palavras do próprio autor:

A forma de legitimidade hoje mais corrente é a crença na *legalidade*: a submissão a estatutos estabelecidos pelo procedimento habitual e *formalmente* correto. Nestas condições, a oposição entre ordens pactuadas e ordens impostas é apenas relativa, pois, quando a vigência de uma ordem pactuada não reside num acordo *unânime* – o que, nos tempos passados, frequentemente foi considerado indispensável para alcançar a verdadeira legitimidade – mas na submissão efetiva, dentro de determinado círculo de pessoas, dos discordantes à vontade da maioria – caso muito frequente –, temos, na realidade, a imposição desta vontade à minoria. [...]

A disposição de uma ou várias pessoas de se submeter à imposição de uma ordem – desde que o decisivo não seja simples medo ou motivos racionalmente ponderados, ligados a um fim, mas a existência de ideias de legalidade – pressupõe a crença na *autoridade* em algum sentido legítima daquele ou daqueles que impõem essa ordem. (WEBER, 2004, p. 23).

Embora o conceito de instituição assuma um importante papel de “lugar” analítico como base conceitual de interpretação, de acordo com Weber, para o estabelecimento e êxito da dominação, é necessário a existência de uma *crença*, que assuma um duplo papel de destaque.

A crença nas leis é, a um só tempo, a chave de compreensão da estabilidade da dominação racional-legal e a fonte de toda legitimidade que tal dominação reclama para si. Pela crença na legalidade da institucionalidade vigente, os dominadores criam

nos dominados uma predisposição a obedecer que garante o seu domínio com mais eficácia, sem que, para mantê-lo, precisem lançar mão do recurso da força coercitiva.

Em outras palavras, tem-se na *crença da legalidade* dos ordenamentos a estabilidade e legitimidade da dominação que encontra “*obediência a uma ordem de determinado conteúdo, entre determinadas pessoas indicáveis*” (WEBER, 2004, p. 33, grifo próprio). Trata-se, por conseguinte, da *dominação legal*, cujas orientações regulares e ordem estatuída se impõem com eficácia – por meio de quadros burocráticos – à ação social dos indivíduos que, de algum modo, integram uma dada instituição.

As considerações em torno de ações sociais distintas que se encontram sob regulamentos e regras estáveis se configuraram sobre a construção teórica que Weber fundamentou ao traçar a função estruturante do modelo de dominação racional-legal na construção do conceito de instituição. Sob a exigência de uma legitimidade que se estabelece pela crença dos dominados na validade de valores e normas, Weber esboçou o caráter ordenador da dominação racional-legal que, no campo da institucionalidade, se realiza por meio da ação de uma burocracia bem organizada.

A administração burocrática das instituições é precisamente o “local” em que se manifesta a dominação racional-legal; e é pela delegação normativa de poderes ao seu quadro de funcionários qualificados que estes se tornam responsáveis por emitir ordens e impor a ordem institucional a todos que estejam sob o âmbito de vigência da instituição.

Juntamente com a crença na legalidade das regras vigentes, estabelece-se uma preparação técnica e profissional dos quadros burocráticos que fundamenta e confere mais força à legitimidade da dominação racional-legal. Para Weber, como um grande instrumento de superioridade da administração burocrática, o conhecimento profissional firma-se como elemento indispensável que, condicionado pela moderna técnica e economia da produção de bens, fortalece as bases em que se apoia a dominação racional-legal.

Em sua clássica definição acerca da administração burocrática, Weber define que:

Administração burocrática significa: dominação em virtude de *conhecimento*; este é seu caráter fundamental especificamente racional. Além da posição de

formidável poder devida ao conhecimento *profissional*, burocracia (ou o senhor que dela se serve) tem a tendência de fortalecê-la ainda mais pelo saber prático de *serviço*: o conhecimento de fatos adquiridos na execução das tarefas ou obtido via 'documentação'. O conceito (não só, mas especificamente) burocrático do 'segredo oficial' – comparável, em sua relação ao conhecimento profissional, aos segredos das empresas comerciais no que concerne aos técnicos – provém dessa pretensão de poder. (WEBER, 2004, p. 147).

Depreende-se do pensamento de Weber, que as burocracias organizam o trabalho de maneira sistemática a partir de regras e regulamentos gerais. Na observação e aplicação dos ordenamentos, busca-se atingir uma racionalidade, cujo estabelecimento está condicionado pela qualificação profissional dos indivíduos.

Espera-se que, por meio da especialização profissional dos funcionários, o quadro administrativo atue de forma racional na realização das finalidades estabelecidas em plano institucional. Condição que, ao se configurar, nela se estabelecem e ganham forma concreta as instituições tipicamente racionais que, de acordo com Weber, abrigam o tipo mais puro de dominação legal. Dominação que se exerce por meio de um quadro administrativo burocrático.

O conceito de instituição elaborado por Weber reflete o seu esforço intelectual em captar as concepções e os sentidos normativos presentes nas ações orientadas dos agentes e que se configuram sob a influência do poder constituído. Nesse "lugar" conceitual de tipo ideal em que se converteu a noção de instituição, Weber arquitetou e estruturou o âmbito das orientações regulares que se convertem em fundações sobre as quais se apoia variada diversidade de ações sociais numa sociedade.

Na prática, Weber se esforçou por configurar e caracterizar os elementos sociais abstratos que tomam a forma de representação concreta para os indivíduos e que se constituem na fonte criadora das referências que permitem àqueles agentes não apenas realizar ações, como também atribuir sentido a elas. Em outras palavras, emergem e se destacam, na obra de Weber, aqueles polos sociais de poder cuja legitimidade é a crença na legalidade, a qual leva à submissão a estatutos racionais e formalmente firmados, para a constituição de uma ordem considerada legítima.

Preocupado com os agentes sociais e os distintos sentidos presentes em suas ações orientadas, Max Weber foi levado a construir um conceito de instituição que, como ferramenta teórica, também contribuiu para explicar o desenvolvimento da burocracia em sociedades industriais. Sociedades vistas como modernas,

racionalmente organizadas, com ordenamentos legais definidos e com funcionamento eficiente.

Nessa sociedade racionalizada, a noção de instituição criada por Weber, resulta também do seu esforço em explicar a importância da direção, sobretudo política, que por meio da institucionalidade formulará objetivos e orientará as condutas nas linhas de um projeto socialmente hegemônico. Projeto que, sendo essencialmente político, tenha a capacidade de criar programas, fórmulas inovadoras e eficientes de organização e com isso, dar trato adequado para os problemas sociais e políticos que emergem num dado momento histórico.

Em termos de estruturação teórica, com a categoria *burocracia* – e identificados por meio dela os Ministérios da Educação e do Trabalho – o presente trabalho remontou, com objetividade, as ações governamentais voltadas para a institucionalização do ensino profissional. A *burocracia* também tornou possível definir o instrumento de ação com que o governo Vargas implementava a sua política pública para conferir características ao conjunto de escolas que criava e definir o ensino que pretendia ver instituído nas escolas-oficinas da ferrovia. Por último, essa categoria proporcionou trazer à luz os Ministérios que levavam a efeito as determinações de Estado dirigidas para a educação.

Por sua vez, a noção de *instituição* – formulada por Weber – confirma, nesta pesquisa, a relevância da ação governamental para firmar um projeto educacional inexistente até 1939. Referenciado no conceito de instituição, foi possível um esforço de identificar, na origem dos decretos-lei, os agentes de Estado que instituíram a formação profissional na ferrovia.

Também balizado no conceito de instituição, traçou-se a arquitetura da dominação e controle formulados pela burocracia com o concurso de decretos-lei. Tal conceito tornou factível determinar o tipo de dominação que se elaborava em instâncias de poder pouco acessíveis ao cidadão comum.

A reconstrução do processo que instituiu as escolas das ferrovias por meio de uma legislação que se intensificava, vista pelo prisma do conceito de instituição aqui utilizado permitiu o traçar de uma dominação de tipo racional-legal.

Ao ancorar-se na prerrogativa que o governo Vargas possuía de legislar, a burocracia firmou uma dominação fundada nas leis com caráter duradouro e que servia para legitimar as intervenções feitas no campo da educação. Já com o conceito

de instituição se confirmou que, por meio da construção de uma política educacional, firmou-se uma ordem urbano-industrial com atuação do Estado em setores que demandavam sua atuação na criação e implementação de soluções reclamadas pelo setor privado.

O esforço de explicitar o processo de institucionalização do ensino profissional nas ferrovias deparou com a ausência de pesquisas que ampliassem a discussão sobre a ação do Estado e a participação de empresas privadas na elaboração de projetos educacionais voltados para os ferroviários.

Constatou-se, assim, que poucos trabalhos abordam o tema da formação nas ferrovias, os quais se viram limitados em seus propósitos, haja vista a falta de fontes que possibilitassem conhecer em profundidade a estruturação do ensino ferroviário. As poucas pesquisas que tratam do tema da educação profissional nas ferrovias esclarecem não terem podido contar com fontes que, qualitativa e quantitativamente, poderiam ampliar as investigações sobre os mais variados assuntos relativos ao universo educacional das ferrovias.

Por outro lado, é forçoso reconhecer que, mesmo contando com escassas pesquisas sobre o ensino nas ferrovias, estas podem se constituir em pontos de partida para a reflexão crítica acerca dos problemas que envolvem a construção de modelos educacionais.

Neste ponto, a historiografia se revela fundamental para a discussão sobre o papel e os interesses do Estado ou empresas privadas na construção de projetos educacionais que expressam o modelo de sociedade que se quer estruturar. Em termos das contribuições que especificamente a historiografia pode ofertar, pode-se citar a identificação dos grupos que estão diretamente envolvidos nas intervenções que se produziram no campo educacional⁷ com o fim de se constituírem certos arranjos sociais.

Mesmo reconhecendo suas limitações, a presente pesquisa revela que, até 1950, a iniciativa estatal se destacava por configurar um modelo educacional que surgia vinculado ao processo de industrialização vivido pelo Brasil. Por iniciativa do poder de Estado, era expressa uma formação que, na prática, educava para o trabalho

⁷ Cabe acentuar que esta dissertação se interessa especialmente pelo campo educacional ferroviário, espécie do gênero que aqui se denominou “campo educacional”.

na indústria. As ações governamentais entre 1939 e 1946 indicam que a organização de uma política pública voltada para a formação profissional possuía caráter conjuntural além de definir, para o trabalhador, um ensino assinalado pelas exigências circunstanciais de natureza econômica que envolviam o país.

Buscou-se, ainda, apresentar uma perspectiva sobre o modo encontrado pela sociedade dos anos 1940 para lidar com a ausência de um trabalhador que estivesse apto para os incrementos que se processavam nas atividades produtivas. Diante da “ausência” de maiores discussões sobre os aspectos políticos relacionados ao projeto de educação ferroviária na década de 1940, trabalhou-se no sentido de que os desenvolvimentos teóricos e conclusões aqui apresentados fomentassem o surgimento de novos esforços investigativos que produzam abordagens diversas sobre o tema e que expliquem o papel dos sujeitos envolvidos com a produção de um ensino pretendido para ferroviários. A premissa sobre a qual foi construído o presente esforço acadêmico tem o condão de iluminar projetos de sociedade que se produziram mediante intervenção feita na educação por grupos sociais em disputa pelo poder.

Além das dificuldades já relatadas para a realização desta pesquisa, pode-se ainda destacar a escassez e o difícil acesso a estes limitados documentos existentes.

Os documentos relacionados às escolas ferroviárias da primeira metade do século XX se encontram dispersos ou, em sua maioria, perdidos. Em razão de decisões administrativas que desconhecem o valor histórico e cultural dos registros, por vezes é possível “encontrá-los” trancados em alguma sala esquecida e sem que alguém facilite a consulta aos mesmos.

O difícil acesso ao material de pesquisa de campo criado pelos órgãos e instituições pouco atentos à importância do trabalho historiográfico, bem como a destruição de importantes fontes – conforme relatada pelos encarregados do trabalho de arquivo destes órgãos e instituições – também se constituíram em impeditivos do acesso satisfatório aos documentos que possibilitariam maior consistência na realização deste trabalho.

Os poucos, porém, imprescindíveis e muito úteis documentos existentes no site da hemeroteca da Biblioteca Nacional foram fundamentais para a composição do acervo de fontes. A partir deles, foi possível acessar os dados da imprensa periódica que se mostraram de suma importância para o desenvolvimento teórico aqui desenvolvido.

Cabe nota, cabe ressaltar o papel da internet como mídia em que os acervos são apreciáveis e contribuem significativamente para o trabalho do pesquisador contemporâneo. Arquivos que passam a dispor de documentos em suas páginas da internet, contribuem para atenuar a precariedade da existência de documentos físicos que, em alguns casos, são indispensáveis à construção de uma narrativa.

A partir da seleção e análise das fontes, a presente dissertação foi organizada em três capítulos. O primeiro se centra no esforço de historiar a constituição das escolas profissionais ferroviárias de Minas Gerais. Remontou-se ao processo que deu origem às escolas pertencentes à Rede Mineira de Viação (RMV), à Estrada de Ferro Central do Brasil (EFCB ou apenas CB) e à Estrada de Ferro Leopoldina Railway. Na sequência, explorou-se o diálogo entre os decretos-lei produzidos pelo governo Vargas e a imprensa periódica, que noticiava a criação das escolas como forma de conhecer e explicar as condições políticas e mentais que se tornaram instituintes da formação profissional na ferrovia.

O segundo capítulo apresenta a legislação produzida e elaborada com o fim de constituir um campo institucional para organizar o ensino profissional e instituí-lo nas escolas das ferrovias. Neste capítulo, expuseram-se os parâmetros que orientaram a organização do ensino e lhe conferiram características que se manifestaram nos cursos de aprendizagem.

No terceiro capítulo, procedeu-se a uma reconstrução das representações e ideias que se construíram sobre o ensino e a seleção profissional nas escolas ferroviárias mineiras. Remontou-se o quadro de expectativas que foi constituído em torno da Escola Profissional da RMV e da formação técnico-profissional desenvolvida por esta escola na cidade de Divinópolis. Procurou-se, também, destacar a importância da Divisão de Ensino e Seleção (DES) como setor pertencente à CB e responsável por organizar e estruturar em suas escolas existentes em solo mineiro, o ensino e os serviços de seleção úteis aos cursos de aprendizagem.

CAPÍTULO 1 – AS ESCOLAS FERROVIÁRIAS DE MINAS GERAIS

Nas ferrovias, o ensino industrial surgiu como expressão do processo que buscou integrar uma educação escolarizada ao universo específico do fazer do trabalho, isto é, a escola assumindo o papel formador de mão-de-obra para as indústrias ou, de outra maneira, a escola formando o oficial e o técnico para as diversas atividades demandadas para esse profissional no novo sistema fabril de produção. Tal processo se estruturava a partir da elaboração de uma base normativa que buscava regular desde a organização até as finalidades da formação que se desejava instituir nas ferrovias.

Criadas por empresas estatais e privadas para a prática do ensino industrial, as escolas ferroviárias deveriam realizar, no interior de suas oficinas, a formação profissional e técnica capaz de atender às exigências por trabalhadores aptos. Por meio de práticas educativas regulamentadas, as escolas profissionais deveriam promover a formação e a construção do trabalhador da ferrovia. Ao trabalhador cabia comprometer-se com as exigências técnicas inerentes ao sistema ferroviário e, ainda, apreender, no curso de sua formação, o conjunto das práticas e dos valores profissionais necessários ao processo de industrialização vigente no Brasil durante os anos 1940 e 1950.

Neste primeiro capítulo, tentou-se traçar a formação de um conjunto de escolas ferroviárias instituídas em solo mineiro por meio de decretos-lei outorgados pelo governo Vargas entre os anos 1939 e 1946. Assim, buscou-se explicar como a burocracia de Estado criou a institucionalidade com a qual firmou o ensino técnico e, a partir disso, organizou a formação profissional em escolas criadas por três empresas ferroviárias, a saber: Rede Mineira de Viação (RMV), Estrada de Ferro Central do Brasil (EFCB) e Leopoldina Railway.

Remontou-se o quadro de ações da burocracia de Estado que, com o concurso de decretos-lei, foi concebido para intervir na educação do trabalhador ferroviário e projetar a proposta de formação profissional do governo Vargas. Reconstruiu-se o processo pelo qual o governo Vargas produziu toda uma legislação básica para ancorar a sua proposta de formação profissional e instituí-la durante a industrialização aprofundada no país e nas ferrovias. Tentou-se, também, expor algumas percepções que se produziram e levaram à formulação de um conjunto de

representações que viram nas escolas ferroviárias e, em seu ensino, um importante fator de mudanças para o trabalhador e para a economia que se estruturava em bases industriais.

Para atingir os referidos objetivos, tomou-se como *corpus* documental⁸ os decretos-lei e artigos de jornais disponíveis na hemeroteca digital do site da Biblioteca Nacional. Com a interpretação das experiências sociais expressas nos jornais publicados entre 1940 e 1946, foi possível esboçar os significados adquiridos pelos decretos-lei durante o processo em que o Governo Vargas empreendeu essa ação política voltada para a institucionalização de sua proposição de formação profissional.

A *burocracia* – conforme concebida por Max Weber (referencial teórico de suma importância) – configurou-se como importante instrumento capaz de dar curso e forma às políticas governamentais voltadas à educação do trabalhador. Entendida como importante categoria de análise, a burocracia é precisamente o *locus* no qual a dominação se manifesta (WEBER, 2004).

No tocante ao mencionado processo de institucionalização pretendida pela ditadura varguista que vigeu no período em estudo, coube especialmente ao Ministério da Educação e ao Ministério do Trabalho a responsabilidade da construção de uma institucionalidade que ancorava um projeto de formação do trabalhador tecnicamente ajustado e preparado para os ofícios industriais. Era na burocracia de ambas as pastas que se manifestava o poder de Estado que produzia intervenções na esfera educacional provenientes da dominação exercida por um grupo social de políticos, intelectuais e industriais.

1.1. “A grande família ferroviária”

Entre os anos de 1939 e 1946, o Governo Vargas promoveu um conjunto de ações políticas às quais buscaram criar condições institucionais para regular a formação profissional do trabalhador ferroviário. Tais iniciativas atingiram a esfera educacional ao construírem uma estrutura legislativa por meio da qual encontravam legitimidade para intervir e influir na constituição de escolas voltadas para a prática do ensino industrial nas ferrovias mineiras e dos demais estados do país.

⁸ Na escrita desta dissertação fez-se a opção pela atualização da forma original da grafia, utilizando-se, portanto, a grafia em uso atualmente.

Em solo mineiro, a ação governamental que visou regular a formação ferroviária teve início entre os anos de 1939 e 1941. Seus pressupostos se configuraram basicamente a partir dos decretos-lei 1.238 de 1939 e 3.306 de 1941.

Particularmente, o Decreto-lei 1.238/39 possuía extensão que alcançava as empresas ferroviárias sob a responsabilidade da União, bem como aquelas pertencentes à esfera do governo estadual. Desse modo, o referido Decreto-lei possuía validade para Estrada de Ferro Central do Brasil (EFCB ou simplesmente CB), sob a responsabilidade da União, bem como para a Rede Mineira de Viação (RMV), vinculada ao governo de Minas Gerais.

Como autarquias ferroviárias vinculadas ao poder público, por força de lei, tornaram-se obrigadas a criar cursos de aprendizagem e escolas profissionais destinadas à formação de seus trabalhadores.

Quanto ao Decreto-lei 3.306/41, este possuía validade somente para a CB, concebido especificamente para dar autonomia a esta e reafirmar seu compromisso com os cursos de aprendizagem e instalação de escolas destinadas à formação profissional em solo mineiro.

Com os decretos-lei 1.238/39 e 3.306/41, tinha-se início, em Minas Gerais, o período que inaugurou o processo de constituição e instalação das escolas ferroviárias. Como expressão de uma ação política orientada, o estabelecimento de ambos os decretos se configurou como parte de um projeto institucionalizante elaborado pelas burocracias⁹ do Ministério da Educação e Saúde e do Ministério do Trabalho Indústria e Comércio. Sob a perspectiva desse projeto regulador que se esboçou, os decretos-lei se projetaram sobre a sociedade por meio da legitimidade política de que dispunham e passaram a produzir uma significativa capilaridade institucional que chegou a RMV e a CB.

Graças aos decretos-lei, a institucionalidade inaugurada, de modo geral, determinou para as ferrovias a organização dos espaços que, por suas condições de higiene e estrutura, destinavam-se a duas finalidades elementares. A primeira era dar, ao trabalhador, as condições mais adequadas para a sua refeição no local de trabalho. A segunda foi criar condições objetivas para a instalação dos cursos de aperfeiçoamento profissional, que conferissem formação e preparo técnico ao

⁹ No presente texto, a terminologia burocracia é compreendida como um instrumento de dominação com caráter especificamente racional, ancorado no conhecimento profissional e necessário ao exercício do poder com vistas a se alcançar certos fins (WEBER, 2004).

trabalhador. A formação se apresentava como a expressão de uma proposição governamental preocupada com o preparo profissional voltado ao trabalhador e que, sintonizado com as necessidades inerentes aos espaços produtivos, assentava-se num ensino realizado nos lugares vinculados às práticas de trabalho.

Com a obrigatoriedade da criação dos cursos de aperfeiçoamento, os decretos-lei passaram a exigir da RMV e da CB a organização de instalações adequadas e um corpo de especialistas capazes de dar funcionamento às escolas ferroviárias. Com a organização dos espaços destinados à formação profissional criaram-se as condições iniciais ao funcionamento dos cursos de aperfeiçoamento para trabalhadores maiores e menores de idade pertencentes às empresas com mais de quinhentos empregados. A exigência dos cursos de aperfeiçoamento profissional, se encontra expressa nos seguintes termos do Decreto-lei 1.238 de 1939:

Art. 1º Nos estabelecimentos em que trabalhem mais de quinhentos empregados, deverá o empregador reservar-lhes local abrigado, higiênico e devidamente aparelhado, onde possam fazer as refeições no intervalo de trabalho.

[...]

Art. 4º Os estabelecimentos a que se refere o art. 1º manterão, igualmente, cursos de aperfeiçoamento profissional para adultos e menores, de acordo com o regulamento cuja elaboração ficará a cargo dos Ministérios do Trabalho, Indústria e Comércio e da Educação e Saúde. (BRASIL, 1939).

A determinação do Decreto-lei 1.238/39 determinava que uma autarquia como a RMV, ainda que estadual, criasse e mantivesse cursos de aperfeiçoamento para fins profissionais. Sob a sua responsabilidade e com o propósito de atender às exigências postas pelo Decreto-lei 1.238/39, coube à RMV, em 12 de março de 1941, instalar a sua escola profissional na cidade de Divinópolis. Embora possa ser considerada uma ocorrência regional, a inauguração ganhou destaque nas páginas do Diário Oficial do Estado (jornal "*Minas Gerais*"). Em 13 de março de 1941 o periódico oficial destacava tal acontecimento como evento de relevância para o Estado, e/ou para a RMV:

Dando cumprimento ao Decreto-lei Federal, o qual determina que todas as empresas que empreguem mais de quinhentos operários sejam obrigadas a manter o ensino profissional, foi ontem, dia 12, inaugurada em Divinópolis a primeira escola profissional para formação do pessoal ferroviário da Rede Mineira de Viação. Há dez anos, quando foram reunidas as várias estradas que hoje formam a Rede Mineira de Viação, foi lançada a ideia e tomadas as primeiras providências para ser fundado em Divinópolis um grande centro ferroviário, prevendo escolas profissionais masculina e feminina, hospital, maternidade, campo de esporte, piscina e mais facilidades para a vida dos

ferroviários. Dificuldades de diversas naturezas conspiraram contra a execução dessa obra de grande envergadura e evidente alcance social. O problema de formação de pessoal qualificado para as várias funções ferroviárias vinha se agravando com o correr do tempo, exigindo das administrações e dos governos uma providência urgente. (MINAS GERAIS, 1941, p. 5).

O Decreto-lei de 1939 – que estabelecia a obrigatoriedade dos cursos de aperfeiçoamento – encontrou, em 1941, obediência por parte da RMV, que instalou sua primeira instituição de ensino profissional, a qual se tornou conhecida em Minas Gerais como *Escola Profissional Ferroviária*. O tempo transcorrido entre a vigência da lei e a instalação da Escola Profissional de Divinópolis sugere prévia organização de certas necessárias condições para o funcionamento dessa instituição e dos seus cursos de formação ferroviária. Conforme era apontado pelo jornal *Minas Gerais*, a ocorrência de dificuldades de diversas ordens era, até 1941, o fator impeditivo para estabelecimento de uma escola já concebida nos projetos do Centro Ferroviário de Divinópolis.

A institucionalidade que se formava com o Decreto-lei 1.238/39, com o fim de promover a regulação do ensino e da formação nas ferrovias, não se restringiu tão somente à RMV. Desde 1939, sua extensão abrangia também as ações da CB voltadas para a criação de escolas ferroviárias e para promoção da formação industrial no interior da ferrovia. De 1939 até 1941, a CB criou cinco escolas profissionais em solo mineiro, que passaram a integrar o domínio institucional criado pelo governo Vargas para abranger a formação ferroviária.

Inicialmente, em Minas Gerais, foram instaladas as escolas profissionais de Conselheiro Lafaiete e Sete Lagoas no ano de 1939. Criadas em sintonia com as determinações do Decreto-lei 1.238/39, ambas surgiram vinculadas aos Serviços de Ensino e Seleção Profissional (SESP) da CB. Até à instituição da Divisão de Ensino e Seleção (DES) na CB, em 1941, o SESP foi responsável pela organização do ensino por meio do qual se estruturaram processos formativos concebidos para qualificar o trabalhador. De modo específico, a Escola Profissional de Lafaiete e de Sete Lagoas surgiram vinculadas à Seção de Ensino do SESP e dela receberam as orientações e determinações para o seu funcionamento.

À Seção de Ensino do SESP não coube somente a orientação técnico-educacional das escolas profissionais de Lafaiete e Sete Lagoas. Submetida à administração da CB, a Seção de Ensino se tornava diretamente responsável pela

expansão do ensino ferroviário em Minas Gerais e pela instalação de outras escolas. A partir de 1941, sob à ação institucional da Seção de Ensino, também passaram a funcionar as escolas profissionais de Belo Horizonte, Santos Dumont e Corinto (FONSECA, 1961, p. 459). Todas essas escolas surgiam invariavelmente sob a normatividade instaurada pelo Decreto-lei 1.238/39.

Os decretos-lei formulados pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho, a partir de 1939, expressavam seu poder por meio das instituições de ensino então criadas para promover a preparação profissional na ferrovia. As ações realizadas pela CB para instalar escolas e lhe dar um funcionamento regular evidenciavam o avanço da institucionalização que se projetava mediante a intervenção estatal na educação profissional por meio do cumprimento da lei.

Sob o poder do Decreto-lei 1.238/39, a CB passava a promover a formação ferroviária com a institucionalização do ensino industrial pretendido para a ferrovia. Minas Gerais era, assim, uma das bases territoriais da CB em que se verificava uma atuação constante dos poderes de Estado para se levar adiante uma arquitetura político-institucional da formação técnica e profissional.

Na CB, a regulamentação da formação ferroviária não se limitaria ao Decreto-lei 1.238/39. A partir de 1941, verificava-se na CB um fato que contribuía para reafirmar os pressupostos do referido decreto-lei e que viria intensificar o processo de institucionalização em curso. Trata-se da entrada em vigor do Decreto-lei 3.306/41 que atribuía à CB a condição de *autarquia federal*. Por meio do novo Decreto-lei ficou garantida a autonomia da CB sem que, com esse novo status, a mesma ficasse desobrigada de garantir a formação do trabalhador ferroviário. Desse modo, conforme a determinação expressa na alínea 'f' do artigo 4º, ficava estabelecido que a CB “promoverá a formação do pessoal necessário aos serviços por meio de seleção adequada e instrução profissional, como também o aperfeiçoamento técnico e funcional dos empregados” (BRASIL, 1941).

O artigo 4º do Decreto-lei 3.306/41 não deixava dúvidas sobre a regulação da formação ferroviária. Sua publicação evidenciava a intenção governamental de dotar a CB de legitimidade para promover a formação ferroviária. Portanto, evidenciava-se o modo como o governo Vargas encarava a organização das condições em que deveria se dar a preparação do profissional ferroviário. Ademais, a necessidade por trabalhadores qualificados na CB exigia uma intervenção capaz de criar as condições

com as quais fosse desenvolvida a formação profissional adequada às novas realidades técnico-mecânicas vigentes na indústria ferroviária. Nesse sentido, o diretor da CB, o major Napoleão de Alencastro Guimarães, em entrevista, destacava aquilo que, na sua visão, significava a formação profissional do ferroviário para o governo Getúlio Vargas¹⁰:

Ressaltamos que tudo quanto temos feito aqui na Central, faz, primordialmente, parte do plano do presidente Getúlio Vargas, atendendo a sua orientação e expressas ordens. Desde Mendonça Lima – situo aí a questão a fim de que não nos alonguemos na história do ensino profissional na Estrada – o problema vem preocupando as administrações, tomando grande impulso durante a gestão do Sr. Waldemar Luz e culminado, atualmente, com as possibilidades novas que nos abriu a autarquia da Central. (CRIANDO..., 1942, p. 1)

O projeto do Estado brasileiro para institucionalizar a formação ferroviária, indicava compreender distintas formas de atuação. Frequentemente, essa atuação assumia uma forma institucional cujo caráter político era realçado pelas determinações da lei.

A constituição das escolas da CB em solo mineiro evidenciava a consolidação de um projeto que era concebido pelas burocracias do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho. Em última análise, a administração da CB atuava com o propósito de cumprir as determinações estabelecidas pelos decretos-lei. Por meio de uma ação institucional, a direção da CB instalava as escolas em diferentes cidades mineiras e, com o serviço de ensino e seleção, organizava o ensino industrial para a realização dos cursos de aprendizagem. Tais serviços de ensino e seleção atuavam na construção das relações criadas entre as esferas da educação e do trabalho, com vistas a instituir a proposta de formação profissional pretendida para as realidades industriais da ferrovia.

¹⁰ Em sua entrevista ao jornal “A NOITE”, o major do Exército Napoleão de Alencastro Guimarães aponta de forma destacada a relevância assumida pelas ações do governo Vargas na organização do ensino profissional na CB. Alencastro Guimarães revela-se como a voz do poder de Estado que expressa a importância de suas próprias realizações e, enfatizando-as evidencia a pretensão do governo Vargas em se projetar no ensino ferroviário que tenta institucionalizar. Nas páginas do jornal “A NOITE”, Alencastro Guimarães sinaliza existir o desafio de organizar as escolas e o ensino ferroviário e que as ações do governo Vargas buscam dar respostas às exigências que se impõem. Na prática, Alencastro Guimarães se esforça para afirmar a ideia da existência de um planejamento governamental que buscava estruturar as condições para viabilizar a educação do trabalhador de concreta e que a mesma já se constituía em uma preocupação de Vargas. Ademais, muito além de expressar uma opinião favorável às realizações do governo de que faz parte, Alencastro Guimarães confere ao poder de Estado o status de instância em que se dão as condições mais adequadas à realização da formação ferroviária.

Submetidas à orientação do Governo Vargas, dentro do universo institucional da CB se desenrolavam as ações administrativas que visavam promover a formação profissional do ferroviário por meio da criação de escolas de aprendizagem.

De 1939 a 1941, as escolas instaladas em Sete Lagoas (1939), Conselheiro Lafaiete (1939), Santos Dumont (1941), Belo Horizonte (1941) e Corinto (1941) surgiram da atuação de diretores como Mendonça Lima e Alencastro Guimarães, cuja atuação se mostrava ancorada na institucionalidade, submetendo-se ao poder de Estado que se projetava das burocracias ministeriais para se enraizar na autonomia da CB por meio do Artigo 4º do Decreto-lei 3.306/41.

Em 1942, no jornal “*A Noite*”, o conjunto das ações responsáveis por criar as condições favoráveis à formação do ferroviário era destacado em entrevista concedida pelo engenheiro José Moacir Andrade Sobrinho, chefe da Seção de Seleção da CB, nos seguintes termos¹¹:

É, graças ao denodo com que os administradores general Mendonça Lima e Waldemar Luz, depois de termos passado 33 anos contando com uma única escola de preparo técnico profissional, em 1939 fundávamos mais quatro, uma em Norte, uma em Sete Lagoas, uma em Lafaiete e outra em Entre Rios. O primeiro passo estava dado. Os resultados obtidos com esses quatro estabelecimentos levaram o diretor Waldemar Luz a criar em comissão, os Serviços de Ensino e Seleção Profissional. Tínhamos, pois, um órgão próprio, para zelar pela preparação dos artífices da Central, dentro de suas próprias necessidades. Os serviços de que falei me foram confiados [...] e desde a instalação do SESP, vislumbrei o grande alcance da realização, dedicando-me a ela com todo o meu esforço. Quando o major Alencastro assumiu a direção da Estrada, sabedor de que ele, no Lloyd pretendia a criação de cursos tais como os que queríamos incentivar, procurei-o, pedindo-lhe o necessário apoio. E, com grande alegria, recebi dele, não apenas o apoio que fora solicitar, mas o penhor de que sua administração daria ao plano um desenvolvimento que talvez nos surpreendesse. Em 1941, mais quatro escolas eram fundadas: Santos Dumont, Cachoeira, Belo Horizonte e Corinto. [...]

¹¹ Na entrevista que concede ao jornal “*A NOITE*”, Andrade Sobrinho faz um breve retrospecto sobre a história das escolas profissionais da CB e destaca a importância das ações postas em curso sobretudo a partir de 1939. Na visão do engenheiro, as administrações da CB sob o governo Vargas tornaram-se decisivas para a expansão das escolas. Andrade Sobrinho expressa uma percepção sobre os avanços da formação dos artífices da CB que identifica o Estado Novo à condição de instância que favorece o surgimento de escolas que passavam a contar com apoio para um adequado funcionamento. Como engenheiro que integrava os quadros técnicos da CB, a narrativa de Andrade Sobrinho aponta para o governo Vargas como condição decisiva para a institucionalização do ensino. Ele reafirma não somente a importância da ação governamental como a coloca como elemento que leva adiante o desafio de consolidar os cursos e os serviços de ensino e seleção por meio do apoio institucional que na sua visão fazia-se decisivo para o êxito do projeto já em curso. Para além de historiar a trajetória das escolas da CB, Andrade Sobrinho vincula sua existência a ação política de Vargas como o responsável por seu desenvolvimento sobretudo em outras cidades.

O Decreto-lei que nos concedeu a autonomia, determinava, mesmo, na letra F de seu artigo 4º que à administração competia a criação de cursos de seleção e aperfeiçoamento para o provimento de seus vários cargos. O que até então nada mais era que um serviço em comissão, passou a ser uma subdiretoria, criando o major Alencastro a Divisão de Ensino e Seleção. (CRIANDO..., 1942, p. 2).

Em suas explicações ao periódico “*A Noite*”, Andrade Sobrinho ressaltou a importância do apoio oferecido pela administração da CB para a expansão do ensino ferroviário. Buscou contrastar a pouca presença das escolas profissionais, quase inexistentes até 1939, com seu surgimento e expansão a partir daquele mesmo ano, quando passou a ser impulsionado, institucionalmente, o plano de criação de um maior número de instituições de ensino ferroviário. O panorama que Andrade Sobrinho traçou acerca das condições criadas para a existência regular da formação profissional dos ferroviários a partir de 1939 indicava o desenvolvimento e atuação de uma estrutura administrativa que se encontrava em seus inícios.

A organização burocrática que se configurava sob as direções de Mendonça Lima e de Alencastro Guimarães se converteu em instrumento de ação por meio do qual o poder institucional levava à criação de um conjunto de escolas ferroviárias em Minas Gerais. Evidenciava-se, na narrativa de Andrade Sobrinho, o interesse governamental pela formação do trabalhador ferroviário.

Sob poder institucional atuante, as escolas se tornavam uma realidade no quadro das pretensões governamentais que objetivavam intervir na formação do ferroviário. Com as escolas que se instalavam, ampliava-se para o Estado brasileiro o controle que projetava exercer sobre o ensino profissional, ao criar a institucionalidade com a qual pretendia determinar o seu caráter e as suas finalidades.

Vale destacar, ainda, que o próprio Andrade Sobrinho, como chefe da Seção de Seleção e engenheiro ferroviário pertencente aos quadros técnicos da CB, falava como funcionário de uma instância administrativa. Nessa condição de funcionário de um órgão de Estado, ele se constituía em agente qualificado e autorizado a atuar com emprego do aparato institucional, claramente objetivando promover a formação do trabalhador ferroviário.

Chama atenção, na fala de Andrade Sobrinho, o fato de a promoção da formação do ferroviário se verificar não somente com a criação das escolas profissionais. A instalação das instituições de ensino ferroviário se fez acompanhar da criação, em 1941, da Divisão de Ensino e Seleção (DES) sob administração de

Alencastro Guimarães. Por meio dessa Divisão, a CB passou a dispor de um órgão cujas atribuições consistiam na estruturação dos processos de seleção e formação dos trabalhadores ferroviários. Contemporâneo de Andrade Sobrinho, Celso Suckow da Fonseca (1961), chefe da Secção de Ensino, subordinada à Divisão de Ensino e Seleção, afirmava que:

A Central do Brasil, naquele mesmo ano de 1941, fundia os dois Serviços de Ensino e de Seleção Profissional numa só Divisão de Ensino e Seleção, e entregava a sua chefia ao Eng^o José Moacir de Andrade Sobrinho, o qual já vinha dirigindo a Seleção Profissional desde a sua implantação na Estrada. A Portaria 77-G, de 22 setembro de 1941, do então diretor da Estrada, Napoleão Alencastro Guimarães, da qual resultara a criação da nova unidade administrativa, consolidava de maneira definitiva os esforços que vinham sendo feitos no sentido de firmar, naquela Estrada, os processos de preparo e escolha de pessoal necessário às várias atividades especificamente ferroviárias, entre as quais se destacavam as relativas aos serviços de oficinas. (FONSECA, 1961, p. 461-462).

A narrativa de Celso Suckow da Fonseca compreendeu as ações sintonizadas com o Decreto-lei 1.238/39 e revelou a ressonância produzida pela autonomia compromissada com a formação e o aperfeiçoamento técnico dos ferroviários. O processo que se desenvolvia sob os decretos-lei era orientado não somente por determinações institucionais, mas também pela demanda por trabalhadores qualificados que um conjunto de ofícios distintos passavam a exigir para o funcionamento da ferrovia.

Em diferentes feições e finalidades, os instrumentos institucionais criados normatizaram e deram forma ao ensino, bem como definiram o perfil de trabalhador que se desejava nas ferrovias mineiras. A institucionalidade organizada produzia as condições adequadas, em que instâncias, como a DES, ancoravam a formação profissional com ações coordenadas, que integravam, em um processo institucional de caráter técnico, a seleção e o ensino industrial.

A instituição da DES, em 1941, por iniciativa de Alencastro Guimarães, foi decisiva para dar corpo às ações planejadas e orientadas com o fim de se estruturar os processos formativos pretendidos para as ferrovias. Sua criação, na CB, resultou de um ato de poder da administração ferroviária com vistas a garantir meios e recursos necessários tanto à criação de escolas, quanto à instalação dos processos formativos. Após criada, a DES se configurou como elemento institucional que dava diretrizes às

experiências, cujos objetivos consistiam no desenvolvimento de processos empregados na seleção, qualificação e aperfeiçoamento profissional.

Com a criação da DES, a CB passou a evidenciar interesses que não se restringiam ao desenvolvimento de processos formativos em suas oficinas de reparo. Entre o curto período situado entre 1939 e 1941, verificou-se o surgimento de considerável número de escolas ferroviárias que, em muito, ultrapassava a tímida e solitária Escola de Artífices Silva Freire, anexa às oficinas do Engenho de Dentro, instalada ainda em 1906.

Até 1939, quando foi publicado o Decreto-lei 1.238/39 que preconizava a formação e o aperfeiçoamento de trabalhadores em empresas industriais com mais de quinhentos empregados, a CB contava unicamente com a Silva Freire para atender às exigências postas para o preparo do ferroviário. Por quase meio século, a formação do ferroviário nas oficinas da CB não encontrava apoio institucional e campo fértil ao seu desenvolvimento. A esse respeito, em 1942, o então chefe da DES, o já mencionado engenheiro Andrade Sobrinho, explicava em sua entrevista ao jornal “*A Noite*”¹²:

A questão se arrastou praticamente imutável durante dezenas de anos. Mas o desenvolvimento da mentalidade profissional se vinha realizando e, se todos os projetos esbarravam numa obstinada não realização, não esmorecia a decisão dos batalhadores pela criação de escolas de preparo técnico. Esse período foi o dos pioneiros, sacrificados em sua maioria, pela incompreensão da época. Eis que em 1932, fundava-se em São Paulo o Centro Ferroviário de Ensino e Seleção de Pessoal. Era uma entidade que congregava todas as empresas ferroviárias particulares, para a formação de operários especializados pelas mesmas.

Sete anos foram precisos para que se conseguisse que a Central se filiasse a esse Centro, tornando-se tributária do mesmo com uma contribuição anual de 4.000 cruzeiros, mediante a qual lhes eram fornecidos planos de ensino, mestres etc. Convém assinalar que o CESP foi a primeira iniciativa racional tomada. Já então havia clima para a proliferação das ideias julgadas, até bem pouco, como audaciosas e impraticáveis. (CRIANDO..., 1942, p. 2).

¹² Nesta entrevista que concede, Andrade Sobrinho marca uma diferença de postura e mentalidade entre o que ele entendia serem os “pioneiros” da escola de preparação técnica e todos os demais que lhe pareciam incompreensivos diante das novas exigências que já se faziam presentes desde algum tempo. Na prática, sua narrativa destaca o conjunto das condições consideradas mais ou menos favoráveis para o surgimento do técnico enquanto sujeito da produção. A mentalidade, segundo afirma o próprio Andrade Sobrinho, se desenvolvia apesar dos entraves que se colocaram durante décadas e com os esforços que se realizavam pela criação das escolas, formava-se de modo gradual uma realidade que expressava a superação de um período anterior ao projeto de educação profissional do governo Vargas. Como se pode observar, o marco de uma mudança conforme entendia Andrade Sobrinho identificava-se com o conjunto de realizações empreendidas pelo Estado Novo para que na prática se concretizassem as ideias tidas antes como irrealizáveis.

A formação profissional na ferrovia ocupou gradualmente – e por décadas – um lugar na mentalidade que se relacionava ao preparo educacional e técnico do trabalhador ferroviário. Apesar de tentativas malsucedidas realizadas pelos “batalhadores”, e apontadas na narrativa de Andrade Sobrinho, as escolas para a formação dos ferroviários se mostravam presentes no horizonte de expectativas daqueles que não reuniam condições consideradas adequadas à sua realização institucional.

Em sua trajetória para se instituir concretamente como proposta educacional, a formação ferroviária – ponderava Andrade Sobrinho – ganhou impulso inicial devido à necessidade por trabalhadores qualificados sentida por ferrovias privadas. Configuraram-se entre as ferrovias privadas do estado de São Paulo, as iniciativas que posteriormente se tornaram experiências balizadas para todas as empresas do setor interessadas na formação e qualificação profissional do seu trabalhador (CRIANDO..., 1942, p. 2).

Os interesses que orientaram a institucionalização do ensino ferroviário por meio da instalação de escolas possuíam um caráter político. Estavam, ainda, na origem das ações responsáveis por alterar o panorama de condições desfavoráveis que dificultavam o desenvolvimento da formação nas ferrovias da CB.

Como uma das expressões daqueles interesses, as deliberações de Alencastro Guimarães ressonavam as iniciativas governamentais que buscavam promover a formação profissional para a indústria e que acabavam por alcançar a CB. A administração da CB passava a atuar organizadamente em sintonia com a lei e assim promover as condições necessárias à superação da realidade existente até 1939.

Os interesses dispostos a promover uma superação da realidade encontravam, nos decretos-lei, os instrumentos necessários a uma intervenção de caráter político. A proposição da formação profissional elaborada por órgãos como o Ministério da Educação evidenciava que, por meio de decretos-lei, o Estado Novo se revelava disposto a intervir politicamente na esfera da educação profissional.

Com a criação de escolas profissionais – também em Minas Gerais – e a instituição da DES, alterou-se um panorama vigente por quase meio século, assim se evidenciando os sinais de uma intervenção que pretendia configurar novas realidades.

Conforme observou o engenheiro Andrade Sobrinho, acima, mesmo uma aproximação da CB com o CESP refletia parte das mudanças que se inauguravam somente a partir de 1939, com o Decreto-lei 1.238.

Sob as ações empreendidas pelo poder de Estado, as mudanças em curso, durante a primeira metade da década de 1940, constituíram-se em expressão dos interesses políticos que começavam a redesenhar a realidade educacional do trabalhador ferroviário. Os interesses governamentais pretendiam consolidar a formação profissional que, como experiência em curso, tornava-se elemento constitutivo de uma organização educacional sistêmica que se expandia. Com o poder de definir a organização de uma educação voltada para a formação profissional, o Estado Novo passava a dispor da prerrogativa de influenciar na construção dos perfis de trabalhadores que julgava adequados aos processos de industrialização em curso.

Expressão das ações do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho, as escolas ferroviárias adquiriram importância ao surgirem em meio a um processo de industrialização que se intensificava. Contemporâneas do processo de industrialização aprofundado entre os anos 1940 e 1950, as escolas instaladas traziam consigo a intencionalidade de criar condições para se qualificar o trabalhador ferroviário.

Como diretor da CB, Alencastro Guimarães revelava a sua importância institucional no atendimento das solicitações de Andrade Sobrinho para a criação das escolas responsáveis pela formação de ferroviários qualificados. Assim, a formação do trabalhador com qualificação para ofícios essencialmente ferroviários estabelecia a relevância do impulso dado ao projeto institucional de ensino que promovia mudanças em um panorama que persistia por mais de trinta anos.

A elaboração de uma institucionalidade para regular as escolas de formação profissional dava, às mesmas, legitimidade para que assinalassem um lugar de importância no processo de industrialização já em curso. Pela ação orientada do governo Vargas, as escolas concebidas na CB, por exemplo, passaram a dispor de condições legais que as autorizavam organizar a seleção e formação profissional de ferroviários. A contribuição social delas no processo de industrialização denotava o compromisso de ofertar trabalhadores mais qualificados e preparados para a prática profissional de natureza técnica e metódica na indústria ferroviária.

A formação regular que as escolas ofertavam passou a ser organizada pela DES, a qual realizava a seleção de aprendizes e planejava o ensino desenvolvido nos cursos em que se dava a aprendizagem dos diferentes ofícios. A formação sob a responsabilidade da DES se ancorava no método e tornava-se responsável por desenvolver as habilidades e o domínio que os trabalhadores deveriam adquirir sobre os princípios técnicos que estruturavam os ofícios ferroviários.

Como aprendizes das escolas institucionalizadas por força de decretos-lei, os trabalhadores ferroviários passaram a dispor de condições com as quais podiam integrar o trabalho industrial cada vez mais racionalizado e organizado sob diferentes especialidades. Durante as comemorações de inauguração da Divisão de Ensino e Seleção, em 1941, o jornal “*A Noite*”, anunciava da seguinte maneira o que pensava o diretor Alencastro Guimarães acerca do papel social a ser desempenhado pelo ferroviário formado nas escolas da CB:

O atual diretor da Central do Brasil, cumprindo o programa do presidente da república, vem tomando o maior interesse pelo ensino técnico-profissional dos ferroviários da Estrada.

Tendo criado recentemente a Divisão de Ensino e Seleção para o qual nomeou chefe e sub-chefe, respectivamente os engenheiros Andrade Sobrinho e Celso da Fonseca, foram para comemorar esse ato promovidas várias solenidades que se realizaram ontem na Escola Profissional Silva Freire, anexa às oficinas do Engenho de Dentro [...].

Iniciadas as solenidades com o hasteamento da Bandeira Nacional e a execução do Hino Nacional pela banda da Escola 15 de novembro, assumiu a presidência da mesa o major Napoleão de Alencastro Guimarães, dizendo da importância do preparo técnico e profissional, do valor do operário apto para o seu mister e da finalidade da criação da Divisão de Ensino e Seleção dentro do programa governamental de preparar técnicos e profissionais para servir ao Brasil. Terminou dando por empossados os chefes da nova Divisão. (INAUGURAÇÃO..., 1941, p. 3).

De acordo com o programa governamental que as concebia, as escolas passaram a se destacar pelo papel que desempenhavam como *locus* do preparo técnico e profissional do ferroviário. Socialmente, as escolas da CB expressavam a proposição institucional de formação profissional que o governo Vargas assumia como responsabilidade. As bases legais de tais instituições de ensino se constituíram em evidências das intenções governamentais em projetar o domínio estatal também sobre a atividade profissional do trabalhador, sua formação e caracterização.

Com a instituição das escolas da CB, o poder de Estado conferia a si próprio um controle que se estendia em amplitude não só às atividades produtivas da ferrovia

como também a seus trabalhadores. Por meio das escolas, a burocracia de Estado passava a influir sobre a formação profissional do trabalhador e estabelecer para ele um lugar socialmente definido na organização industrial que se estruturava no país. Desse modo, o Governo Vargas passava a ter um poder que se ampliava sobre todos os aspectos constitutivos da ferrovia.

Na prática, configurou-se uma realidade em que assumia centralidade o papel do Estado brasileiro em relação à ferrovia e ao que se relacionava aos seus processos educacionais. Nos anos 1940, o destaque assumido pelo Estado no projeto de expansão ferroviária ultrapassava a instalação de trilhos e dormentes na construção da ferrovia brasileira.

O interesse político do governo Vargas o motivava a projetar amplo domínio sobre a formação do espírito profissional que movia a ferrovia. Interessava-lhe a primazia que lhe assegurasse prerrogativa quase exclusiva de entalhar no ferroviário as características que melhor se ajustassem às suas exigências. Assim, sobre esse destaque assumido pelo Estado brasileiro na construção de um projeto ferroviário, Maia (2009) chama a atenção para o seguinte aspecto:

Portanto, na busca da compreensão do que era a estrada de ferro em Minas Gerais e de como esta se estruturava, torna-se necessário conhecer melhor as discussões políticas que permearam sua organização e desenvolvimento. Nesse sentido, deve-se analisar o papel do Estado na construção das ferrovias, em contraposição à participação da iniciativa privada. Polêmica que, como se pode observar, teve início ainda no século XIX, atravessou o século XX e ao que tudo indica, continuará no século XXI. Quem deve ser o responsável pelo transporte ferroviário no país? Desde que se esboçou no Brasil a indústria mecanizada de transportes, a parte que coube ao Estado na viação férrea, foi, de fato, de grande importância, que rivaliza, em certos aspectos com a iniciativa privada. Apesar de ser à iniciativa privada e a capitais nacionais ou mistos que se deveu a maior parte dos nossos caminhos de ferro. (MAIA, 2009, p.55).

Durante os primeiros cinquenta anos do século XX, a atuação do Estado brasileiro recobriu diferentes aspectos da organização ferroviária. Apesar das ações promovidas pela iniciativa privada para a expansão da indústria ferroviária, comumente, o poder público assumiu parte considerável da tarefa de estruturar e difundir as vias férreas pelo país. Frequentemente, as instâncias governamentais promoveram um conjunto de ações coordenadas que compreenderam desde a criação de infraestrutura para a mobilidade de trens até o aparelhamento técnico e material responsável pelo funcionamento das vias.

No conjunto das iniciativas propostas para assegurar os êxitos da ferrovia, as ações do Estado ampliaram em escala nacional a ideia de preparo técnico e profissional que se restringiu inicialmente às empresas paulistas. Desenvolvida metódica e rigorosamente nas ferrovias de São Paulo, a formação profissional se expandiu pela ação do poder público que lhe assegurava uma base institucional para legitimá-la como modalidade de educação. Por meio de decretos-lei que determinavam a sua prática, a formação do ferroviário se ancorava na atuação de instâncias autorizadas a promovê-la com a instalação de escolas e a instituição dos serviços que selecionavam o aprendiz para inseri-lo em um ensino racionalizado.

Com a criação da DES, os centros ferroviários mineiros passaram a dispor de um órgão diretamente responsável por organizar os processos de ensino e selecionar os artífices de acordo com as aptidões e habilidades necessárias ao exercício de um ofício determinado. Por meio da atuação da DES, o aprendiz era avaliado com o objetivo de se conhecer as suas aptidões e definir quais, entre elas, se relacionavam ao futuro ofício e o habilitavam ao curso de aprendizagem. Dessa forma, o exercício de um ofício na ferrovia exigia que se conjugassem, ao ensino, os mecanismos aferidores das características do candidato com o objetivo de traçar criteriosamente o seu perfil. Dentro das exigências postas pelos decretos 1.238/39 e 3.306/41, a DES passava a conferir uma nova posição de destaque ao ferroviário a partir do ofício que lhe exigia formação e preparo técnico.

A partir da direção firmada por Alencastro Guimarães para a expansão do ensino ferroviário na CB, tornavam-se mais nítidos os avanços da ação governamental que estruturava as condições que impulsionavam o projeto de formação profissional na ferrovia. Essas ações avançavam com sua proposta de escolarizar o ferroviário ao, por exemplo, criarem, no plano das ideias, o campo no qual os sentimentos de patriotismo eram explorados de modo a conferir, à formação profissional, condição social de projeto nacional. Além de criar uma fundação institucional que lhe dava apoio para se desenvolver nas escolas ferroviárias, a burocracia de Estado elaborava para a formação profissional a ideia em que a mesma era representada como tema de relevância política nacional.

O preparo técnico-profissional na CB tomava conotação de projeto nacional, que se mostrava necessário à sociedade brasileira. Aspecto que tomava forma mais acentuada com a compreensão de que a preparação técnica deveria ter suas

vantagens estendidas à indústria. Em entrevista concedida ao jornal “A Noite”, o inspetor de ensino profissional da CB e engenheiro ferroviário Umbelino Martins, expressava a seguinte visão acerca das novas condições em que passava a vigorar a formação ferroviária¹³:

Novo e fecundo período se abre em 1941 para o ensino profissional da Central. O Major Napoleão de Alencastro Guimarães, cumprindo o admirável e patriótico programa de formação técnica do presidente Getúlio Vargas, deu nova existência ao Serviço criado pelo seu antecessor, transformando-o em Divisão de Ensino e Seleção e proporcionando a esta, toda assistência econômica, a fim de dar a máxima expansão à obra de preparo técnico-profissional do ferroviário efetivamente. Deu-se novo rumo ao ensino, entrou-se numa nova fase de atividade intensa. Inauguraram-se mais escolas anexas aos depósitos de Corinto, Belo Horizonte, Santos Dumont [...]. Vê-se que é um grande serviço ao ensino profissional dos brasileiros que a Central do Brasil vem prestando, aumentando o número de operários especializados.

Os trabalhos são confeccionados exclusivamente para aprendizagem profissional do artífice. Este, porém, chegou a tal ponto de aperfeiçoamento que a obra executada, se intensificada, já não pode servir unicamente à Central [...]. Mais do que ensino profissional, estamos ministrando ensino industrial, com a confecção de peças para uso de toda a Estrada. (OPERÁRIOS..., 1942, p. 3).

A existência de um programa “admirável e patriótico” evidenciava a intenção governamental, agora explícita, em promover o seu controle institucional sobre a formação e os cursos de aperfeiçoamento destinados à CB. Esse controle se fazia mediante a construção de uma estrutura composta de decretos-lei que se firmava

¹³ Ao expressar a visão que possuía sobre um novo período que acreditara ser inaugurado para o preparo técnico-profissional na CB, o engenheiro Umbelino Martins assinalava em sua narrativa a ocorrência de uma mudança que para ele se verificava no ensino profissional. Em sua opinião, o aprimoramento obtido pelo artífice durante a sua aprendizagem evidenciava a passagem do ensino profissional para o ensino industrial. Sua conclusão se baseava especialmente no aspecto qualitativo das atividades realizadas pelo aprendiz que, de acordo com o seu entendimento, não poderiam se restringir unicamente à CB. Visto como um objetivo a ser alcançado com a instituição e expansão das escolas ferroviárias, o ensino profissional mostrava-se presente no horizonte das expectativas governamentais sem que, até 1941, o ensino industrial adquirisse algum destaque e passasse a ser considerado de forma explícita. Em 1941, entretanto, as ações planejadas do Estado Novo e os aportes financeiros direcionados para as escolas ferroviárias favoreceram a ocorrência de uma prática de ensino mais qualificada que se fez sensível e levou Umbelino Martins a concluir sobre a existência de um ensino possivelmente industrial. Organizada a partir de aspectos práticos, a aprendizagem compreendia atividades escolares sintonizadas com as bases técnicas dos ofícios ferroviários cujo, funcionamento, se assentava em processos mecanizados para produzir em escala industrial e crescente. A aprendizagem realizada em conexão com a dinâmica de funcionamento da produção industrial preparava o aprendiz e o profissionalizava sem, contudo, deixar de realizar-se por meio de um ensino também industrial ancorado nas experiências de caráter técnico e relacionadas às condições tecnológicas vigentes nos espaços produtivos. Assim considerados, a aprendizagem e as condições que a envolviam indicavam o desenvolvimento do ensino industrial como uma expressão mais avançada de educação para o trabalho que parecia superar o ensino profissional ao revelar-se útil para além das necessidades da CB.

como a fundação e base legal na qual se pretendia apoiar a institucionalidade governamental.

Com a execução de um projeto pensado para desenvolver a formação profissional na CB, o poder de Estado passava a dispor das reais condições para intervir na esfera educacional. Para a realização da obra de preparo técnico-profissional que o governo Vargas assumia para si, era utilizado como instrumento na construção dessa tarefa uma burocracia que fazia cumprir as suas determinações. Sobretudo a fase considerada por Umbelino Martins como sendo a mais intensa, era assinalada pela ação política da burocracia que, com suas intervenções, alterava a realidade educacional da CB marcada pela existência solitária da Escola de Artífices Silva Freire até 1939.

A expansão pretendida para o ensino industrial encontrava na atuação da DES a instância institucional responsável por outro fator além do surgimento do maior número de escolas em Minas Gerais. Por meio da DES, a CB organizava os processos educacionais diretamente responsáveis pelo aumento do número de trabalhadores especializados. Na busca pelo técnico e especialista, o preparo do ferroviário sob a orientação coordenada da DES afirmava a importância do ofício e de suas características técnicas nos processos de ensino.

Evidenciava-se a preocupação em firmar os processos formativos cuja centralidade não era o trabalhador, mas o posto de trabalho pertencente à organização sistêmica da produção industrial. Na prática, a atuação da DES instituía os processos formativos cujo objetivo era atender as necessidades industriais então vigentes na década de 1940. Em 1942, o jornal “*A Noite*” anunciava em suas páginas a seguinte compreensão acerca do preparo técnico e profissional e das relações que se acreditava haver entre o mesmo e a industrialização:

A nossa principal ferrovia compreendeu a necessidade, a importância do preparo dos seus artífices e da necessidade de uma produção industrial cada vez mais intensa para a exploração da riqueza nacional e aproveitamento da nossa capacidade intelectual, não tendo poupado esforços no sentido de dar amplitude ao ensino em todos os setores. [...] tão indispensável é o preparo técnico do indivíduo nos países de expansão industrial como o nosso, nos quais, por isso mesmo, não deve faltar nunca o obreiro especializado. A nacionalização do trabalho, para nós encareceu o problema do ensino profissional, donde a gloriosa obrigação do preparo técnico do operário brasileiro, que portanto se beneficia a si mesmo como concorre para o desenvolvimento da nação. Tão magno problema encarou de frente o Sr. Getúlio Vargas, tudo solicitando à intensificação do preparo profissional, traçando um programa que a Central

do Brasil vem executando com pertinácia e patriotismo. (OPERÁRIOS..., 1942, p. 3).

Compreendido como atividade que exigia organização, o trabalho produtivo deveria se firmar no ensino profissional através do qual se acreditava qualificar o trabalhador dentro do programa de formação do ferroviário que a CB executava. As expectativas em torno da formação e do preparo técnico do ferroviário se mostravam otimistas quanto ao papel que cabia ao trabalhador no desenvolvimento industrial e econômico do país.

Considerado indispensável, o preparo técnico responderia pela formação do “obreiro especializado” necessário a um país que, como o Brasil, passava pelo processo de expansão industrial. Por meio dele, o artífice em preparo para ofícios na indústria contribuiria para a “nacionalização do trabalho” e o “desenvolvimento da nação”. Esperava-se que, por meio da formação técnica do ferroviário, o desenvolvimento se verificasse sobretudo na esfera econômica.

A ideia vigente sobre o desenvolvimento econômico e técnico-industrial decorria das percepções dos elementos simbolizados ou traduzidos pela ferrovia. A natureza industrial da ferrovia frequentemente sugeria a ideia de modernização que recobria os campos tecnológico e técnico com alcance sobre a economia.

A ferrovia simbolizava a dimensão do processo de industrialização assinalado pela presença de um meio de transporte que agregava desenvolvimento técnico-científico e revolucionava a comunicação entre localidades distantes. Impunha-se, portanto, um programa que, para tornar reais tais possibilidades recobrisse a “gloriosa obrigação de preparo técnico do operário brasileiro”. Em suas reflexões em torno das ideias que se construíram a partir da relação entre ferrovia e a promessa de modernização que a acompanhava, Maia (2009) esclarece que:

O trem de ferro é talvez um dos mais expressivos símbolos da modernização, interface tecnológica e econômica da modernidade. No turbilhão das mudanças que ocorreram entre o final do século XIX e o início do século XX, a implementação do transporte ferroviário deixou marcas profundas nas gerações que vivenciaram esse momento, cujos avanços tecnológicos modificaram a vida cotidiana no mundo e, em especial no Brasil. A revolução científico-tecnológica estava em pleno curso e a força e a velocidade de uma locomotiva simbolizavam a rapidez com que esta revolução tecnológica alcançaria o nosso país. (MAIA, 2009, p. 45).

Nesse sentido, a face industrial de caráter científico-tecnológico da ferrovia apontava para possibilidades consideradas promissoras na esfera econômica: nacionalizar o trabalho e desenvolver a nação. Eis as duas finalidades para as quais deveriam se orientar as ações governamentais que traçavam um programa “patriótico” responsável por desenvolver a formação dos ferroviários.

Para organizar o trabalho e desenvolver o país, a centralidade assumida pela preparação técnica do ferroviário em meio à industrialização exigia que, ao ensino, fosse dada uma amplitude que recobrisse o maior número de setores. Os esforços governamentais deveriam intensificar o preparo profissional e assim, dar nova forma a uma exploração de riquezas que partia de um novo conjunto de pressupostos técnicos nos quais o trabalho passava a apoiar-se.

Com o preparo técnico e profissional do ferroviário, o Estado brasileiro redesenhava a organização para o trabalho. Por iniciativa da burocracia governamental, construía-se essa organização inédita para as atividades de trabalho por meio da institucionalização de um ensino voltado para a satisfação das exigências técnicas da indústria. Essa organização se constituía, em forma e natureza, como nova base dos processos produtivos e técnicos em vigência.

Configurava-se, em linhas gerais, modelo de organização estruturada a partir das exigências técnicas do ofício, responsáveis por promoverem mudanças, especialmente, na esfera econômica. Esboçava-se uma abordagem governamental na organização do trabalho que se realizava a partir da instituição de certo tipo de escola e de processos formativos sintonizados com as exigências industriais. Nas linhas dessa abordagem, o trabalhador se encontrava subsumido às especificidades e exigências do posto de trabalho.

Para a execução do programa educacional firmado pelo Estado brasileiro, a CB organizava as instâncias administrativas com as quais estruturava os cursos de aprendizagem, em que o ensino técnico se convertia no processo com o qual se qualificava o ferroviário.

A direção da CB possuía percepção do momento político em que as burocracias do governo Vargas instituía as condições favoráveis à expansão do ensino profissional e técnico. Diante de tais condições, e com o concurso da DES, a direção da CB colocava em curso processos formativos apoiados no ensino com conteúdo relacionado à organização técnica dos ofícios existentes na ferrovia. Assim,

sob a perspectiva institucional do governo Vargas firmada para a CB, o engenheiro e inspetor de ensino Andrade Sobrinho destacava no periódico “*A Noite*” as seguintes pretensões em relação ao preparo técnico do ferroviário:

Temos, no momento, nada menos de 85 cursos nas diversas escolas, com um número de inscrições que ascende a 4.408. A nossa preocupação é a criação do que poderíamos chamar a família ferroviária. O chefe da família, o ferroviário, poderá ter, no próprio estabelecimento em que trabalha, a aplicação para as atividades de seus filhos e, até para a sua esposa e filhas, graças aos cursos de aperfeiçoamento estudados para os sexos e as diversas idades. Neles encontramos desde o curso para o guarda de linhas até o aperfeiçoamento para engenheiros ferroviários. (CRIANDO..., 1942, p. 2).

Do modesto trabalhador de linhas até o engenheiro ferroviário – que também podia ocupar postos-chave na administração da CB – a ação governamental buscava institucionalizar uma educação profissional de caráter sistêmico que compreendia distintos ofícios industriais.

Pela ação do governo Vargas instituía-se, na prática, a educação profissional cuja capilaridade se estendia pela família do trabalhador ferroviário. Com o propósito expreso de criar a “família ferroviária”, a burocracia de Estado, por meio de um funcionário da CB, manifestava a clara intenção de instituir domínio sobre a formação profissional do ferroviário, com reflexos sobre seu núcleo familiar.

Colocava-se como horizonte uma política educacional pensada para envolver toda a família do ferroviário por meio do ensino que favorecia a adaptação de cada membro à demanda do setor ferroviário. Sobre as ações do Estado brasileiro que instituíram as políticas governamentais responsáveis por recobrir o trabalhador e a sua família, sobretudo no campo educacional, Ângela de Castro Gomes explica o seguinte:

Por fim, uma política de proteção à família e ao trabalho – ao homem do presente e do futuro – tinha que dar ênfase especial à educação. Só pelo ensino se poderia construir um povo integral, adaptado a realidade social de seu país e preparado para servi-lo. A intervenção do Estado Novo, fixando os postulados pedagógicos fundamentais à educação dos brasileiros, tinha em vista uma série de valores dentre os quais o culto à nacionalidade, à disciplina, à moral e também ao trabalho. (GOMES, 2010, p. 158).

No projeto educacional do Estado Novo, o ensino se estruturava com princípios técnicos inerentes às atividades produtivas mas, em sua organização, eram

compreendidos, também, os valores relativos à nacionalidade e à moral. O poder de Estado buscava integrar a aprendizagem profissional aos valores com que acreditava disciplinar o trabalhador para a vida em sociedade. Com as intervenções que fixavam preceitos morais e normas sociais no desenvolvimento dos processos formativos do ferroviário, para o Estado Novo abriam-se possibilidades de influir na formação de mentalidades e na produção de posturas que interessavam ao projeto de dominação em curso nos anos 1940. No lar do ferroviário era criada uma atmosfera de valores que orientava para o trabalho, mas, ao mesmo tempo, influenciava na conformação das mentes ao determinar de forma prévia o lugar social a ser ocupado por esses trabalhadores no mundo do trabalho.

A partir de sua proposição de formação profissional, o poder de Estado criava em escala industrial, um conjunto de escolas nas quais exercia o poder sobre o seu funcionamento. Assim o exigia o projeto que objetivava a elaboração de unidade nacional que, construída pelo ensino, tornava-se responsável pelo povo formado e preparado para as exigências de ordem econômica e industrial.

Por meio de decretos-lei com os quais constituiu as instituições de ensino sob seu poder, a ação governamental passava a dispor da legitimidade que lhe assegurava a condição de intervir na formação profissional do trabalhador. Com vistas a regular os processos formativos desenvolvidos nas escolas profissionais, a ação do Estado brasileiro passava a ter sob o seu domínio os instrumentos de formulação da política de preparo e formação técnica do ferroviário.

A política de educação profissional para a ferrovia se projetava de modo a compreender o núcleo familiar do ferroviário ao buscar inserir esposa e filhos na perspectiva de exigências industriais então vigentes. No núcleo familiar, a direção da CB enxergava o centro para o qual deveria convergir tal intervenção, que não se restringiria apenas aos limites das escolas. A família do trabalhador ferroviário se constituía em campo ampliado de experiências educativas voltadas para o trabalho e que alcançaria de modo distinto a filhos, filhas e esposa.

Desenhava-se uma noção em que as intervenções, inicialmente restritas à formação do ferroviário, ampliavam-se para toda a célula familiar. Essa ação do poder público passava a determinar a centralidade assumida pelo trabalho na vida da família ferroviária e, posteriormente, acabaria por influenciar na construção de uma identidade inerente à categoria de ferroviários. Identidade, esta, construída, forjada e

cuja natureza viria a ser entalhada na relação intensa do núcleo familiar com o trabalho e a partir da atmosfera que o mesmo produzia no lar. No esforço de captar o traço distintivo dessa identidade ferroviária e em que ela estava fundada, Maia (2009) por meio do depoimento que lhe fora concedido por ferroviários antigos e já idosos, explica que:

Além da própria identificação pelo trabalho, a origem familiar é um dos elementos que constituem a identidade da categoria. A maioria dos narradores tornou-se ferroviário por pertencer a uma família de ferroviários. Ou seja, muitos deles eram filhos, netos e bisnetos de ferroviários. Havia uma clara tradição familiar que ajudava a reforçar o sentido de comunidade também dentro da escolha profissional. Desse modo, a ferrovia tornava-se parte da família, estreitando ainda mais o sentimento de pertença por parte deles. E a história da ferrovia, desde seus primórdios, é também a história familiar de muitos, cujos antepassados ajudaram a construí-la. (MAIA, 2009, p. 84)

A importância da “ferrovia” se irradiava pela família, alcançando gerações sucessivas e influenciando as escolhas profissionais ao criarem a ideia de pertencimento a uma comunidade ferroviária. A escolha de profissões ferroviárias pelos diferentes membros da família dava origem aos laços que a conectava com a ferrovia e a partir dos quais se estruturavam as relações de afinidade entre os pares. Para as famílias, no curso dos anos, a ferrovia se tornou referência para a organização da vida e para a construção de uma identidade firmada no trabalho. A condição de ferroviário favorecia a auto compreensão dos trabalhadores como sujeitos pertencentes a uma comunidade com tradição e valores historicamente construídos. No curso do tempo transcorrido, confundiu-se a história da ferrovia com a história da categoria, a qual elaborou uma percepção de si nas experiências de trabalho, e construiu significados para este mesmo trabalho presente na organização da sua vida familiar.

Em Minas Gerais, a identidade do ferroviário não se produziu unicamente sob a formação profissional ao abrigo da RMV e da CB. Por força dos decretos-lei 4.481/1942 e 5.452/1943, a Estrada de Ferro Leopoldina Railway instalou suas primeiras escolas para a formação e preparo técnico do seu trabalhador. Com a orientação técnica do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), a Leopoldina criou nas cidades de Bicas e Porto Novo as escolas profissionais em que tiveram curso os processos formativos que institucionalizaram o ensino profissional.

1.2. As escolas da Leopoldina Railway: “fecundo e previdente programa de ensino profissional”

As escolas da Leopoldina Railway surgiram sob os decretos-lei que o governo Vargas instituiu para regular as escolas de ensino profissional em ferrovias pertencentes à iniciativa privada. Destacaram-se para esse fim, os decretos-lei 4.481/42 e o 5.452/43. Instituído pelo Estado brasileiro com a finalidade de regular as relações trabalhistas, e conhecido como Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o Decreto-lei 5.452/43 em seu artigo 429¹⁴, juntamente à burocracia do Ministério do Trabalho, passou a regular a formação profissional na ferrovia. Como se verá adiante, por meio desse respectivo dispositivo legal¹⁵, o poder público ampliava sua ação sobre a esfera educacional, ao determinar que as indústrias matriculassem os aprendizes menores de idade nos cursos mantidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Em suas origens, os decretos-lei 4.481/42 e 5.452/43 surgiram da capacidade legislativa que possuía o poder executivo do Estado brasileiro. Com os decretos-lei instituídos, o governo Vargas estendia às ferrovias privadas a ação política que determinava a obrigatoriedade da formação profissional para o ferroviário. A fim de promover a formação técnica nas ferrovias privadas que ainda não dispunham de escolas profissionais, o governo Vargas se apoiava em duas vias burocráticas que atuavam para estender o alcance da ação política voltada para a instituição e organização da educação profissional.

Coube especialmente ao Ministério da Educação e Saúde, em associação com o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, a elaboração do Decreto-lei 4.481/42 que se configurou na pedra angular na qual o SENAI viria a se apoiar para instalar as escolas da Leopoldina.

¹⁴ Art. 429 – Os estabelecimentos industriais de qualquer natureza, inclusive de transportes, comunicações e pesca, são obrigados a empregar, e matricular nos cursos mantidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI): a) um número de aprendizes equivalente a 5% (cinco por cento) no mínimo dos operários existentes em cada estabelecimento, e cujos ofícios demandem formação profissional; b) e ainda um número de trabalhadores menores que será fixado pelo Conselho Nacional do SENAI, e que não excederá a 3% (três por cento) do total de empregadores de todas as categorias em serviço em cada estabelecimento. (BRASIL, 1943, redação original).

¹⁵ O referido artigo, posteriormente, sofreu profundas modificações, oriundas da Lei nº 10.097, de 2000.

Como instrumento regulador das ações do SENAI voltadas para a organização das escolas ferroviárias de Bicas e Porto Novo, o Decreto-lei 4.481/42 pode ser considerado a base legal do ensino industrial proposto para as ferrovias privadas do Brasil. Em 1944, a Leopoldina passava a integrar o domínio institucional criado para assegurar o ensino ferroviário e que, pela ação política do Estado brasileiro, se projetava sobre as ferrovias privadas com a ação do SENAI.

Nas cidades de Bicas e Porto Novo a Leopoldina instalava, em 1944, duas escolas destinadas à formação profissional, instituídas a partir de um acordo que se firmava entre a Leopoldina e o SENAI com o objetivo de qualificar trabalhadores.

A despeito de sua preocupação em instalar escolas no Rio de Janeiro, a Leopoldina conferia às cidades mineiras relevante papel na formação do trabalhador ferroviário, principalmente àquele pertencente à Zona da Mata, nas proximidades do estado fluminense. Em suas páginas, o *“Jornal do Brasil”* anunciava o nascimento das escolas profissionais de Bicas e Porto Novo da seguinte forma:

Em prosseguimento ao plano de formação de mão-de-obra para a indústria, foi hoje assinado mais um acordo entre o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e a Leopoldina Railway CO Ltd.

Pelo contrato assinado a Leopoldina se obriga a construir quatro escolas profissionais para os seus aprendizes e aperfeiçoamento dos seus operários em Porto Novo, Bicas, Imbetiba e Cachoeira, onde se acham localizadas as suas principais oficinas de reparos. As duas primeiras escolas deverão estar concluídas no prazo de seis e as duas últimas no de doze meses.

Nas escolas a serem construídas pela Leopoldina funcionarão cursos para aprendizes de ajustagem, tornearia, ferraria, fundição, caldearia, solda, eletricidade, carpintaria e marcenaria, além de numerosos cursos de aperfeiçoamento para operários adultos, os quais incluem leitura de desenho, matemática, tecnologia, etc. (*JORNAL DO BRASIL*, 1944, p. 5)

De modo recorrente, o discurso sobre a industrialização colocava a formação profissional como fator útil à racionalização dos processos de trabalho existentes na ferrovia. Nas escolas instituídas pela Leopoldina, os cursos de aprendizagem ofertavam um ensino que, organizado a partir de especialidades como ajustagem, tornearia, ferraria e outros, qualificava o aprendiz ao dotá-lo das competências para o trato com as tarefas estruturadas em novos princípios técnicos. Quanto aos operários adultos e ainda em atividade, os cursos de aperfeiçoamento eram utilizados para lhes garantir novos aprendizados que os habilitassem para as novas realidades tecnológicas introduzidas nas atividades do trabalho. Desse modo, as disciplinas de

desenho, matemática, tecnologia e outras, garantiam ao ferroviário em atividade a formação de natureza continuada.

Na prática, os reflexos da industrialização se faziam sentir pelos decretos-lei formulados com o fim de instituir uma formação profissional nas empresas privadas, bem como naquelas pertencentes ao poder público. A industrialização proporcionava condições para o aumento da exigência por trabalhadores qualificados e contribuía para intensificar o processo de regulação da formação técnico-profissional, ao determinar que, para tal fim, escolas profissionais fossem criadas.

Com a compreensão das condições técnico-profissionais que envolviam a industrialização, ampliaram-se as ideias e noções que estimularam o aumento das capacidades reguladoras do Estado expressas numa intensificação de suas atribuições legislativas. A ação governamental se estendia sobre o setor privado, mas para lhe dar apoio em suas exigências por trabalhadores qualificados e legitimá-las com os decretos-lei. Com o propósito de trazer à existência as suas escolas profissionais em Porto Novo e Bicas, a Leopoldina as instalava para atender o que estava disposto no Decreto-lei 4.481/42, expresso nos seguintes termos:

Art. 1º. Os estabelecimentos industriais de qualquer natureza são obrigados a empregar, e matricular nos cursos mantidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários:

Um número de aprendizes equivalente a cinco por cento no mínimo dos operários existentes em cada estabelecimento, e cujos ofícios demandem formação profissional; [...]. (BRASIL, 1942).

Com sua capacidade reguladora ampliada, o Estado Novo redimensionava e aprofundava o processo de institucionalização do ensino ferroviário. O Decreto-lei 4.481/42 expressou parte do movimento governamental que buscava ampliar para a Leopoldina a institucionalidade construída para a formação do ferroviário na RMV e na CB. Tratava-se de uma arquitetura político-institucional que avançava sobre a sociedade e cujo compromisso estava radicado no dinamismo posto pela industrialização, de que fazia parte a ferrovia. Assim como a ação governamental se serviu desta bem montada estrutura legal para desenvolver a formação profissional em suas ferrovias, também a estendeu à esfera privada para ancorar a formação e o aperfeiçoamento técnico-profissional.

Com o Decreto-lei 4.481/42, o governo Vargas instrumentalizava a Leopoldina para que, de modo adequado, o SENAI pudesse mobilizar e organizar os elementos

necessários ao funcionamento das escolas de Porto Novo e Bicas. O SENAI viria a organizar os processos formativos em ambas as escolas, a partir de um conjunto de atividades que compreendiam estudos de natureza teórica, que encontravam sua aplicabilidade em atividades práticas. Por meio de ação coordenada nas escolas da Leopoldina, o SENAI orientava a formação dos ferroviários a partir de experiências educativas que buscavam integrar o ensino às realidades encontradas nas oficinas. De acordo com o Decreto-lei 4.481/42 que regulava a ação do SENAI nas escolas da Leopoldina:

Art. 4º. As atividades que deverão ser realizadas para a conveniente formação profissional dos aprendizes serão as seguintes:

- a) Estudo das disciplinas essenciais à preparação geral do trabalhador e bem assim as práticas educativas que puderem ser ministradas;
- b) O estudo das disciplinas técnicas relativas ao ofício escolhido;
- c) Prática das operações do referido ofício; [...]. (BRASIL, 1942).

Com o estudo de disciplinas técnicas associado aos exercícios práticos, o Decreto-lei 4.481/42 estabelecia uma formação profissional que viria a se desenvolver dentro das características inerentes ao ofício para as escolas da Leopoldina.

Por sua vez, orientado a atuar sob o que determinava o Decreto-lei 4.481/42, o SENAI colocava para si próprio a tarefa de instituir o conjunto de práticas educativas que deveriam se ajustar aos contornos do ofício no atendimento à necessidade por operários qualificados e que, ajustados ao fazer técnico das atividades industriais, tornar-se-iam responsáveis pelo funcionamento das engrenagens fabris e pela produção. No periódico “O ESTADO DE GOIAZ”, encontrava-se a seguinte visão sobre os cursos de aperfeiçoamento do SENAI:

A ninguém escapa, por certo, a importância dos cursos em apreço. Rasgarão eles novas e promissoras perspectivas para os operários qualificados que trabalham nas oficinas da Leopoldina. Darão, ao Brasil, um corpo de técnicos de fato, porque possuidores da prática, adquirida no trabalho pesado, e dos conhecimentos teóricos indispensáveis ao progresso profissional. Pelo menos, os que fizerem a aprendizagem serão, num futuro próximo, ótimos “Foreman”.

[...]

Além dos bacharéis, precisamos, porém, de técnicos especializados. Maximé para as indústrias. [...] Operários de categoria, enfim, que poderão ser chefes amanhã. Teoria aliada à prática.

A propósito da aprendizagem industrial, devemos ter em vista a Revolução Tecnológica que se opera no mundo. [...] Para que o Brasil não fique à margem da Revolução Tecnológica, precisamos de uma vanguarda operária esclarecida. Necessitamos de operários possuidores de conhecimentos

gerais e de engenheiros que não sejam, apenas, de gabinete. Do “Foreman” instruído ao engenheiro, o caminho é curto.” (O ENSINO..., 1944, p. 1).

A perspectiva profissional que se esperava abrir para os operários assinalava, por meio dos cursos da Leopoldina, o papel de mediadores na formação de técnicos capazes de levar a indústria ao desenvolvimento máximo. Acreditava-se que, com os cursos da Leopoldina, os operários, durante a aprendizagem, receberiam um ensino capacitado a lhes proporcionar conhecimento e compreensão sobre a organização técnica das atividades produtivas. Era considerado que, com o ensino teórico e prático, os operários adquiririam conhecimentos técnicos e constituiriam as especialidades profissionais que se revelavam úteis para assegurar os avanços tecnológicos necessários ao país.

Desse modo, as expectativas em torno dos cursos de formação faziam crer em uma realidade em que, aos operários, reservava-se a condição de “vanguarda” no campo dos conhecimentos que se revelavam necessários ao progresso das atividades de trabalho. Ademais, vistas como decorrência dos cursos de formação, as vantagens materiais e simbólicas eram ponderadas como conquistas acessíveis aos operários formados e evidenciavam a possibilidade de ascensão social.

A noção de uma formação desenvolvedora das capacidades técnico-profissionais do operário tornava pouco perceptível o processo que se produzia para conformá-lo sob as condições de um preparo técnico estabelecido segundo as características do ofício. A representação de formação que se construía encobria o processo responsável por produzir certas condições que determinavam previamente o “lugar” no qual o trabalhador viria a se inserir na indústria. Era imposta ao operário uma condição previamente construída, que expressava a dominação que se projetava sobre a sua vida e suas decisões.

Configurou-se, com isso, o panorama social de aparentes possibilidades promissoras, como um pilar sobre o qual a burocracia apoiava a construção institucional da formação profissional. Como uma ideia “natural” a ser propagada, a noção que atribuía à formação o papel de tornar operários em chefes acabava por se configurar em instrumento de persuasão e convencimento para exercício da dominação. Expressa em arranjo institucional estendido da burocracia de Estado até a Leopoldina Railway, essa dominação passava a dispor de legitimidade também na imprensa, formuladora de concepções e visões de mundo postas para a sociedade

civil. Sobre o esforço de construir uma compreensão acerca dos mecanismos criados e desenvolvidos para o controle e a dominação dos trabalhadores, Ângela de Castro Gomes (2010) elucida o seguinte:

Assim, tanto as regras legais como a política-ideológica podem ser pensadas como mecanismos organizadores do consentimento e controladores do conflito social, através de formas diferenciadas do exercício da coerção. Suas relações precisam ser percebidas para que a própria configuração de um projeto ideológico seja captada mais perfeitamente no interior de um determinado contexto político.

Porém, o processo de produção do consentimento não tem somente raízes políticas e ideológicas, mas também uma 'dimensão sócio-econômica', isto é, está fundado em procedimentos que asseguram a existência de vantagens materiais efetivas para os grupos dominados. A legitimidade do arranjo institucional de dominação não pode advir simplesmente da manipulação e/ou repressão políticas, mas precisa deitar raízes em práticas que incorporem – mesmo que em bases mínimas – interesses e valores concretos dos que estão excluídos do poder. [...] a legitimidade da dominação é sobretudo decorrente da crença de que existirão vantagens materiais mútuas para dominantes e dominados. E esta crença não pode ser alimentada apenas simbolicamente; é preciso que de fato exista uma coordenação significativa entre os interesses econômicos dos atores dominantes e dos demais atores relevantes do sistema, ainda que a distribuição de vantagens beneficie mais os primeiros em prejuízo dos segundos. (GOMES, 2010, p. 153).

Como parte da dominação política e econômica exercida sobre os trabalhadores, as ideias formuladas favoravelmente sobre a formação nas escolas profissionais projetavam expectativas de vantagens econômicas oriundas da qualificação para o trabalho. Produzia-se o entendimento de que os esforços realizados com o objetivo de promover a instrução do trabalhador representavam preocupação social em atender os interesses concretos relacionados à sua vida.

Ressaltava-se que, devido aos cursos de aprendizagem, ao ferroviário se abriam melhores condições materiais frequentemente identificadas com a ideia de progresso econômico. Os ganhos econômicos apareciam em primeiro plano no conjunto das conquistas consideradas importantes e que eram expressas como sendo úteis ao progresso econômico do país. Outra ideia ainda valorizava o operário, ao reforçar que o seu trabalho especializado se revelava decisivo entre os fatores que contribuiriam para a participação do Brasil no campo dos avanços técnico-científicos.

Ainda em relação ao conteúdo do Art. 4º do Decreto-lei 4.481/42¹⁶, este evidenciava a constituição de um processo formativo que deveria se estruturar a partir

¹⁶ Art. 4º As atividades que deverão ser realizadas para a conveniente formação profissional dos aprendizes serão as seguintes: a) estudo das disciplinas essenciais à preparação geral do trabalhador e bem assim as práticas educativas que puderem ser ministradas; b) estudo das

das especificidades técnicas inerentes ao ofício profissional. O referido artigo ressaltava a pretensão governamental de instituir conjunto de atividades educativas que visavam a formação para o trabalho. Fato que se evidenciava com a ausência de clara preocupação com o desenvolvimento de uma formação que, ao contrário, orientasse o trabalhador para a criação e inovação técnicas capazes de transcender a necessidade específica do seu posto de trabalho.

O Decreto-lei 4.481/42 orientava as ações do SENAI para que fossem instituídas as condições inerentes a modesto preparo técnico privado dos mecanismos favorecedores do desenvolvimento científico na formação profissional. Sob a determinação do referido Decreto-lei, primava-se pela experiência educativa que propunha instrumentalizar o ferroviário com a finalidade de tornar sua cabeça e suas mãos aptas e sensíveis às necessidades produtivas da Leopoldina. Com tais processos formativos promovidos pelo SENAI, configurava-se um esforço que além de desenvolver as competências com as quais o operário era habilitado para as tarefas especializadas, estimulavam-lhe as habilidades que o tornariam apto para o trabalho metódico e racionalizado.

Estendida às empresas privadas, a institucionalidade da formação ferroviária patrocinada pelo governo varguista conferia às escolas profissionais da Leopoldina a legitimidade para integrar o denominado “programa de ensino profissional”. A consideração de um “programa de ensino profissional” levava à ideia de que as escolas profissionais de Bicas e Porto Novo eram instituídas para colaborar na formação de trabalhadores especializados para as distintas atividades ferroviárias.

Era esperado das escolas da Leopoldina que sua atuação se desse “em estreito espírito de cooperação” com o poder público na promoção das condições que, para o futuro, se acreditava serem garantidoras do provimento de trabalhadores ferroviários. Nas páginas de uma edição do periódico “*A Noite*”, de 1946, estava expressava-se o seguinte pensamento da época acerca das escolas de Bicas e Porto Novo:

O que representam, no panorama do nosso ensino técnico-profissional, as escolas ferroviárias da Estrada de Ferro Leopoldina Railway, diretamente assistidas pelo SENAI – fecundo e proveitoso programa capaz de assegurar à Empresa, em futuro muito próximo, fontes próprias de ampliação e

disciplinas técnicas relativas ao ofício escolhido; c) prática das operações do referido ofício. (BRASIL, 1942).

reabastecimento de pessoal convenientemente adestrado nos múltiplos setores da mão-de-obra especializada – Dotadas de moderno equipamento as escolas de Bicas e Porto Novo.

[...]

Vai, assim, essa empresa cumprindo, fielmente e em estreito espírito de cooperação com as autoridades governamentais, o seu fecundo e previdente programa de ensino profissional, capaz de assegurar-lhe, em futuro muito próximo, fontes próprias de ampliamto e reabastecimento de pessoal convenientemente adestrado nos múltiplos setores da mão-de-obra ferroviária, tanto mais importante e digna de atenção quanto se considera a relevância do problema de transportes ferroviários em nosso imenso território. (PREPARANDO..., 1946, p. 11).

O acordo estabelecido entre a Leopoldina e o SENAI dava início à organização de instituições educacionais que guardavam semelhança e relação com as oficinas de reparo, e que compreenderiam as condições necessárias à formação ‘de pessoal convenientemente adestrado’. Competia ao SENAI a responsabilidade de administrar as escolas de Bicas e Porto Novo com objetivo de recriar as realidades de trabalho nas quais os aprendizes se qualificariam para o exercício do ofício ferroviário. O SENAI se tornava responsável pela criação das instalações em que se desenvolveriam as experiências formativas e que, como espaços voltados para a aprendizagem prática, guardavam traços de semelhança com os espaços de trabalho industrial.

O Decreto-lei 4.481/42, portanto, atribuía ao SENAI poderes para intervir diretamente na esfera educacional com a criação das escolas de Bicas e Porto Novo, nas quais os cursos de aperfeiçoamento e formação integravam as realidades industriais à aprendizagem desenvolvida com objetivo de qualificar o ferroviário e o tornar um operário apto para a Leopoldina.

Para tanto, nas escolas que criava, o SENAI deveria instituir experiências formativas marcadas por um conjunto de atividades que educavam para o trabalho considerado especializado, mas destituído de bases científicas mais amplas. Não se esperava que o operário ultrapassasse os limites técnicos do ofício, em clara atitude criadora de novos pressupostos tecnológicos para a indústria ferroviária. Nas páginas do jornal *Diário de Notícias*, o engenheiro e diretor geral da Estrada de Ferro Great Western Of Brazil RailWay, Eugenio Gudim Filho, fez, numa entrevista, as seguintes considerações no tocante aos princípios do Decreto-lei 4.481/42, que orientavam as ações do SENAI na Leopoldina RailWay:

A nova lei sobre a aprendizagem dos industriários filia-se ao princípio de organização que tem dado os melhores resultados em outros países, qual a do ensino ministrado no próprio estabelecimento industrial e não em escolas isoladas. A experiência tem demonstrado que um ensino prático como o da aprendizagem industrial, não pode ser proveitoso se não com sentido de absoluta objetividade: não é possível trabalhar em laboratório ou em oficinas de escolas que não tenham contato direto com a prática industrial e com a objetividade da produção. (ENSINO TÉCNICO..., 1942, p. 3).

No cenário em que se destacava este crescente interesse pela aprendizagem industrial, as escolas da Leopoldina eram instituídas com o fim de proporcionar a formação ancorada no ensino prático e objetivo. Acreditava-se que, devido ao Decreto-lei 4.481/42, a aprendizagem se organizava dentro das condições de trabalho vigentes no espaço industrial e se realizaria por meio do ensino pautado na objetividade e comprometido com resultados. Uma representação de ensino era produzida a partir da compreensão sobre a importância assumida pelos espaços produtivos no desenvolvimento de uma aprendizagem que, em última análise, formava para o trabalho.

Em seus primórdios, as escolas profissionais de Bicas e Porto Novo traziam um significado educacional associado à preparação para o trabalho na indústria. O Decreto-lei 4.481/42 expressava a intencionalidade que, através do SENAI, visava projetar a experiência educativa de caráter e conteúdo industriais. Sob os processos formativos propostos para preparar o ferroviário pelo viés técnico, a atuação do SENAI primava por uma escola capaz de dar resultados e cuja organização era pensada para a prática de atividades que se aproximassem das realidades de trabalho.

As escolas da Leopoldina não revelavam, em seus significados e expressões, apenas uma educação voltada para o trabalho. Não expressavam unicamente uma concepção de formação identificada tão somente à instrumentalização do ferroviário para o ofício ao qual se dedicava. As escolas instaladas pelo SENAI representavam a expansão da institucionalização do ensino ferroviário que, a partir de 1942, ultrapassava o campo das ferrovias estatais para se projetar sobre as ferrovias privadas como a Leopoldina Railway.

Com o mencionado artigo 429 da CLT e sua posterior regulamentação, em 1946, pelos seus artigos 1º e 3º, o poder de Estado alargava sua capacidade de propor e regular o projeto de formação que se impunha às realidades pública e privada.

A formação profissional nas ferrovias privadas passava a ser regulada sob a institucionalidade totalmente controlada pelo Ministério do Trabalho, Indústria e

Comércio. Desenhava-se um panorama no qual o poder estatal revelava a diversidade de seus instrumentos legais e burocráticos. O Estado brasileiro produzia um sistema institucional em que era promovida a formação e o preparo técnico em ferrovias privadas sem que dispusesse do poder para intervir sobre os demais aspectos organizacionais dessas empresas. Se estabeleciam, entretanto, os mecanismos legais através dos quais o poder público produzia a sua intervenção na formação de operários que estavam sob a responsabilidade da iniciativa privada.

Por meio do artigo 429, instituiu-se um ordenamento de caráter geral que compreendia empresas de distintas naturezas, fossem elas industriais, agrícolas ou comerciais. Graças, portanto, a essa capacidade normativa de recobrir um amplo conjunto de empresas, o projeto institucionalizante do ensino ferroviário proposto pelo Estado brasileiro não encontrava obstáculos erguidos pela Leopoldina. Instaladas em 1944, as escolas ferroviárias de Bicas e Porto Novo surgiam sintonizadas com o espírito do artigo 429, reproduzido abaixo em sua redação original¹⁷:

Art. 429 – Os estabelecimentos industriais de qualquer natureza, inclusive de transportes, comunicações e pesca, são obrigados a empregar, e matricular nos cursos mantidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

a) um número de aprendizes equivalente a 5% (cinco por cento) no mínimo dos operários existentes em cada estabelecimento, e cujos ofícios demandem formação profissional;

b) e ainda um número de trabalhadores menores que será fixado pelo Conselho Nacional do SENAI, e que não excederá a 3% (três por cento) do total de empregadores de todas as categorias em serviço em cada estabelecimento. (BRASIL, 1943, texto original).

¹⁷ A atual redação do art. 429 da CLT, após modificações provocadas pelas leis nºs 10.097/2000, 12.594/2012 e 13.420/2017, é a seguinte: “Art. 429. Os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem número de aprendizes equivalente a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional. a) revogada; b) revogada. §1º-A. O limite fixado neste artigo não se aplica quando o empregador for entidade sem fins lucrativos, que tenha por objetivo a educação profissional. §1º-B Os estabelecimentos a que se refere o caput poderão destinar o equivalente a até 10% (dez por cento) de sua cota de aprendizes à formação técnico-profissional metódica em áreas relacionadas a práticas de atividades desportivas, à prestação de serviços relacionados à infraestrutura, incluindo as atividades de construção, ampliação, recuperação e manutenção de instalações esportivas e à organização e promoção de eventos esportivos. §1º As frações de unidade, no cálculo da percentagem de que trata o caput, darão lugar à admissão de um aprendiz. §2º Os estabelecimentos de que trata o caput ofertarão vagas de aprendizes a adolescentes usuários do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) nas condições a serem dispostas em instrumentos de cooperação celebrados entre os estabelecimentos e os gestores dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo locais” (BRASIL, 1943).

Pela força do dispositivo legal em comento, as empresas ficavam obrigadas a garantir formação profissional a um mínimo de cinco por cento do seu quadro de trabalhadores, quando bastava tão somente que as funções exigissem alguma preparação do trabalhador.

O referido artigo 429 afetava grande diversidade de empresas em que a formação profissional era considerada necessária e passava a ser prescrita. Embora possuidor de um caráter geral, o dispositivo legal se consubstanciava em parte de uma organização sistêmica construída para assegurar o ensino e a formação profissional considerados estratégicos à industrialização. Ele também significava o esforço coordenado da ação governamental, que agora lançava mão do Ministério do Trabalho como instância burocrática que passava a controlar e garantir a regularidade da formação profissional por meio dos serviços autorizados a ministrar a aprendizagem industrial.

A relevância do Ministério do Trabalho na regulação da formação profissional se tornava clara com as ações que, por força de lei, institucionalizaram o ensino profissional em distintas empresas privadas. Posteriormente, o Ministério do Trabalho passaria a elaborar um conjunto de legislações que viriam a regular a formação profissional na indústria. Ficava evidente que as preocupações com a formação profissional expressas no artigo 429 da CLT sinalizavam a pretensão do poder estatal em dar formas mais precisas à sua proposição de ensino industrial que, pela ação do SENAI não tardaria a atingir a indústria e, de modo específico, a indústria ferroviária.

A partir de 14 de maio de 1946, o Ministério do Trabalho promoveria a regulação do artigo 429 da CLT por meio da Portaria Ministerial (PM) número 49. Com tal iniciativa, o Ministério do Trabalho ampliava os mecanismos legais que se relacionavam com a formação profissional na indústria ao determinar que as empresas privadas garantissem a conclusão dos cursos industriais já iniciados pelo aprendiz. Na prática, instituía-se exigência que primava e obrigava as empresas privadas a criarem as condições capazes de assegurar ao aprendiz e menor de idade a possibilidade de concluir sua formação profissional.

De acordo com a PM 49, a eventual interrupção do curso em que se encontrava o aprendiz não se fazia sem a ciência e a chancela de instâncias sob a responsabilidade do Ministério do Trabalho. A fiscalização era garantida formalmente por meio dos registros obrigatórios e regulares da condição em que se apresentava o

aprendiz. Constituíam-se, dessa forma, não apenas a obrigatoriedade da empresa privada em promover a formação profissional. Constituíam-se também, e ao mesmo tempo, os mecanismos de fiscalização e vigilância de que a burocracia lançava mão no claro propósito de garantir a consolidação da institucionalização do ensino industrial. De acordo com a Portaria Ministerial número 49 de 14 de maio de 1946 publicada no “*Diário Oficial*”:

O Ministro de Estado do Trabalho, Indústria e Comércio, usando da atribuição que lhe confere o art. 913 do Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, Resolve expedir as seguintes instruções, para regular o cumprimento do art. 429 da Consolidação das Leis do Trabalho:

Art. 1º As empresas industriais deverão matricular nos cursos mantidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial o número de aprendizes e trabalhadores menores fixado pelo aludido artigo 429, logo sejam cientificados pelo referido Serviço da instalação dos cursos que lhes dizem respeito.

[...]

Art. 3º Nenhum menor poderá, antes do fim do curso, ser retirado do mesmo, ou substituído pelo empregador, enquanto o referido menor permanecer seu empregado, na forma da lei, dependendo sua dispensa de aprovação dos órgãos competentes do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio.

Art. 4º Sempre que se verificar a matrícula de um menor em curso de aprendizagem deverá o empregador anotar, na respectiva carteira de trabalho a data e o curso em que a mesma matrícula se realizou.

Art. 5º O empregador que aceitar como seu empregado o menor já matriculado nos cursos de aprendizagem do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, mantê-lo-á nos referidos cursos até a sua conclusão ou implemento de idade. (BRASIL, 1946).

A importância da formação profissional era reafirmada no artigo 5º da PM 49 com a obrigatoriedade do empregador de assegurar ao menor de idade, aceito como novo empregado, a continuidade no curso de aprendizagem em que já se encontrava matriculado. O Ministério do Trabalho instituiu um compromisso que vinculava a renovação dos quadros profissionais das empresas privadas aos esforços que as mesmas dedicassem à criação de condições que favoreciam aos aprendizes em seus processos formativos.

Dessa forma, o SENAI – diretamente inserido no contexto pela força normativa do artigo 429 da CLT – instaurava-se dentro daquela institucionalidade organizada no sentido de orientar as ações das empresas privadas e determinar, para as mesmas, a responsabilidade pelas garantias que se faziam necessárias à permanência dos aprendizes nos cursos profissionais.

O acordo para aprendizagem industrial firmado entre a Leopoldina e o SENAI se realizava sob a institucionalidade construída para legitimar a formação profissional

nas escolas de Bicas e Porto Novo. Tratava-se de uma arquitetura institucional em que o ensino industrial ocupava a centralidade da sua organização e se tornava o elemento necessário à formação profissional. Afirmava-se a obrigatoriedade e realização ininterrupta da preparação profissional sem, entretanto, desconsiderar as atribuições que o SENAI possuía no campo das realizações práticas. Sua existência como instituição de ensino, assim como a sua ação no campo da preparação profissional de trabalhadores ferroviários, revelava-se fator chave na consecução dos objetivos traçados pela burocracia de Estado.

A PM 49 reafirmou a importância do SENAI na institucionalidade que o governo Vargas construía para a formação profissional, além de intensificar o poder que se lhe atribuía para instituir escolas e cursos de aprendizagem industrial.

Delineava-se – diga-se de passagem, com precisão – no artigo 1º da referida Portaria, o protagonismo do SENAI na instalação das escolas de Bicas e Porto Novo destinadas à preparação profissional dos ferroviários da Leopoldina. Na prática, consolidava-se o papel que era conferido ao SENAI ainda em 1942 e na redação original do artigo 429 da CLT. Com vistas a garantir as experiências educativas relacionadas às práticas profissionais ferroviárias, e pela ação do SENAI, o artigo 5º do Decreto-lei 4.481/42 determinava:

[...] serão instituídas escolas de aprendizagem, como unidades autônomas nos próprios estabelecimentos industriais ou na proximidade deles, ou organizados cursos de aprendizagem em outros estabelecimentos de ensino industrial. (BRASIL, 1942).

Em linhas gerais, as escolas de Bicas e Porto Novo evidenciavam a preocupação da Leopoldina em atender à determinação expressa no Decreto-lei 4.481/42 e no artigo 429 da CLT. Dado o curto espaço de tempo transcorrido entre a publicação de ambos os decretos e o acordo que viabilizava a instalação das escolas, a proposição de formação profissional concebida pelo poder de Estado evidenciava sua relevância através de uma institucionalidade que avançava sobre a educação do trabalhador. Muito embora essa institucionalidade se encontrasse em desenvolvimento, e só em 1946, Pós-Estado Novo, viesse a se expandir ainda mais por força da PM 49, que lhe daria condições de recobrir consideravelmente os estabelecimentos industriais.

O acordo firmado entre o SENAI e a Leopoldina expressava o avanço do arranjo institucional que passava a compreender, sem maiores dificuldades, o universo público e privado. Nas origens desse arranjo, uma ambiciosa pretensão da ação governamental a orientava com o fim de erguer uma estrutura legal e administrativa que lhe assegurasse vigência em qualquer dimensão da sociedade. Ainda que a sua ação se fizesse por instrumentos e mecanismos que fossem mais apropriados a um e outro universo e que, na origem da sua produção se estabelecessem conflitos entre concepções e interesses diversos. Em suas páginas de notícias, o periódico “*A Noite*” expressava, já em 1946, o tratamento dado pela Leopoldina à questão do ensino, e o papel desempenhado pelo SENAI na formação de seus operários:

A Estrada de Ferro Leopoldina, desde alguns anos, está empenhada na execução de um vasto programa de ensino especializado, proficientemente ministrado por mestres de reconhecida competência, em cursos teórico-práticos de cujos bancos, aliás, já saíram numerosas turmas de artífices e operários qualificados, desde logo encaminhados aos seus diversos serviços oficiais.

Esses cursos vêm sendo assistidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, em boa hora e muito avisadamente instituído pelo Ministério do Trabalho, com louvável propósito de proporcionar ao operariado nacional maiores oportunidades de adequado preparo técnico.

Em prosseguimento, pois, ao grandioso plano que se traçou nesse particular, a Estrada de Ferro Leopoldina, atualmente em fase de decisivos melhoramentos, sobretudo no que diz respeito ao material rodante, deverá inaugurar no início de 1947 mais duas escolas no gênero das que foram fundadas anteriormente nas cidades mineiras de Bicas e Porto Novo. (PREPARANDO..., 1946, p. 11).

Para as escolas de Bicas e Porto Novo convergiram as ações burocráticas necessárias à formação e ao preparo técnico dos ferroviários. Os decretos-lei impostos com a finalidade de constituir as escolas funcionavam como instrumento que o Ministério do Trabalho empregava na criação de mecanismos responsáveis por fiscalizar e garantir a manutenção dos aprendizes nos cursos de formação. Com esse propósito, os decretos-lei conferiam à carteira de trabalho o papel de destaque para os registros frequentemente utilizados no controle do empregador e do próprio menor de idade, com o objetivo de fazê-lo frequentar os cursos de formação. A carteira de trabalho se converteu em importante instrumento que o Ministério do Trabalho empregava na ampliação das condições que garantiam ao menor de idade a conclusão do curso de formação que iniciava sob a responsabilidade do SENAI.

Com a PM 49, o Ministério do Trabalho inaugurava as condições legais sob as quais o SENAI passava a atuar diretamente na indústria ferroviária. Por meio do artigo 1º, o SENAI passava a dispor de legitimidade para organizar as escolas de ensino industrial que se destinavam a integrar as instalações da Leopoldina. Com a finalidade de preparar tecnicamente os ferroviários da Leopoldina, o SENAI promovia, nas escolas que instalava, as experiências educativas que eram desenvolvidas em estreita relação com as atividades produtivas. Desse modo, a referida instituição de ensino se tornava um elemento chave no desenvolvimento da formação profissional que se aproximava e, sob certos aspectos, guardava traços de semelhança com as atividades profissionais da ferrovia.

A experiência social da qual surgiram as escolas de Bicas e Porto Novo revelou que, para o estabelecimento de ambas, conjugaram-se ações de instâncias distintas. Dentro do projeto de ensino especializado na qual surgiram, as escolas eram concebidas com a ação governamental do Ministério do Trabalho que as instituía por decretos-lei. Já a ação estruturante da formação profissional para indústria, coube invariavelmente ao SENAI. A oportunidade de preparo técnico para o ferroviário foi desenhada como elemento de conexão dos universos governamental e privado, de onde provinham as distintas iniciativas que, para além dos seus limites institucionais, avançavam sobre a educação do trabalhador e produziam uma nova realidade com as escolas que faziam surgir.

Na Leopoldina, bem como na RMV e na CB, as escolas profissionais que se constituíram a partir dos decretos-lei instituídos entre 1939 e 1946 expressavam os investimentos de uma política de Estado cujo foco era a educação do trabalhador.

A construção do campo institucional para ancorar e regular as escolas ferroviárias dedicadas ao ensino industrial indicava a pretensão do Estado em definir um modelo de educação com o qual era possível formar um perfil de trabalhador. Para tanto, o poder de Estado criou uma base legislativa com a qual autorizava as escolas ferroviárias à prática do ensino industrial, ao mesmo tempo que as dotava das condições legais para institucionalizar sua proposta de formação profissional estendida para empresas privadas e estatais.

Convém destacar que, ao instituir o ensino industrial, a burocracia de Estado, por meio dos decretos-lei que instituía, configurou as condições em que deveriam se dar os processos formativos do ferroviário. O Ministério da Educação, assim como o

Ministério do Trabalho, instituiu uma formação profissional obrigatoriamente baseada na aprendizagem prático-teórica que integrava o aprendiz às realidades técnicas encontradas nos ofícios ferroviários. Ambas esferas de poder pretenderam uma educação para o trabalho devidamente institucionalizada por lei e que, para ser assegurada, tinha seu cumprimento fiscalizado pelas empresas que se viram obrigadas a registrá-la na carteira de trabalho do aprendiz.

Vale destacar que o período compreendido entre 1939 e 1946 foi assinalado pela institucionalização da formação ferroviária a partir das ações racionalmente orientadas do Estado brasileiro. A construção do campo institucional, no qual a formação ferroviária era inserida, deveu-se às ações politicamente orientadas do governo de Estado para a realização de um projeto educacional voltado para os trabalhadores ferroviários. Conseqüentemente, as ações do Estado Novo conferiram a si próprio a prerrogativa de formular os parâmetros em que o ensino ferroviário passou a se basear e lhe ampliaram o campo para as intervenções que se acentuaram em decorrência de sua capacidade legislativa. Postas tais considerações sobre o processo de criação das escolas dedicadas ao ensino industrial nas ferrovias, adiante, no segundo capítulo, encontra-se a tentativa de historiar o processo de construção do campo institucional em que a formação do ferroviário se inseriu.

CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO E ENSINO FERROVIÁRIO: LEGALIDADE E REGULÇÃO GOVERNAMENTAL

Desde 1937 o Estado Novo traçava as linhas da sua proposta de formação profissional que alcançaria as ferrovias por toda a primeira metade da década de 1940. Com a Constituição Federal de 1937 era firmado o ordenamento primeiro no qual o Estado Novo se apoiava para garantir a legitimidade das ações que organizaram a institucionalidade que ancorava a formação profissional. A proposição de uma formação profissional para a ferrovia se expressava numa legislação que era elaborada de maneira gradual e que, fundada na Constituição de 1937, pela ação política da burocracia governamental, se radicava continuamente na sociedade.

O Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho atuavam como instâncias de Estado capazes de dar curso às políticas governamentais voltadas para a educação do trabalhador. Coube aos Ministérios da Educação e do Trabalho a responsabilidade na construção de um campo institucional que expressasse o projeto de formação do trabalhador tecnicamente ajustado e preparado para os ofícios industriais. Era na burocracia de ambas as pastas que se manifestava o poder de Estado que produzia intervenções no mundo do trabalho e no campo da educação.

Concebida como modalidade de educação que se destinava ao trabalhador, a formação profissional se constituía como parte de um projeto mais amplo de dominação. Era instituída uma formação profissional que, dentro de suas particularidades e nuances, contribuía para o desenvolvimento de uma sociedade industrial e urbana. Sociedade que se produzia e, ao se fazer impor, o fazia por suas exigências econômicas e produtivas.

Com o objetivo de compreender o processo de institucionalização da formação profissional, neste capítulo historiou-se as ações políticas do governo Vargas que originaram o campo institucional que ancorava o ensino profissional. Descreveu-se como o governo Vargas, por meio da produção de uma legislação, definiu para a educação profissional os parâmetros que orientavam os processos de formação de aprendizes para a indústria. Remontou-se o corpo de decretos-lei elaborado pela ação governamental, para impor as condições em que deveria se dar a realização dos cursos de aprendizagem.

Foi explicitado, o uso da legislação básica pela burocracia como meio de legitimar as ações governamentais que instituíram uma proposta de formação profissional do trabalhador. Foi apontado como as ações governamentais, por meio dos decretos-lei que criavam, influíam diretamente na organização dos cursos de aprendizagem, ao determinar o caráter dos conteúdos a serem estudados pelos aprendizes. Mostrou-se, aqui, como os decretos-lei elaborados pela burocracia asseguraram ao Estado Novo um domínio institucional sobre a educação do trabalhador e sobre o conteúdo da formação a ser desenvolvida nos cursos de aprendizagem.

Para cumprir os objetivos acima, tomou-se como *corpus* documental os decretos-lei formulados pelos Ministérios da Educação e do Trabalho disponíveis no site do Governo Federal. Elaborou-se uma interpretação dos referidos decretos-lei com o auxílio de uma bibliografia que aborda o fortalecimento do Estado brasileiro pelas ações político-institucionais empreendidas pelo Estado Novo entre 1937 e 1945. Nesse sentido, foram relevantes os trabalhos de Ângela de Castro Gomes (1982) e Eli Diniz (1999) na construção de uma compreensão em torno dos significados presentes nos decretos-lei formulados especificamente entre 1937 e 1942.

O processo de constituição das escolas ferroviárias, juntamente com a organização da formação profissional, fundava-se sobre os princípios da dominação racional-legal e da ação da burocracia expressa numa ação política orientada. Remontar essa experiência histórica, impôs, aqui, a necessidade de uma abordagem que lançou mão das noções de dominação racional-legal e burocracia, enquanto categorias de análise úteis à compreensão do processo de institucionalização do ensino e da formação ferroviária.

Reconhece-se, nesta pesquisa, que o Estado Novo, por meio de um conjunto de decretos-lei, conferia legalidade às iniciativas que instituíam sua proposta de formação profissional e legitimava o seu projeto de sociedade industrial. A nova realidade econômico-social que o poder de Estado configurava, fundava o seu êxito numa legitimidade ancorada na submissão da sociedade às leis e aos regulamentos estabelecidos formalmente pela ditadura varguista. Em última instância, a estabilidade e legitimidade da dominação¹⁸ que o poder de Estado buscava impor, apoiava-se

¹⁸ Neste texto, a terminologia dominação é compreendida como dominação racional-legal. A dominação racional-legal é, para Weber, um fenômeno socialmente relevante ancorado na

numa ditadura que valia-se da crença na legalidade dos seus ordenamentos institucionais. (WEBER, 2004)

Empregada aqui como outra importante categoria de análise, a burocracia é precisamente o *locus* no qual a dominação se manifesta (WEBER, 2004). Por meio de quadros intelectualmente qualificados, o governo Vargas exercia seu poder com o fim de impulsionar o processo de industrialização e assim impor uma nova organização assinalada por uma sociedade urbana e industrial. Ancorada nas leis que se constituíam no fundamento institucional de suas ações políticas, a burocracia atuava com o fim de consolidar o projeto de formação profissional do ferroviário, que integrava o processo mais amplo da industrialização.

Como órgãos atuantes, o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho assumiam o papel na configuração das novas realidades que se produziam, e que se mostravam como a expressão de uma dominação que se estruturava de forma planejada. Com o poder que lhe era investido, a burocracia atraía a si a direção da sociedade e consolidava um projeto político e transformador de suas estruturas (Weber, 2004). Na prática, tratava-se de algo que se verificava pelo controle e intervenção institucional da burocracia na educação do trabalhador.

A ação política do governo Vargas, responsável pelas experiências que impunham um projeto de escola e formação para os ferroviários, ancorava-se essencialmente nas leis que criava e no corpo burocrático pertencente aos Ministérios da Educação e do Trabalho. Com vistas a promover o seu projeto de sociedade urbano-industrial, o poder de Estado instituía uma organização legislativa sob a qual as ações e as mentalidades passavam a se orientar numa direção e num sentido. Com o emprego dos decretos-lei que elaborava, o Estado brasileiro passava a dispor dos instrumentos necessários à intervenção que desejava promover na educação, através da sua burocracia. Desse modo, com o modelo de formação que concebia para os trabalhadores da ferrovia, traçava o quadro das condições e valores profissionais que passavam a envolver e a influenciar os trabalhadores.

importância assumida pela crença na legalidade de ordenamentos normativos e culturais existentes em sociedades industriais. (WEBER, 2004)

2.1. A organização institucional do ensino e da formação ferroviária

A formação do ferroviário erigia-se da organização legislativa arquitetada para lhe conferir bases institucionais e lhe estabelecer as linhas normativas sob as quais passava a se desenvolver a partir de 1937.

Até 1944, a organização institucional da formação ferroviária era construída a partir de um cânone que se configurou em baliza dos princípios que a estruturaram na constituição de suas especialidades e características. Essa formação instituída a partir da ação política da burocracia evidenciava dois pontos que estavam presentes na proposição governamental que visava preparar o trabalhador para os ofícios da ferrovia. Nela, manifestavam-se as pretensões que, por meio do ordenamento normativo, visavam recobrir distintos aspectos da preparação do ferroviário, assim como a intenção de legitimar uma dominação a ser exercida sobre a educação técnico-profissional.

Em um dos pontos, verificava-se na legislação a intencionalidade do poder de Estado em regulamentar os aspectos relativos à formação do ferroviário. Assim é que o Decreto-lei 5.091 de 1942 trazia em seu artigo 1º, a seguinte definição de aprendiz cuja formação transcorria nas escolas adjacentes às instalações das oficinas de reparo: “Para os efeitos da legislação do ensino, considera-se aprendiz o trabalhador menor de dezoito e maior de quatorze anos, sujeito à formação profissional metódica do ofício em que se exerça o seu trabalho.” (BRASIL, 1942) Com a sua ação legislativa, o poder de Estado instituía uma representação de aprendiz que se definia a partir do trabalho e se firmava como definição válida, por resultar da formulação de órgãos oficiais e autorizados a atuar na organização da educação do trabalhador.

O conteúdo da noção de aprendiz que se instituía, colocava para o ferroviário uma formação capaz de produzir mudanças em sua realidade profissional mais imediata e nos espaços destinados ao ofício para o qual se preparava. Sua ideia básica apontava para a formação para o trabalho em que era favorecido o surgimento de trabalhadores “racionais”, “metódicos”, dentro da lógica do processo brasileiro de industrialização, que demandava uma preparação profissional e técnica.

Era estabelecida, portanto, uma formação que, sintonizada aos novos padrões de organização da produção industrial, proporcionava ao trabalhador o

conjunto das capacidades técnicas que o qualificavam para desempenhar um ofício na indústria.

O Decreto-lei 5.091/42 sinalizava a instituição de uma formação que integrava o conjunto de esforços dedicados à reorganização do trabalho. Metódica e desenvolvida a partir de “princípios científicos”, a formação proposta pelo Estado brasileiro prestava-se à racionalização do trabalho por meio da qualificação de trabalhadores. Abria-se com o ensino das técnicas estruturantes do trabalho industrial, a expectativa de que o trabalhador se tornasse apto à racionalização das tarefas que compunham os meios produtivos. Submetido a uma formação profissional metódica, o aprendiz era inserido em um processo de aprendizagem em que a atividade de estudo e preparo se mostrava fortemente vinculada às realidades de trabalho existentes nas oficinas. Assim, cabia ao Decreto-lei 5.091/42 assegurar uma formação que se assentasse em um ensino que recobria os aspectos e características do ofício ao qual o aprendiz se dedicava nas oficinas de reparo. Em suas elaborações acerca das realidades que se configuravam em razão da natureza da formação profissional estabelecida com o Decreto-lei 5.091/42, Silva (2015) esclarece que:

O aspecto do ensino profissional que interessava aos industriais das primeiras décadas do século XX era seu valor econômico. Não era interesse nem função dessa classe idealizar projetos pedagógicos que não estivessem na constelação de suas necessidades. O ponto focal era formar profissionais qualificados, o que significa proporcionar ao empregado a aquisição de competências técnicas que o fariam desempenhar bem sua função na indústria. Desse modo, [...] o discurso de competência técnica operava de forma a tornar a questão de treinamento profissional uma questão de demanda industrial e não de objetivos educacionais ou direitos de cidadãos. Os industriais estavam interessados nas novas práticas de racionalização da produção e nos cânones da organização científica. (SILVA, 2015, p. 120).

Em 1937, o projeto de dominação manifesto na ação orientada da burocracia governamental tinha a sua capacidade regulamentadora legitimada constitucionalmente. Com a Constituição Federal de 1937, a formação profissional e técnica do trabalhador ferroviário, bem como a dos demais trabalhadores das demais indústrias, era incorporada ao campo de atribuições governamentais do Estado brasileiro.

2.2. O Ensino Pré-vocacional e a Constituição de 1937

Em 1937, a Constituição Federal firmava, para o Estado Novo, a responsabilidade sobre a formação profissional do trabalhador. Erigia-se, por conseguinte, o arcabouço legal no qual o poder de Estado se apoiava para implementar sua proposição de formação demandada pela industrialização.

O artigo 129 da Constituição de 1937, abaixo reproduzido, ancorava as ações governamentais responsáveis por formular a política pública de promoção do ensino profissional que satisfazia à exigência por trabalhadores qualificados em uma formação social do tipo industrial.

Art. 129 – O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.
É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (BRASIL, 1937).

Conforme visto, o referido artigo anunciava a responsabilidade do Estado brasileiro sobre o ensino profissional que, quanto ao seu sentido institucional, expressava a intenção governamental em conceber uma formação para o trabalho. O artigo ainda implicava na defesa do protagonismo do Estado brasileiro em garantir a formação profissional ao ferroviário e demais trabalhadores da indústria. Garantia-se, assim, a realização do ensino profissional por meio da criação de instituições que atenderiam a tal finalidade e com auxílio financeiro destinado a apoiar as iniciativas de outras esferas públicas e àquelas realizadas na esfera privada. Em suas formulações acerca do processo no qual se organizava a institucionalidade que passava a compreender o ensino e a formação profissional, Weinstein (2000) destacava que:

O processo de reorganização do “sistema” brasileiro de formação profissional para a indústria tomou impulso em 1937, durante o período extremamente autoritário do governo Vargas conhecido como Estado Novo. O artigo 129 da Constituição de 1937 estipulava que as indústrias eram obrigadas a criar

“escolas de aprendizagem” para os filhos de seus empregados. Ao mesmo tempo ele afirmava, de forma um tanto contraditória, que a educação profissional deveria ser “essencialmente dever do Estado”. Vargas e seu dinâmico ministro da Educação, Gustavo Capanema, estavam mandando um recado aos membros da FIESP e a outras associações de industriais de que o recurso à mão-de-obra estrangeira não era uma solução aceitável para a carência de operários especializados no Brasil. (WEINSTEIN, 2000, p. 106).

Weinstein destaca que, com a Constituição de 1937, o Estado brasileiro garantia à formação profissional as possibilidades de se desenvolver, ao estender às indústrias do setor privado o dever de promovê-la sob sua responsabilidade. O artigo 129 destacava, entretanto, que a promoção da formação profissional era um dever, e não atribuição exclusiva do Estado. A iniciativa do Estado Novo em constituir um campo institucional controlado pelo poder de Estado e no qual a formação profissional passava a se desenvolver, não excluía a responsabilidade do setor privado em promovê-la e, sob circunstâncias específicas, receber incentivos financeiros que contribuiriam para afirmar o projeto de educação concebido para o trabalhador. Com o artigo 129 da Constituição Federal não se restringiam os limites do campo institucional que se criava para estruturar a formação profissional. Com o referido artigo, verificava-se a expansão de uma institucionalidade que desconhecia os limites entre o universo público e o privado na promoção da formação profissional. Na prática, compreendia a ambos com o propósito de ampliar o campo em que se desenvolvia uma proposta de formação que contribuiria para o desenvolvimento da industrialização.

A organização da educação profissional integrada à industrialização se revelava em componente estratégico do processo de racionalização do trabalho e do desenvolvimento de uma formação social fundada em uma economia de mercado, assinalada por forças produtivas tecnicamente avançadas. Em meio às mudanças que culminavam em inovações tecnológicas no campo da produção, a formação profissional desempenhava a função de preparar o trabalhador com base na escolarização dos saberes técnicos inerentes aos ofícios industriais. Com a formação profissional, o trabalho mecânico de natureza técnica assumia importante significado enquanto fator de transformação que se dava no campo da produção. O trabalho reformulado em seus fundamentos técnicos através do processo de escolarização e portador de novos significados sociais assumia a centralidade de todo o desenvolvimento que a ordem industrial e capitalista passava a conhecer com um

trabalhador tecnicamente qualificado. Assim, a formação profissional que se estruturava a partir da Constituição de 1937 tornava-se condição para que o trabalhador adquirisse as competências técnicas com as quais passava a desenvolver as atividades de trabalho. Integrado à produção que se reformulava em seus fundamentos técnicos, o trabalho se estruturava sobre novos princípios tecnológicos inerentes ao processo de industrialização, e com isso se tornava uma experiência na qual a aprendizagem era referenciada. Silva (2015), atento ao papel que a formação profissional cumpria em meio ao processo de industrialização, explica que:

A constituição da educação profissional diz respeito ao processo de ressignificação e de deslocamento do seu ponto focal. Na medida em que o capitalismo industrial avançava no Brasil e as transformações sociais foram ocorrendo – substituindo os modos de sociabilidade, fornecendo um novo menu de necessidades e oferecendo um novo repertório para os desejos –, uma alteração nos significados de trabalho e das profissões laboriosas tornou necessária uma boa educação profissional como meio de inserção no mercado de trabalho. Houve um deslocamento semântico do foco que antes incidia sobre os desvalidos da sorte para aqueles que, para viver, tinham de trabalhar – são os mesmos sujeitos, contudo, com perspectivas diferentes. Teria sentido falar do ensino profissional como meio de assistência nas configurações anteriores ao início da industrialização do Brasil, pois, a partir desse processo, o ensino profissional, especialmente o industrial, tornou-se condição essencial para seu desenvolvimento. De qualquer modo, foi a partir de 1937 que essa perspectiva foi sendo deslocada cada vez mais para a indústria, época em que o Ministério da Educação e Saúde transferiu tal responsabilidade para sua Divisão do Ensino Industrial do Departamento Nacional de Educação. (SILVA, 2015, p. 119).

Compreendido pela burocracia de Estado como elemento que tornava possível a reorganização das bases produtivas, o ensino profissional, conforme destaca Silva (2015), adquiria relevância para o desenvolvimento industrial ao favorecer a formação qualificadora do trabalhador para inseri-lo no mercado de trabalho. No emprego do poder que possuía, a burocracia, de forma planejada e estruturada, viria a imprimir caráter e forma ao ensino industrial que encontrava lugar nas oficinas-escola do parque ferroviário brasileiro.

Por meio de um poder diretivo, sua ação política traçava os contornos da institucionalidade na qual viriam a ser concebidas aquelas oficinas-escola, seus cursos de aprendizagem, suas matérias lecionadas, bem como os serviços de ensino e seleção profissional, sempre decisivos em determinar o perfil de trabalhador que melhor atendesse às ferrovias.

A criação desta institucionalidade para firmar uma proposta de formação profissional direcionada aos setores público e privado sinalizava como o Estado brasileiro se relacionava com a sociedade no trato dos assuntos educacionais. A aplicação de uma legislação básica revelava a disposição do poder de Estado em construir, com a sociedade, uma relação fundada nas intervenções que julgava necessárias para instituir o ensino industrial. Com essa legislação específica, a burocracia era instrumentalizada para atuar na criação das condições que favorecessem à instalação do ensino industrial e que, eventualmente se mostrassem ausentes no campo de ação de grupos sociais como industriais e empresários.

Na prática, as leis firmadas para legitimar as ações da burocracia na constituição das escolas de aprendizagem significava a extensão do poder de Estado sobre a sociedade em um campo onde a mesma não reunia condições para implementar seus projetos políticos e econômicos. Como resultado da ação política da burocracia, a formação profissional para o ferroviário firmava-se como uma intervenção do poder de Estado direcionada ao campo educacional com o sentido de produzir mudanças no mundo do trabalho e na economia. A governança, posta em movimento pela ação política da burocracia, passava a recobrir campos sociais que demandavam uma presença e atuação do Estado.

A educação do trabalhador tornava-se um campo que, incorporado às políticas governamentais, experimentava uma crescente intervenção institucional oriunda das instâncias burocráticas. Com a elaboração de uma legislação concebida por instâncias como o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho, reforçavam-se as estruturas institucionais que criavam capilaridade em diferentes setores da sociedade. Como consequência da concentração das decisões na instância governamental, configurava-se um processo em que as burocracias de Estado tinham a sua ação intensificada sobre setores como a educação. Nesse sentido, as ações políticas que em distintas ocasiões produziram intervenções na sociedade, expressaram as mudanças ocorridas no plano institucional entre o Estado e a sociedade.

O processo de institucionalização do ensino industrial nas ferrovias, juntamente com a formação que o mesmo ensejava, tinha na burocracia de Estado a sua artífice. Seu destaque, seu domínio sobre a arquitetura de cada arranjo normativo que visava incorporar a formação ferroviária ao controle do governo Vargas, integrava

o conjunto mais amplo das transformações político-institucionais em curso na sociedade brasileira. Acerca desse período de mudanças políticas e institucionais, Diniz (1999) afirma:

[...] cabe ressaltar que as principais mudanças verificadas foram as de natureza político-institucional. Se o primeiro governo Vargas teve impacto reformador, foi no plano institucional que essa face reformadora revelou-se de forma particularmente clara, atingindo não só a estrutura do Estado, mas também suas relações com a sociedade. Constituiu-se de fato um novo arcabouço político-institucional que permitiu aumentar o poder interventor do Estado e expandir a capacidade de incorporação do sistema político, abrindo espaço para a representação dos interesses dos novos atores ligados à ordem industrial emergente e quebrando a rigidez da estrutura de poder preexistente.

A nova engenharia político-institucional foi o resultado de uma série de mudanças introduzidas ao longo da década de 30, no contexto de um processo de fechamento crescente do sistema político. Entre essas mudanças, cabe ressaltar, desde logo, o fortalecimento do poder do Estado em face das oligarquias regionais. Esse esforço de centralização e concentração do poder na esfera nacional, que teve na criação do sistema de interventorias um de seus suportes, teria implicações profundas do ponto de vista das relações entre os diferentes grupos dominantes e o Estado. (DINIZ, 1999, p. 25).

Ainda em relação ao artigo 129, importa destacar que o mesmo era parte da engenharia político-institucional realizada pelo governo Vargas com o fim de expandir a sua capacidade política sobre a sociedade. O poder de Estado formulava um arcabouço jurídico que lhe permitia constituir com a sociedade relações assinaladas pelo predomínio das ações governamentais cujo fim era promover alterações na realidade social. Intensificada a sua capacidade de legislar, o governo Vargas passava a dispor das condições que o permitia incorporar demandas sociais e com isso firmar o seu domínio institucional sobre diversos campos que se tornavam sujeitos às suas influências.

Por meio de sua capacidade política estendida à sociedade, o governo Vargas impulsionava sua burocracia à expansão dos instrumentos legais empregados para institucionalizar o ensino profissional nas ferrovias. Com o crescente uso ao qual foram submetidos, os decretos-lei instituídos entre 1939 e 1946 possibilitavam à burocracia implementar um projeto de formação ferroviária que se apresentava como demanda social e era expressa em uma necessidade por trabalhadores qualificados. Na prática, o artigo 129 se constituía no ponto de partida legal que legitimava a atuação da burocracia e permitia-lhe arquitetar uma institucionalidade na qual se apoiava para constituir as escolas úteis à formação de trabalhadores qualificados.

O projeto de formação ferroviária instituído com as ações governamentais, expressava uma centralização das decisões relativamente à educação profissional. Com a importância crescente dos decretos-lei, aprofundava-se a tendência de restringir a formulação das políticas de formação profissional às instâncias burocráticas. A centralização das deliberações dentro da institucionalidade criada produzia um processo decisório que, fundado na burocracia, configurava um modelo de dominação fundado nas leis que se elaborava. Assim, projetava-se sobre a sociedade uma dominação de caráter legal imposta por uma burocracia respaldada num vigoroso sistema de regulamentos, que organizavam a estrutura institucional em que se apoiava a formação do trabalhador ferroviário.

2.3. O Decreto-lei 1.238 de 1939: a projeção de um campo institucional para a formação ferroviária

A institucionalidade criada entre 1939 e 1946, com o objetivo de constituir escolas e organizar o ensino profissional nas ferrovias, expressava a intenção governamental de impor um modelo de formação profissional com abrangência nacional. Para tal fim, os decretos-lei relativos ao ensino ferroviário foram vinculados às decisões da burocracia que, com vistas a realizá-las, intensificava sua capacidade legislativa e passava a intervir diretamente na organização dos processos de aprendizagem. Esse panorama refletia um quadro institucional em que, ao governo Vargas e à sua burocracia, coube a centralidade nas decisões relativas às principais políticas destinadas ao ensino profissional nas ferrovias. A centralização decisória e o fortalecimento da burocracia diretamente responsável pelo sistema que se objetivava construir e impor encontra, na elaboração feita por Diniz (1999, p. 27), a seguinte elucidação:

A engenharia institucional assim instituída implicou, na verdade, uma nova forma de formular e implementar políticas públicas, deslocando-as para instâncias enclausuradas na alta burocracia governamental, protegidas de interferências externas. Desta maneira, ao situar o processo de formação das políticas num espaço insulado e, portanto, fora do controle direto das oligarquias estaduais, eliminou-se paralelamente qualquer forma de manifestação autônoma dos interesses. Tais considerações colocam em evidência uma especificidade dessa experiência de construção institucional, já que a nacionalização e a burocratização do processo decisório apresentam-se como duas faces da mesma moeda dentro de um processo mais geral de centralização e de concentração do poder do Estado. A

ideologia autoritária forneceria os valores legitimadores do novo modelo, ressaltando o papel integrador e regenerador do Estado forte, sobretudo, a supremacia da técnica em relação à política, esta última vista como fonte de distorções e fator de irracionalidade na condução dos negócios públicos. (DINIZ, 1999, p. 27).

A institucionalidade que se criava para ancorar a formação ferroviária expandia-se com o Decreto-lei 1.238 de 1939. Como legislação basilar, o Decreto-lei 1.238/39 estruturava uma política pública que a burocracia organizava e implementava para integrar os espaços escola-trabalho. Criava-se um campo político-institucional de controle da burocracia em que as decisões relativas à formação profissional eram tomadas e postas em curso com o fim de se criarem as condições necessárias à qualificação do trabalhador.

Conforme visto no primeiro capítulo, o Decreto-lei 1.238/39 era instituído com o fim de determinar a criação dos cursos de aperfeiçoamento profissional para trabalhadores. Segundo o seu artigo 4º, dedicado ao preparo dos trabalhadores, as empresas que possuíam mais de quinhentos empregados se tornavam obrigadas a manter em suas instalações os cursos de aperfeiçoamento com os quais se promovia a formação profissional dos trabalhadores maiores e menores de idade¹⁹.

A despeito da centralidade assumida pelos cursos de aperfeiçoamento no artigo 4º do Decreto-lei 1.238/39, chamam atenção as condições prenunciadas para a realização dos mesmos. Objetivamente, a educação profissional prescrita para o trabalhador se dava em seu próprio espaço de trabalho. Nasciam entre as instalações do local de trabalho as escolas, que eram instituídas com a finalidade de conferir formação profissional e preparar o trabalhador sob a perspectiva do ofício que desempenhava. Inicialmente, surgia uma escola que dividia os seus espaços de aprendizagem com os espaços de trabalho. O Decreto-lei 1.238/39 determinava unicamente que, como recurso à realização dos cursos de aperfeiçoamento, os mesmos dispusessem das instalações do local de trabalho sem a previsão de uma escola com instalações próprias.

A determinação do Decreto-lei 1.238/39 inaugurava um modelo de educação para o trabalhador com a criação de uma estreita proximidade entre os espaços do

¹⁹ BRASIL. Decreto-Lei nº 1.238 de 2 de maio de 1939. Autoriza a remissão de débitos do Departamento Nacional de Estradas de Rodagem. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 29 maio. 2018.

trabalho e os processos formativos destinados sobretudo a jovens operários. Com o Decreto-lei 1.238/39 colocava-se em evidencia a importância dos espaços produtivos para a organização dos processos formativos que se firmavam pela ação política do governo Vargas. Os cursos de aperfeiçoamento eram postos em atividade nos mesmos espaços destinados ao trabalho, uma vez que pelo artigo 129 da Constituição, estava posta a obrigatoriedade do Estado em fundar instituições de ensino profissional e das indústrias em ‘criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados’. Com o intuito de esclarecer o papel da burocracia na elaboração do Decreto-lei 1.238/39, Weinstein (2000, p. 107) assim destaca a visão governamental acerca da importância assumida pelos espaços de trabalho na organização da formação profissional:

O grupo que formulou as primeiras leis sobre formação profissional não era diretamente ligado nem aos trabalhadores nem aos empresários. Foram técnicos dos Ministérios da Educação e do Trabalho que formularam o Decreto-lei nº 1238. Rodolpho Fuchs, muito próximo do ministro Capanema, era um guia intelectual que iluminava as discussões sobre formação profissional no governo Vargas, principalmente antes da formação da comissão interministerial. Mais especificamente, Fuchs despontou como o mais ardente defensor da ideia de propiciar educação profissional no próprio local de trabalho e de tornar essa formação obrigatória para todos os jovens trabalhadores (ou, mais precisamente, todos os jovens trabalhadores *homens*) que fossem integrar a força de trabalho na indústria. (WENSTEIN, 2000, p. 107).

Com o Decreto-lei 1.238/39, a institucionalidade que se estruturava realçava a concentração do poder decisório nas instâncias burocráticas, que o empregavam para configurar uma educação profissional nos espaços de trabalho e com isso dar-lhe um caráter obrigatório. Rodolpho Fuchs, pretendia que, especificamente os jovens operários, se familiarizassem com os espaços de trabalho e a dinâmica das forças produtivas em evolução tecnológica. Em seu movimento continuo de ampliação, a organização institucional da formação profissional ganhava novas dimensões traçadas por uma burocratização que se aprofundava coordenadamente através de um conjunto sistêmico de leis.

Instituído com a finalidade de favorecer a educação profissional do trabalhador, o Decreto-lei 1.238/39 ampliava para as empresas privadas a obrigatoriedade da formação profissional. O seu caráter amplo evidenciava a preocupação do governo Vargas em não restringir a formação profissional exclusivamente ao âmbito das instituições industriais pertencentes ao poder público.

Concebida *a priori* como uma responsabilidade constitucional pertencente, mas não exclusiva ao Estado, por meio do ordenamento 1.238/39 a formação profissional passava a dispor de um campo mais amplo de espaços legalizados para o seu desenvolvimento.

Empenhados em atuar sobre o campo educacional, com o Decreto-lei 1.238/39 o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho davam o passo inicial para uma abordagem político-institucional da formação profissional. As origens do Decreto-lei 1.238/39 colocavam em evidência o propósito da burocracia em atuar na ordem social pela via educacional com mudanças a serem realizadas no campo do trabalho, da produção. Com o Decreto-lei 1.238, em 1939 se instituía uma formação profissional que alcançava um número elevado de trabalhadores em empresas privadas, bem como em estatais. Trabalhadores que atuavam sobretudo nos grandes centros urbanos, de concentração ferroviária e industrial. Fossem os trabalhadores adultos ou menores, a lei firmava a invariável obrigatoriedade de se manter os cursos de aperfeiçoamento nos estabelecimentos com mais de quinhentos trabalhadores.

A despeito de revelar-se um instrumento que engendrava a formação e o aperfeiçoamento profissional úteis à industrialização e firmar os fundamentos nos quais uma sociedade urbano-industrial passava a se apoiar, para Weinstein (2000) o Decreto-lei 1.238/39 deixava dúvidas sobre as condições relacionadas ao seu surgimento. Para a autora, o referido Decreto-lei revelava uma “estranha trajetória”. Em sua avaliação, coloca-se o problema de se compreender os significados no contexto das relações construídas entre trabalhadores e o governo Vargas.

Para Weinstein, diante de sindicatos sob controle e da repressão desencadeada contra os elementos considerados “subversivos”, o Decreto-lei 1.238/39 ressignificava a imagem do Estado Novo, considerada essencial à relação que buscava construir com os trabalhadores. Sob a perspectiva de uma política de aparente proteção no campo do trabalho, o governo Vargas concebia um Decreto-lei com o qual reafirmava a imagem de um Estado compromissado com o bem-estar dos trabalhadores. Conforme acredita Weinstein, o Decreto-lei 1.238/39 significava um traço de aproximação entre Vargas e os trabalhadores, mediada pela ideia de um governo que se orientava em suas ações para um desenvolvimento social que se instalava a partir do campo do trabalho e se irradiava por toda a sociedade.

A estranha trajetória do Decreto-lei nº 1238 permite-nos uma visão reveladora do processo “legislativo” durante o Estado Novo. Dificilmente se poderia considerar esse decreto como uma resposta à pressão dos sindicatos, uma vez que os últimos anos da década de 1930 foram um período em que militância sindical atingiu seu ponto mais baixo. As ações repressivas de Vargas contra o movimento operário não eliminavam o desejo de manter seu carisma e sua imagem populista. Na verdade, a campanha de Vargas contra os “subversivos” fazia com que fosse mais necessário demonstrar sua dedicação ao trabalhador brasileiro “patriota”. Com esse fim, o Decreto-lei 1238, que foi promulgado logo em seguida a uma promessa feita num primeiro de maio, poderia ser apresentado por Vargas e por seus ministros como uma ação do Estado para compelir o capital a cumprir suas obrigações para com o trabalho. Além disso, a criação de oportunidades de formação profissional para os trabalhadores e seus filhos, de forma que o Brasil não mais precisasse recorrer à mão-de-obra estrangeira, complementava uma mais ampla visão nacionalista / populista que almejava um padrão de vida mais amplo e um desenvolvimento nacional autônomo. (WEINTEIN, 2000, p. 106).

O problema levantado por Weinstein a partir do significado do Decreto-lei 1.238/39, sugere a criação de um instrumento que, em suas finalidades, era concebido com o objetivo primordial de destacar a dimensão social do governo Vargas. Assim, o Decreto-lei 1.238/39 se revelaria um instrumento criado para produzir a ideia predominante de um governo sensível às questões relativas aos trabalhadores. Como experiência em que se verificavam os avanços do poder de Estado sobre o campo da formação profissional, desenhava-se o processo em que tinham lugar as práticas que produziam os mecanismos responsáveis por mediar as relações político-institucionais entre o Estado Novo e a sociedade. Entretanto, a configuração de tais experiências não se restringira unicamente ao jogo das imagens compreendido pelo projeto de poder que se fazia impor em todas os campos sociais.

O Decreto-lei 1.238/39 não se constituía apenas em uma iniciativa com a finalidade de expressar o aparente anseio governamental em instituir uma política de formação profissional para conferir ao trabalhador as condições favoráveis à sua inserção na sociedade industrial. O Decreto-lei 1.238/39 era instituído numa experiência governamental que balizava ações políticas orientadas em um projeto de industrialização fundamentado em iniciativas que buscavam viabilizá-lo. O referido Decreto-lei vinculava-se a uma experiência institucional em que as ações governamentais buscavam dispor os elementos que concorriam para organizar a formação profissional na indústria, e de modo específico na ferrovia. O Decreto-lei 1.238/39 se constituía em expressão das deliberações relacionadas ao planejamento

da formação profissional que, na busca por racionalidade e eficácia, buscava integrar a força de trabalho na indústria.

Em suas possíveis significações, o Decreto-lei 1.238/39 apresentava-se como uma expressão das experiências que, empreendidas pelo poder governamental, se projetavam a partir da Constituição de 1937 sob a atuação da burocracia. Era inserido na legalidade produzida pela Constituição de 1937, e na sua relação com a burocracia, que o Decreto-lei 1.238/39 adquiria seus significados propriamente políticos. Significava a reafirmação dos fundamentos constitucionais instituídos para estruturar a formação profissional e um primeiro ato de poder da burocracia que se revelava decisivo para ampliar o seu campo de ação político-institucional e impor suas concepções. Relativamente às suas ações orientadas, de caráter político, e que objetivavam firmar um projeto de formação profissional para o trabalhador, especialmente o da ferrovia, a burocracia realizava na instância governamental uma ideia de política que, em Weber (2011), encontrava uma compreensão estabelecida nos seguintes termos: “Por política entenderemos, conseqüentemente, o conjunto de esforços feitos com vistas a participar do poder ou a influenciar a divisão do poder, seja entre Estados, seja no interior de um único estado” (p. 167).

Firmado o Decreto-lei 1.238/39, abria-se à burocracia o quadro de condições com as quais podia aprofundar a política pública de educação profissional e ampliar a institucionalidade que criava para ancorar o seu projeto de qualificação do trabalhador. Um conjunto de decretos-lei, ao serem instituídos a partir de 1940, se configuraram em novos instrumentos com os quais a burocracia passava a regular desde a seleção de candidatos aos cursos de aprendizagem até os conteúdos e disciplinas a serem estudados durante a formação do aprendiz. Com a concentração do poder decisório, a burocracia passava a dispor das condições de exercício de um controle que, alicerçado em sua capacidade de legislar, projetava-se sobre os processos de institucionalização do ensino ferroviário. Com os decretos-lei 6.029/40, 12.674/43 e 5.607/43 – estes dois últimos vistos no capítulo seguinte –, era constituído um cânone com o qual a burocracia firmava os padrões de organização do ensino na ferrovia e instituída a condições que deveriam integrar as experiências formativas às experiências de trabalho da indústria.

Ainda em relação ao Decreto-lei 1.238/39, vale destacar uma última consideração. A iniciativa da burocracia em instituí-lo expressava um esforço

governamental em atender às demandas provenientes do campo econômico. Sua significação pode ser compreendida como uma ação do governo Vargas, que se mostrava sensível às exigências pela intervenção do Estado no problema da formação de trabalhadores qualificados para a indústria. O Decreto-lei 1.238/39 era concebido como um instrumento de intervenção com o qual o Estado brasileiro respondia às demandas postas por industriais em relação à necessidade por trabalhadores integrados às realidades produtivas da indústria.

Para além da consideração de qualquer autor que possa vê-lo como peça no jogo das aparências que se construíam com fins políticos, o Decreto-lei 1.238/39 era instituído como uma ferramenta com a qual a burocracia passava a intervir diretamente no mercado de trabalho. Com o referido Decreto-lei, era legitimada a ação governamental regulamentadora, de caráter intervencionista, concebida para a construção de uma formação social urbano-industrial estruturada segundo os planos racionais dos grupos social e economicamente hegemônicos. Esse processo, em que se aprofundava o caráter intervencionista das instâncias burocráticas sob o conjunto de exigências socialmente postas por grupos econômicos influentes, encontra em Gomes (1982) uma explicação expressa da seguinte forma:

Na verdade, o “abandono” do liberalismo já vinha sendo exercitado ao longo da Primeira República, como ilustram os exemplos da política de valorização do café, da política imigratória e até mesmo da política tarifária. O liberalismo do Estado no Brasil, desde o Império, sempre fora sensível às pressões dos interesses privados pelo aumento da capacidade regulamentadora do poder público. O que ocorria de novo nestes diagnósticos sobre as causas dos problemas do país era, de certa forma, a demanda por uma nova esfera de intervenção do Estado: a intervenção no mercado de trabalho. Estas reflexões objetivavam evidentemente o trabalho urbano, conturbado por agitações grevistas cada vez mais consideradas ameaçadoras, mas alcançavam também o trabalho rural, desorganizado e completamente abandonado. (GOMES, 1982, p. 152).

Vale também considerar que a política de formação profissional iniciada com o Decreto-lei 1.238/39 resultava da pressão dos interesses privados pelo aumento da regulamentação do poder de Estado que satisfizesse aos interesses da burguesia industrial. A industrialização responsável pelas transformações no campo econômico fazia surgir um trabalho urbano que se estruturava em novos artefatos tecnológicos e exigia, para o seu funcionamento, instituições de ensino que tornassem inteligíveis os princípios em que estava baseado. Era pretendido, então, que o Estado brasileiro desenvolvesse as políticas com as quais acreditava ser possível constituir as escolas

profissionais em que o ensino mediava a relação entre o trabalhador e as configurações técnicas em que se apresentavam as atividades industriais.

Na prática, o Decreto-lei 1.238/39, assim como a formação que ele instituía, expressavam uma mudança caracterizada pela passagem de uma sociedade agrária e tradicional para uma outra urbana e industrial, com as exigências que esta última impõe. Entre as exigências mais fundamentais, um trabalhador preparado para se ajustar às novas condições técnicas que passavam a predominar com as novas forças produtivas que surgiam e acabavam por difundir novos conceitos tecnológicos inerentes a atividade industrial.

2.4. Decreto-lei 6.029 de 1940: parâmetros institucionais do ensino profissional

A partir de 1940, os cursos de aperfeiçoamento, bem como a formação profissional objetivada com os mesmos, passavam a se desenvolver de maneira sistematizada e balizados no Decreto-lei 6.029/40. Com o Decreto-lei 6.029/40 firmavam-se os princípios que eram instituídos como condições para a realização da formação profissional na indústria e de modo específico nas ferrovias. O Decreto-lei 6.029/40 determinava como parâmetros, nos quais os cursos deveriam se referenciar, um padrão de ensino que se fundamentava em três princípios básicos. Os cursos industriais consistiam no estudo das matérias de caráter geral, no estudo dos elementos tecnológicos inerentes ao ofício do trabalhador e na realização das atividades práticas também típicas do ofício do trabalhador. Conforme explicitava o artigo 2º do Decreto-lei 6.029/40:

[...] A fim de realizar a formação ou o aperfeiçoamento profissional do trabalhador, os cursos abrangerão:
I - Estudos das matérias essenciais à preparação geral do operário.
II - Estado da tecnologia relativa ao ofício a que se destinar o trabalhador.
III - Execução sistemática de todas as operações que constituam o ofício a que alude o item anterior. (BRASIL, 1940).

A despeito da clareza com que o artigo 2º determinava os princípios da organização dos cursos de aperfeiçoamento, alguns aspectos chamavam a atenção. Ressaltava-se do artigo 2º uma ideia de formação ancorada numa prática do “fazer”, balizada no trato com a técnica inerente ao ofício profissional do trabalhador. Ou seja,

com a normatividade buscava-se instituir uma aprendizagem de caráter prático, a partir do quadro de especificidades técnicas que uma dada profissão exigia. Nesse sentido, ao se firmarem os parâmetros para uma aprendizagem pautada na realização de exercícios práticos, instituíam-se processos formativos que acabavam por compreender o conteúdo das experiências profissionais diárias inerentes a um ofício.

A determinação do Decreto-lei 6.029/40 não ensejava apenas a instalação e o funcionamento de cursos industriais na ferrovia. Na prática, o Decreto-lei 6.029/40 definia os princípios sobre os quais se apoiava o que se prescrevia como ensino, e ao mesmo tempo colocava os parâmetros aos quais este ensino não poderia fugir. O que se observava nesse sentido, era uma noção de formação profissional que visava instrumentalizar o trabalhador com um ensino ancorado nas experiências de trabalho diário.

Com a industrialização em curso no país, um trabalhador tecnicamente preparado tornava-se necessário às exigências postas pelas mudanças que se verificavam nas novas formas de se organizar o trabalho. Nesse sentido, ao favorecer um aperfeiçoamento do trabalhador, fosse ele da ferrovia ou pertencente a outro setor industrial, a legislação buscava atender à produção que se organizava em novas bases técnicas. A nova organização urbano-industrial que se desenhava com as intervenções governamentais postas em curso pelo Estado Novo, encontra na elaboração de Diniz (2010, p. 24) a seguinte explicação:

Qual foi a marca desse período de transição? Creio que a mudança principal desse momento está representada pela passagem de um sistema de base agroexportadora para uma sociedade de base-industrial. Não se trata de afirmar que a construção do capitalismo industrial no Brasil se deu nos anos 30. Como é sabido, a consolidação da ordem industrial ocorrerá algumas décadas depois, sobretudo com a expansão impulsionada pelas políticas do governo Kubitschek. Porém, os pressupostos, as bases, os fundamentos necessários para o desenvolvimento dessa nova ordem econômico-social foram lançados durante o primeiro governo Vargas. Eis por que esse momento pode ser considerado um marco, já que possibilitou o trânsito de uma sociedade com perfil agrário, nitidamente subordinada à clássica divisão internacional do trabalho – caracterizada pelo desequilíbrio entre os países exportadores de produtos industrializados, por um lado, e os exportadores de bens primários e matérias-primas, por outro –, para uma sociedade mais complexa e diferenciada. Observa-se, portanto, uma ruptura, um corte com esse passado e a passagem para outro patamar histórico, mediante a introdução de mudanças significativas. (BRASIL, 2010, p. 24).

A sociedade urbano-industrial que se constituía revelava uma organização complexa e exigências específicas. Durante o governo Vargas, no campo econômico

configuraram-se as novas bases tecnológicas que, necessárias à superação da condição de economia agroexportadora, promoveram o desenvolvimento que levava a uma sociedade industrial. A organização do modelo industrial que se firmava, ancorava-se em uma divisão do trabalho essencialmente técnica e racionalizada. As atividades de trabalho que surgiam ou se reestruturavam, passaram a se fundamentar em princípios técnicos específicos. Como realidades que passavam a vigorar, as atividades produtivas exigiam trabalhadores qualificados e familiarizados com as inovações que surgiam. Ademais, as atividades produtivas que começaram a se estruturar com a introdução de novos artefatos tecnológicos, não demoraram a conhecer uma especialização que produzia diferenciação técnica no interior dos ofícios profissionais.

Com a nova realidade urbano-industrial, a racionalização das atividades produtivas passava a se impor com o emprego do método e uma organização que alterava as tarefas de trabalho em suas formas de realização. Era recorrente, no conjunto das atividades produtivas, a exigência de um “modo de fazer” que, alicerçado no domínio dos fundamentos técnicos do trabalho, revelava-se decisivo no aumento da produtividade e no aprimoramento profissional do trabalhador. Para o seu desenvolvimento contínuo, as atividades produtivas que se organizavam em novos princípios técnicos passavam a exigir dos trabalhadores a qualificação com as quais eram habilitados para as funções responsáveis pelo dinamismo industrial.

O quadro das inovações técnico-produtivas que se desenhavam com a sociedade urbano-industrial impunha um conjunto de medidas governamentais responsáveis pelas condições que favoreciam a formação profissional do trabalhador demandado pelas novas forças produtivas. Coube ao poder de Estado, por meio de uma política pública que elaborava, instituir um projeto de educação profissional com o qual preparava o trabalhador para as novas realidades técnicas que emergiam nas atividades de trabalho produtivo. Em meio aos processos de mudanças que estavam em curso, correspondia à burocracia formular um campo institucional com sólida legitimidade, a partir do qual, desenvolvia as ações que, voltadas para a formação do trabalhador, atingiam o campo das atividades produtivas.

A formulação de uma institucionalidade compreendida entre o artigo 129 da Constituição de 1937 e a organização sistêmica dos decretos-lei que se projetavam, nela ancorados, firmava o campo governamental em que a formação profissional era

instituída. A partir das pretensões governamentais sobre os processos formativos do trabalhador, a burocracia passava a instituir os princípios com que a formação profissional se orientava até alcançar a sua forma oficial. Com o fim de orientar a institucionalização da formação profissional, o Ministério da Educação, juntamente com o Ministério do Trabalho, instituía, em 1940, o Decreto-lei 6.029. Além de instituir os parâmetros que organizavam a formação profissional, com o Decreto-lei 6.029/40 a burocracia aprofundava o caráter regulador das ações do Estado ao instituir as condições em que a formação profissional se desenvolvia e o *locus* de sua ocorrência.

Entre as condições que julgava apropriadas à formação profissional, o poder de Estado ampliava o *locus* dos cursos de aprendizagem ao propor nas oficinas de trabalho, as aulas práticas que reproduziam as condições do ofício. A noção educacional da burocracia expressava sua intensão de estender a aprendizagem para além dos espaços destinados às escolas. Com essa noção de formação, evidenciava-se a necessidade de integrar o aprendiz ao trabalho e transpor as experiências de aprendizagem feitas nas escolas profissionais, fundadas em exercícios que visavam simular as realidades de trabalho. Com o Decreto-lei 6.029/40, instituído para realizar a formação profissional do trabalhador, eram, também, prescritos, os exercícios escolares práticos em meio às suas atividades profissionais desenvolvidas cotidianamente. Desse modo, com o intuito de conferir certo realismo à aprendizagem, o espaço da produção, a oficina, adquiria relevância e indicava uma ênfase que, nos processos formativos, era dada à produção. Em última instância, a formação dada ao trabalhador deveria atender aos processos de trabalho da indústria. Assim, o Decreto-lei 6.029/40 em seu artigo 2º determinava que:

Parágrafo único. A prática profissional constará do próprio trabalho que o aluno prestar ao empregador, na qualidade de seu empregado, e, ainda, dos exercícios por ele realizados, de maneira metódica, em harmonia com o estudo tecnológico respectivo, no local do trabalho, ou fora dali, ou em oficinas especiais, a juízo do empregador. (BRASIL, 1940).

Com o parágrafo único do Decreto-lei 6.029/40 a burocracia oficializava a integração entre escola e trabalho. A garantia de que, entre os espaços da escola e do trabalho se realizasse a formação do trabalhador, era assegurada pela instituição de uma aprendizagem realizada com os exercícios inerentes ao ofício e praticados no local de trabalho. Estimulava-se uma aprendizagem que reunisse ao conhecimento das disciplinas técnicas, o ensino metódico das tecnologias estruturantes dos

dispositivos mecânicos operados e construídos em oficinas. Com as atividades escolares estendidas ao trabalho das oficinas, instituía-se para o aprendiz ainda em formação, o status que lhe era reservado para uma nova realidade após o curso de aprendizagem: o de empregado.

Ainda em relação às determinações contidas no Decreto-lei 6.029/40, uma última consideração deve ser feita. Não escapava aos Ministérios da Educação e do Trabalho a importância da seleção e orientação profissional como aspectos pertencentes à institucionalização da formação ferroviária. Embora os serviços de seleção e orientação profissional das escolas ferroviárias viessem a ser regulados em junho de 1943, a burocracia autorizava as empresas, ainda em 1940, à realização de processos seletivos em seus espaços. Sem dispor de um regulamento organizador dos princípios em que se apoiaria o serviço de seleção, a burocracia de Estado indicava seu conhecimento sobre a importância de um trabalhador preparado de acordo com suas reais aptidões e disposições cognitivas. Desse modo, “enquanto o Governo não instituir serviços encarregados de fazer a orientação e a seleção profissionais, a prova [...] poderá ser feita no próprio estabelecimento industrial a que estiver ligado o curso” (BRASIL, 1940).

Chama a atenção, até aqui, que a formação profissional organizada a partir de princípios instituídos pelo poder público, revelava-se como um projeto de Estado concebido para qualificar trabalhadores para a indústria. Coube ao Estado brasileiro instituir uma educação para o trabalho em que, de acordo com a legislação, o ensino se tornava o elemento mediador entre o aprendiz e as atividades produtivas da indústria. Para esse fim, a burocracia elaborava os instrumentos legais para determinar que a aprendizagem fosse desenvolvida com o concurso da prática profissional inerente ao ofício e assim, integrar o aprendiz ao trabalho que desempenharia.

Criar uma política pública para a promoção da formação profissional era algo que, para a burocracia, revelava-se como um instrumento com o qual era possível levar a efeito a institucionalização da proposta de ensino do governo Vargas. Para tanto, a burocracia mobilizava as leis para firmar o campo institucional em que atuava com legitimidade e, assim, impor o projeto de educação que correspondia às exigências postas pela industrialização. Com o uso da prerrogativa de legislar que cabia ao Estado Novo, a burocracia instituiu parâmetros e impôs condições à

realização dos processos formativos que pretendia ver realizados nos espaços de trabalho.

Julgados necessários às exigências sociais e econômicas então vigentes, não demorou para que a formação e o ensino profissional instituídos pelo poder de Estado passassem a dispor de escolas para a prática da aprendizagem que se pretendia integrada às atividades de trabalho. Postas tais considerações sobre a institucionalidade construída pelo Estado Novo para a educação do trabalhador, adiante, no terceiro capítulo, encontra-se a tentativa de historiar as noções e representações produzidas sobre a formação e o ensino industrial da RMV e da CB.

CAPÍTULO 3 – ENSINO PROFISSIONAL E SELEÇÃO NAS ESCOLAS FERROVIÁRIAS DE MINAS GERAIS

No presente capítulo, focaliza-se a instituição da formação profissional em solo mineiro pela ação da burocracia. Para a compreensão do processo que configurou um modelo de formação profissional nas ferrovias mineiras, optou-se por uma abordagem de dois tipos de ordenamentos relacionados à instituição do ensino profissional na RMV e na CB.

Inicialmente, foram abordados os decretos-lei 12.674/43 e 5.607/43 que serviram à burocracia para orientar a RMV na criação das condições necessárias ao desenvolvimento dos processos formativos que pretendia para a sua ferrovia. Em seguida, foi destacada a importância do Regulamento instituído pela CB para criar a Divisão de Ensino e Seleção (DES) e traçado o papel deste órgão para firmar os processos formativos nas escolas ferroviárias de Belo Horizonte, Corinto, Lafaiete, Santos Dumont e Sete Lagoas.

Com o uso da imprensa periódica dos anos 1940, foram explicados os significados dos decretos-lei 12.674/43 e 5.607/43 que orientaram a RMV na instituição do ensino e dos processos de seleção em sua Escola Profissional. Foram traçados, a partir do Decreto-lei 12.674/43, os cursos de formação criados pela RMV com o conjunto das disciplinas teóricas e práticas que os estruturava. Remontou-se como o ensino era organizado na Escola Profissional e foram apresentadas as noções construídas na imprensa periódica a partir da percepção que se tinha sobre o papel dos cursos de aprendizagem na cidade de Divinópolis.

Em relação ao Decreto-lei 5.607/43, foi destacado o seu emprego pela RMV como instrumento legitimador da ação que firmava os processos de seleção profissional ancorados na psicotécnica e responsáveis por determinar as características dos candidatos aos cursos de formação profissional.

A partir do Regulamento que instituiu a Divisão de Ensino e Seleção (DES), remontaram-se, aqui, as condições que possibilitaram a este setor da CB instituir o ensino profissional nas escolas instaladas em solo mineiro. Fez-se uma abordagem das atribuições da DES e identificaram-se as duas instâncias com as quais se institucionalizava a formação por meio do ensino.

Nesse sentido se apontaram a Inspetoria de Ensino e a Inspetoria de Seleção, que se configuraram como instrumentos por meio dos quais eram estruturados cursos da CB e realizados os processos de seleção ancorados na psicotécnica.

Por fim, fez-se uso dos jornais da década de 1940 para reconstruir os significados dados à DES pelas percepções que se criavam sobre a sua ação.

Expressou-se, neste trabalho, a visão construída sobre o ensino instituído para o operário e a formação que se pretendia alcançar com o concurso do mesmo. Nesse sentido, reconstruíram-se as expectativas que, apoiadas numa educação considerada racionalizada, entreviam o surgimento de um operário selecionado por processos “científicos”, que, em seguida, era qualificado sob os rigores de uma educação moderna.

Acreditava-se que, com o uso da psicotécnica, a formação produziria maiores resultados por oferecer ao operário uma aprendizagem consoante com suas características psicocognitivas, que o aproximavam das especialidades para as quais revelava maior inclinação.

A partir de 1934, as experiências com a psicotécnica tornaram-se bastante difundidas nas escolas da Estrada de Ferro Sorocabana. Por iniciativa do engenheiro suíço Roberto Mange, a psicotécnica era empregada com o intuito de identificar as características do candidato à aprendizagem, e desse modo, selecionar aqueles cujo perfil revelava as aptidões que os qualificavam para receber formação profissional.

A psicotécnica se organizava a partir de testes que, conjuntamente aplicados, permitiam avaliar e traçar as características físicas, psicológicas e cognitivas de um potencial aprendiz, identificado antes do seu ingresso em uma escola profissional. Em palestra no “I Seminário Latino-Americano de Psicotécnica” em 21 de abril de 1955, em São Paulo, Mange relatava o seguinte, acerca das experiências dos processos de seleção profissional em que estivera à frente:

A psicotécnica em São Paulo teve origem na necessidade de escolha de aprendizes aptos a ingressar no Curso de Mecânica Prática, do antigo Liceu de Artes e Ofícios. Assim, fez-se a primeira tentativa de pré-seleção de aprendizes, inspirando-se tais trabalhos no que se fazia na Europa, notadamente na Estrada de Ferro Alemã. Foram aplicados testes de acuidade visual, de acuidade quinestésica, de percepção de formas, de coordenação motora, de memória de números, de senso técnico e de inteligência geral. (MANGE, 1955, p. 5).

Até meados da década de 1930 a psicotécnica foi introduzida e empregada no Brasil por Roberto Mange. Suas experiências no campo da seleção e orientação profissional com o emprego da psicotécnica transcorreram sobretudo em São Paulo. De acordo com Fonseca (1961, p. 447-449) as experiências iniciais do engenheiro Roberto Mange no emprego da psicotécnica se deram ainda em 1924, na Escola Profissional de Mecânica. Segundo Fonseca (1961), Mange foi o pioneiro na implementação do método psicotécnico nas escolas ferroviárias.

O referido engenheiro suíço considerava que o processo de seleção, pautado na utilização da psicotécnica, favorecia o conhecimento das aptidões de um candidato que desejava ingressar na ferrovia. Sua defesa da utilização dos processos de seleção se baseava na ideia de que a identificação das aptidões no candidato para determinada função facilitava e acelerava a aprendizagem do mesmo. Para Mange, um número menor de trabalhadores seria capaz de executar em menos tempo e com maior rendimento uma função em que, antes, verificava-se desperdício de tempo e de mão-de-obra. Em conferência realizada no Rotary Club de São Paulo em 1929, Mange expressava suas ideias sobre a seleção profissional aliada à aprendizagem, nos seguintes termos:

Em resumo, pode-se dizer que um certo grau de aptidão é o requisito indispensável para o início de aprendizagem, assim como o gênero de aptidão indica como se deve educá-la.

Como já vimos, a seleção dos candidatos a um determinado ofício, antes de sua admissão em escolas profissionais, tem por escopo verificar a existência das aptidões fundamentais, classificadas pela análise do trabalho. Mas, de que servirá essa determinação se não possuíssemos uma escala (ou sistema de medida) que permitisse comparar o resultado obtido com o padrão profissional (termo médio) no país ou na zona em que se efetua a seleção? É o primeiro passo a ser dado, estabelecendo-se as chamadas curvas de frequência das aptidões pesquisadas.

[...] De fato, parece que a seleção viria reduzir ainda mais a mão-de-obra já deficiente, quantitativa e qualitativamente. Mas, escolhendo para uma profissão os que realmente possuem as aptidões indispensáveis e afastando os que, não as tendo, se podem adaptar melhor a outro ofício, a instrução será mais rápida e mais depressa, portanto, poderão ser preenchidos os claros existentes. Uma vez formados no ofício, darão alto rendimento médio, executando em menor número o mesmo trabalho que antes se fazia com grande dispêndio de mão de obra medíocre. (MANGE, 1926, 372-373).

Para Roberto Mange, a aptidão revelada pelo aprendiz indicava as chances de êxito do mesmo em um ofício, após o seu ingresso nos cursos de aprendizagem. Para o engenheiro suíço, as atividades de trabalho se constituíam na referência a partir da qual era possível fazer uma avaliação das aptidões do candidato e, assim,

definir se o mesmo dispunha dos pré-requisitos para receber instrução profissional. O interesse de Mange pela psicotécnica era motivado pela sua pretensão de organizar os processos seletivos, com os quais acreditava atingir dois importantes objetivos.

O primeiro desses objetivos consistia na identificação do trabalhador que se revelava mais suscetível de adaptar-se à realidade tecnológica da engenharia ferroviária, algo que, para Roberto Mange, deveria ser conseguido sem muitos investimentos. Já o segundo objetivo concebido por Mange visava atender às exigências industriais que primavam pela redução de custos com trabalhadores. O método buscava a aplicação dos processos de seleção que, para as empresas, resultava na formação de um trabalhador hábil e apto para a elevada produtividade, levada a efeito em menor tempo.

A projeção de Roberto Mange no grupo social que se preocupava com os processos formativos do trabalhador deveu-se às respostas que propôs para os problemas então relacionados com a educação profissional. Segundo Guimarães (2012) pôde concluir de suas investigações, Mange se destacou por apontar um “como fazer” no momento em que aquele grupo se questionava acerca dos problemas e desafios existentes em torno da situação do ensino industrial. Algo que até o surgimento das proposições e ideias de Mange no campo do ensino industrial ainda não se verificava. Conforme Guimarães ressalta, “foi justamente por apresentar uma resposta, um ‘como fazer’ para formar o trabalhador qualificado, que Mange ganhou projeção nesse grupo e acabou por legitimar sua autoridade e seu lugar de intelectual no campo do ensino industrial” (2012, p. 49).

As ideias de Mange ainda lhe renderam um papel de destaque, principalmente no Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) e no Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP). Situação em que se verificava uma ampliação das redes de sociabilidade em que o engenheiro suíço se inseria e que lhe favoreceram as condições para se tornar um articulador e autoridade no campo educacional. A esse respeito, Guimarães (2012) informa que:

Assim, no ano de 1931, em meio a todos os debates acerca dos métodos racionais, Roberto Mange participou da criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT). O Instituto tinha por objetivo o estudo, a promoção e a aplicação dos princípios metódicos da Organização Racional do Trabalho, com a qual Mange já trabalhava desde a EPM. (GUIMARÃES, 2012, p. 96).

Além de participação na criação do IDORT, nessa instituição coube a Mange a responsabilidade pela Divisão de Organização Técnica do Trabalho. Guimarães explica que “sua função era elaborar estudos que proporcionassem ao empresariado a qualificação da mão-de-obra, e para isso focalizavam a seleção e orientação profissional, a psicotécnica e a higiene do trabalho” (2012, p. 99).

Sob a direção de Roberto Mange, os projetos postos em curso a partir da atuação do IDORT expressavam dois importantes aspectos. Por um lado, os êxitos obtidos com os projetos sinalizavam as vantagens e ganhos oriundos do acúmulo de experiências construído por Mange ao longo dos anos e que se transferia ao IDORT para o cumprimento de suas metas; por outro, Mange, com o seu capital técnico-científico e prestígio, destacava-se ainda mais e assumia o papel estratégico na articulação de outros projetos institucionais de peso, como o CFESP e até o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). De modo que, em 1942, o SENAI surgia herdeiro de toda a estrutura técnico-científica e administrativa que refletiam os anos de trabalho e atuação de Mange junto à formação industrial e técnico-profissional do trabalhador brasileiro.

Legitimado como uma referência importante no campo do ensino técnico-industrial, Mange, conforme aponta Guimarães (2012), elaborou o projeto para a criação do CFESP como órgão responsável pelo ensino profissional ferroviário. Para Roberto Mange, o CFESP se tornaria uma entidade central e com atuação nacional, mantida pelas empresas ferroviárias em articulação com o Governo. De acordo com a autora, “o CFESP começou a funcionar em 1934 e, tomando por padrão o serviço da Sorocabana, veio a abranger quase que a totalidade das ferrovias do Brasil, sem que elas fossem obrigadas por medidas legais” (2012, p. 101).

3.1. A constituição da Escola Ferroviária de Divinópolis: organização do ensino e da formação profissional

A Rede Mineira de Viação (RMV) se inspirou nas experiências consolidadas do CFESP para dar trato às questões vocacionais que se impunham aos cursos de aprendizagem industrial. Em 1941, quando criava a sua Escola Profissional, a RMV filiava-se ao CFESP e dele passava a receber as orientações técnicas com as quais organizava os seus processos de ensino e seleção. Na ausência dos serviços

governamentais de seleção e orientação de aprendizes, a RMV adotava as experiências em curso desde 1934, que se inauguraram na Estrada de Ferro Sorocabana, e, sob a orientação de Roberto Mange, passavam a ser desenvolvidas no CFESP. Na promoção da formação profissional, interessava à RMV a organização dos processos investigativos conhecedores das características psicológicas, cognitivas e físicas do trabalhador que era desejado para as atividades produtivas da indústria. De acordo com o anunciado em suas páginas em 1941, o jornal *MINAS GERAIS* informava que:

O exemplo do que foi feito em São Paulo na Estrada de Ferro Sorocabana, sob a influência do professor Roberto Mange, foi seguido pela maior parte das estradas do país. Naquela via-férrea foi criado um 'Serviço de Ensino e Seleção Profissional', com orientação técnico-pedagógica, superior. Esse serviço foi, depois, estendido às outras estradas de São Paulo, fundando-se então o 'Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional', hoje sob a direção do engenheiro Ítalo Bologna. Os benefícios que esse Centro tem prestado ao ensino profissional em nossas estradas de ferro é incalculável. Foi a esse Centro que a Rede Mineira filiou a escola que acaba de ser fundada e dele recebe a orientação técnica para o ensino, orientação esta baseada na experiência que obteve o Centro, colhida através de todo o Brasil. Para selecionar o corpo docente e discente da Escola Profissional e para orientar o curso nos primeiros dias, vieram do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional, três técnicos especializados, além do próprio diretor, o engenheiro Ítalo Bologna, que pessoalmente, dirigiu os trabalhos de instalação.

Os alunos admitidos no curso foram selecionados entre menores de 14 e 16 anos. Para seleção, afora o exame clínico, submetem-se os alunos a provas psicotécnicas e a exame de conhecimentos gerais (português, aritmética, geometria, noções de física e química etc). (MINAS GERAIS, 1941, p. 5).

A RMV se aproximava do CFESP para obter a assistência técnica que contribuiria para configurar as condições mais adequadas ao funcionamento da Escola Profissional que instalara em Divinópolis. Entre as condições criadas pelos técnicos do CFESP para o funcionamento da Escola Profissional, firmava-se um corpo docente que passava a empregar a psicotécnica como meio de selecionar alunos entre 14 e 16 anos que se interessavam em ingressar nos cursos de aprendizagem. Empregado como instrumento de avaliação para mensurar a instrução dos primeiros candidatos, o exame de conhecimentos gerais ancorava-se em disciplinas como português e aritmética, que revelavam a importância da formação escolar para o candidato ser admitido em uma escola da ferrovia.

Com o auxílio educacional ofertado pelo CFESP, a RMV instituía o seu ensino profissional e passava a organizar os princípios técnicos com os quais firmava os

processos formativos concebidos para o ferroviário. Os processos de formação firmados pela RMV se desenvolviam em vínculo estreito com as atividades produtivas existentes na ferrovia. Localizado nas oficinas de reparo, o trabalho industrial, por meio de seu dinamismo e operosidade, ofertava à formação os princípios estruturantes do ensino profissional que se desenhava a partir do quadro das realidades técnicas da ferrovia.

O ensino que ancorava a formação profissional, não se constituía como único aspecto da Escola Profissional em que se verificavam os princípios postos pelo CFESP e nos quais a RMV se referenciava para preparar e qualificar o ferroviário. Por orientação do CFESP, desenvolvia-se de forma concomitante ao ensino na RMV, os processos de seleção que, estruturados em princípios considerados científicos e metódicos, permitiam o melhor conhecimento das potenciais habilidades do aprendiz. A partir da psicotécnica, o serviço de seleção era realizado com o fim de conhecer as características do aprendiz e, assim, instituir as condições que permitiam prepará-lo para os quadros técnicos das oficinas de produção e reparo.

A RMV organizava uma formação profissional vinculada aos processos de seleção que se apoiavam na psicotécnica e traçava as balizas em que seus cursos de aprendizagem passavam a se fundamentar de forma permanente. A partir das experiências educacionais constituídas pelo CFESP em oficinas ferroviárias, a RMV configurava uma filosofia de formação profissional que considerava, também, o conhecimento construído em torno das características do trabalhador, que contribuía para definir o seu lugar na organização da cadeia técnico-industrial da ferrovia. Em 1941, o jornal *“Correio Paulistano”* informava nos seguintes termos sobre a atuação dos técnicos do CFESP em sua missão educacional de instalar a escola profissional da RMV:

Os técnicos especialistas, atualmente presentes em Divinópolis, têm também por missão orientar os professores e os instrutores nos métodos pedagógicos adotados. A escola está instalada, provisoriamente, em uma parte das oficinas da Estrada. Dentro de um ano estará construído o prédio definitivo, que será feito às expensas da Cooperativa dos funcionários da Rede, onde serão instaladas todas as dependências da escola.

O mobiliário e o aparelhamento para aprendizagem foram feitos nos moldes aconselhados pelo C.F.E.S.P. nas oficinas da Estrada. Os alunos terão pela manhã aulas de conhecimento geral, de desenho técnico e tecnologia. Depois do almoço as aulas são inteiramente práticas e ficarão a cargo de um instrutor chefe e de dois instrutores auxiliares, um para a carpintaria e outro para a ferraria e a caldeiraria. (ESCOLA PROFISSIONAL..., 1941, p. 4).

Para sua Escola Profissional, a RMV optava por um padrão educacional ancorado em processos pedagógicos que compreendiam um ensino teórico relacionado às atividades práticas. Ancorados em uma metodologia criada pelo CFESP, professores e instrutores eram preparados para uma ação educativa feita nas oficinas e que, realizada com o “aparelhamento” construído para esse fim, favorecia a aprendizagem da carpintaria, ferraria e caldeiraria. A RMV implementara os cursos de aprendizagem que, sintonizados às características técnicas do ofício, exigiam um aprendiz no qual estivessem presentes os requisitos físicos e psicológicos necessários ao posto de trabalho.

A RMV adotava, das experiências desenvolvidas pelo CFESP, os métodos estruturantes de uma formação profissional que se firmava num ensino capaz de instrumentalizar o trabalhador com conhecimentos práticos que lhe desenvolviam uma habilidade técnica para o ‘como fazer’. A RMV estabeleceu com o CFESP uma associação em que ela encontrava a cooperação para estabelecer os serviços de ensino e seleção como a condição sem a qual não se desenhariam os seus processos formativos. Ou mesmo a sua Escola Profissional, pensada a partir das exigências postas por um posto de trabalho que demandava um trabalhador com determinadas competências. Desse modo, estabelecida uma associação com o CFESP para fins de cooperação no campo da preparação técnica e educacional, passava a funcionar em Divinópolis, Minas Gerais,

[...] a Escola Profissional Ferroviária, destinada ao preparo técnico de ajustadores, operadores mecânicos, caldeireiros, ferreiros, eletricitas, soldadores e carpinteiros, para a Rede Mineira de Viação. O aprendizado é metódico e seriado, de modo a formar operários hábeis e capazes de seguir os progressos da mecânica. Além de ser gratuito, os alunos ganham diárias progressivas, de acordo com a sua capacidade e aplicação, e serão admitidos no quadro de oficiais da Rede, depois de diplomados. (A ESCOLA PROFISSIONAL..., 1941, p. 7).

A Escola Profissional estava articulada às oficinas da RMV instaladas em Divinópolis e desenvolvia um ensino relacionado aos fundamentos técnicos dos distintos ofícios ferroviários. Em âmbito local, a aprendizagem industrial promovida pela Escola Ferroviária configurava um quadro de profissionais composto por ajustadores, operadores mecânicos, caldeireiros, ferreiros, eletricitas, soldadores e carpinteiros que vinham a integrar as distintas atividades produtivas e configurar o lugar que, na sociedade de Divinópolis, os trabalhadores passavam a ocupar.

Considerada metódica, a aprendizagem cumpria em Divinópolis a finalidade de formar os “hábeis operários” a quem as expectativas sociais atribuía a capacidade de assimilar os avanços da mecânica, que pareciam descortinar um tempo de progresso técnico. Corgozinho (2003, p. 221-222), em trabalho que aponta a centralidade assumida pela Escola Profissional na cidade de Divinópolis durante os anos 1940, explica que:

Até a década de 50, as possibilidades de avanço nos estudos após o grupo escolar eram limitadas. Para o público masculino havia a possibilidade de entrar para a Escola Profissional Ferroviária e aprender algum ofício, mas quem se interessasse em dar prosseguimento aos estudos escolares teria que sair da cidade. [...] O ensino técnico-industrial era oferecido pela Escola Profissional Ferroviária e seu objetivo era a formação de técnicos e oficiais capacitados para o trabalho industrial e formação de artífices especializados para o trabalho ferroviário. Apesar de suas acomodações não serem amplas, a escola possuía capacidade de atendimento a noventa aprendizes que recebiam aulas práticas e teóricas, voltadas para atividades profissionais variadas. A mão-de-obra especializada formada por essa escola era absorvida pelas empresas, para a realização de tarefas produtivas que cada vez mais exigiam conhecimento. (CORGOZINHO, 2003 p. 221-222).

O destaque assumido pela Escola Profissional na constituição de quadros profissionais para a indústria em Divinópolis deveu-se, especialmente, a dois fatores. Uma das razões de sua importância se relacionava ao fato de que, até 1950, a Escola Profissional era a única instituição de ensino dedicada à preparação de trabalhadores especializados para a indústria local. Como destaca Corgozinho (2003), a formação oferecida pela Escola Profissional criava um quadro de trabalhadores qualificados e aptos para as tarefas industriais que compreendiam o reparo em máquinas e a produção de material industrial para trens.

O segundo dos fatores, se relacionava à posição geográfica em que esta cidade se encontrava dentro da malha ferroviária mineira. Região em que se verificava o entrecruzamento de várias linhas férreas que conectavam pontos pertencentes a distintas localidades de Minas Gerais, Divinópolis, no oeste mineiro, era estratégica para a instalação do grande complexo de oficinas destinadas aos serviços de natureza industrial existentes na ferrovia. Desde 1910, quando a RMV ainda era tão somente a Estrada de Ferro Oeste de Minas, Divinópolis já se configurava como importante polo ferroviário onde se realizavam as atividades de manutenção do maquinário e se fabricavam peças e equipamentos de reposição (CORGOZINHO, 2003).

Nessa cidade, o parque ferroviário aí estabelecido se configurou na mais importante instalação industrial, que acarretou em novas formas de organização do trabalho e da produção no oeste mineiro. Com esse fenômeno socioeconômico que se produzia por meio da indústria ferroviária no oeste de Minas, fez-se surgir, especialmente em Divinópolis, uma infraestrutura que passava a exigir um considerável contingente de trabalhadores que estivessem tecnicamente preparados para os distintos ofícios ferroviários. Em suas elaborações, Corgozinho (2003, p. 70-71) destaca em relação aos impactos produzidos pela Estrada de Ferro, que:

A instalação das oficinas da EFOM teve um significado fundamental, pois representaram o surgimento da primeira grande fábrica na cidade, consolidando-se como uma nova estrutura de trabalho e produção. Elas constituíram-se em um dos principais fatores do progresso de Divinópolis. As atividades ferroviárias passaram a ser, a partir daí, o principal sustentáculo da expansão da cidade. A implantação dessa infraestrutura exigiu na sua construção um grande número de trabalhadores, que depois foram absorvidos como seus operários. Para o seu funcionamento, foram necessárias habilidades técnicas diversificadas, como as de caldeiros, torneiros, marceneiros e outras. O trabalho estava dividido em diferentes setores e o controle geral era exercido pelo mestre ou chefe das oficinas. As atividades produtivas das oficinas eram realizadas de forma planejada e racionalizada, apesar de corresponderem ainda a uma atividade fabril incipiente. (CORGOZINHO, 2003, p. 70).

Em Divinópolis, a RMV inaugurava uma experiência inédita, sob a orientação do governo de Estado, que alterava a organização do trabalho a partir de conceitos e princípios racionalizantes das atividades produtivas. Com as suas características mecânico-industriais, a ferrovia passava a impor à cidade que lhe servia de base territorial novas formas de trabalho dependentes de trabalhadores afeitos às realidades técnico-científicas vigentes nas oficinas de reparo e produção do material rodante.

A RMV colocava, para a cidade de Divinópolis, uma experiência industrial que avançava mediante a constituição de um operariado preparado para integrar uma base produtiva composta por máquinas estruturadas em artefatos mecânicos. Para a realização das atividades produtivas concebidas de forma planejada e orientadas segundo princípios racionalizantes, a RMV instituía uma educação profissional que sob a perspectiva do trabalhador, dotava-o de condições técnicas para o exercício de um ofício que lhe possibilitava uma adequada inserção nos novos modelos de produção fabril; sob a perspectiva do trabalho organizado, o ensino técnico-industrial

favorecia a formação de um trabalhador especializado e apto para a realização de atividades produtivas que exigiam competência e conhecimentos técnicos.

Em seus contornos, a experiência posta pela RMV recobria distintos e importantes aspectos da educação profissional que fora instituída para integrar e organizar o trabalho industrial na ferrovia. Expressavam-se, em suas ações, sua preocupação no desenvolvimento das habilidades técnicas de seu trabalhador sem, contudo, ignorar uma formação organizada com base em um ensino técnico-industrial que compreendia a teoria relacionada à prática.

Com o ensino relacionado e estendido às experiências técnicas inerentes aos vários ofícios, eram postas as condições com as quais se formavam o trabalhador apto a atuar nas oficinas que se organizavam em diferentes setores.

A partir de 1941, ao tornar-se um meio que concorria para a dinâmica de funcionamento das oficinas da ferrovia, a educação profissional que a RMV instituiu em sua Escola Ferroviária ecoava as elaborações feitas por Roberto Mange que conferiam aos processos formativos, a centralidade na organização científica do trabalho. Precisamente em 1929, em artigo para a *Revista Politécnica*, Mange, destacava a importância da educação profissional como um dos elementos organizadores do trabalho concebido, então, dentro de princípios científico-rationais que visavam, principalmente, o aumento da produção industrial. De acordo com o engenheiro suíço,

Para bem frisar o ponto de partida, coloquemos a educação profissional no lugar que lhe compete, como fase integrante da organização científica do trabalho. Esta, cuja finalidade é um melhor aproveitamento das energias produtoras, em benefício da coletividade e do próprio profissional, se compõe, efetivamente, de três fases – recrutamento, aprendizagem e racionalização do trabalho produtivo. [...]

Na fase de recrutamento dos elementos que se destinam ao ofício, haja ou não aplicação de "testes" psicotécnicos, haverá forçosamente seleção ou escolha, fornecendo, portanto, grupos mais ou menos aptos à profissão.

A segunda fase da organização científica do trabalho é aquela em que o aprendiz recebe a instrução técnica, teórica e prática, desenvolvendo suas faculdades mentais e manuais, educando seus movimentos profissionais, afirmando seu caráter, sua individualidade, compenetrando-se de sua função e responsabilidade social, enfim, obtendo formação profissional completa.

Com a sequência observada nessa educação profissional, os aprendizes, paulatinamente, se vão adaptando às condições reais do futuro ofício. Entramos, assim, na terceira fase, em que as capacidades de trabalho, já adquiridas pelo profissional, se ampliam e se aperfeiçoam, ou quiçá mesmo se automatizam sob a influência do treino. Intervém aí a organização racional do trabalho, com métodos conhecidos, em conexão com o estudo fisiológico e psicológico da atuação do obreiro. (MANGE, 1929, p. 368)

Apresentadas ainda em 1929, as proposições que Roberto Mange defendia para a educação profissional repercutiam sobre as experiências de formação profissional promovidas pela RMV e manifestavam os seus traços em dois importantes ordenamentos que atingiam diretamente as ferrovias sob o poder e controle da esfera governamental.

Em 1943, os decretos-lei 5.607 e 12.674 foram outorgados pelo governo Vargas e seus respectivos conteúdos não deixavam dúvidas sobre as influências exercidas pelas ideias de Mange no que dizia respeito à seleção e aprendizagem profissional proposta para aprendizes. Presentes em ambos os decretos-lei, as ideias de Roberto Mange passavam a ter expressão nacional e atribuir conteúdo e sentido à organização institucional criada pela burocracia com o fim de estabelecer um controle sobre a formação do ferroviário. Na instância federal ou na instância estadual, a partir de 1943 as concepções de Mange para a formação profissional do trabalhador ferroviário passavam a orientar qualitativamente as experiências desenvolvidas para esse fim.

Promovidas dentro do quadro de necessidades que vigoravam na RMV e para a Estrada de Ferro Central do Brasil (EFCB ou simplesmente CB), esta última vista mais adiante, as experiências que deram lugar à formação ferroviária expressavam a ação governamental que assimilava as ideias de Roberto Mange e as projetavam sobre a sociedade através de um bem elaborado arcabouço institucional.

Em 1943, a RMV passava a ter as suas experiências educativas submetidas a uma regulação que se intensificava e determinava desde a seleção dos aprendizes até o conteúdo a ser estudado pelos mesmos nos cursos instituídos para a aprendizagem. Entre os decretos-lei outorgados para submeter os processos de seleção aos órgãos criados para tal fim pela burocracia, e regular os cursos de aprendizagem na ferrovia, chamava especial atenção o Decreto-lei 5.607 de 1943.

Sob o Decreto-lei 5.607/43, era determinada para cada estrada de ferro a criação de um Serviço de Ensino e Orientação Profissional (S.E.O.P.) que ficava responsável por organizar os processos formativos instituídos nas escolas ferroviárias. Como órgão ao qual cabia a educação dos trabalhadores ferroviários, o SEOP tornava-se responsável por instituir, organizar e manter os cursos de aprendizagem que preparavam os aprendizes para os ofícios de ajustadores, operadores mecânicos como torneiros, aplainadores e fresadores, e caldeireiros,

ferreiros, soldadores, modeladores, fundidores, eletricitas, carpinteiros e marceneiros. Instituídos para uma formação regular de até quatro anos, os cursos de aprendizagem sob a responsabilidade do SEOP na ferrovia eram “destinados a ensinar metodicamente aos aprendizes dos estabelecimentos industriais, em período variável, e sob regime de horário reduzido, o seu ofício.” (Decreto-Lei 4.073 de 1942). Desse modo, conforme estabeleciam os artigos primeiro e segundo do Decreto-lei 5.607/43:

Art. 1º “fica criado, em cada uma das Estradas de Ferro Administradas pela União, um Serviço de Ensino e Orientação Profissional que funcionará de acordo com o presente Decreto-lei e com a legislação complementar que for expedida.”

Art. 2º Os S.E.O.P. terão por finalidade estudar, organizar e aplicar processos destinados a formar, orientar ou aperfeiçoar o pessoal técnico e administrativo da respectiva estrada.

§ 1º Para preencher suas finalidades, os S. E. O. P. manterão Cursos de Formação e de Aperfeiçoamento, que serão fixados em regulamentos. (BRASIL, 1943).

Os cursos de formação e aperfeiçoamento sob a responsabilidade do SEOP logo passavam a receber a regulação que era fixada com o Decreto-lei 12.674/43. O Decreto-lei 12.674/43 determinava para a RMV e demais estradas de ferro as linhas às quais o ensino passava a se submeter e as condições em que deveria se dar a aprendizagem prática realizada nas oficinas. Por meio desse Decreto-lei, a ação governamental instituía as bases normativas em relação às quais se organizavam o ensino teórico e o ensino prático. Com o Decreto-lei 12.674/43 era proposto um ensino em que os elementos teóricos deveriam se apoiar em uma experiência prática, metódica e planejada com o fim de desenvolver as habilidades e competências do aprendiz, de modo a se obter o máximo rendimento durante o processo de formação do mesmo. Dos artigos 4º, 5º e 6º do Decreto-lei 12.674/43 esboçava-se o controle que a burocracia estabelecia diretamente sobre o quê, como e onde ensinar em relação à formação do ferroviário. Conforme se esboçava no referido ordenamento:

Art. 4.º A instrução se comporá de duas partes:

I - Ensino Teórico e Práticas Educativas;

II - Aprendizagem do Ofício.

Art. 5.º A primeira parte de que trata o artigo anterior versará sobre as seguintes disciplinas:

de Preparo Geral: Português, Matemática e Higiene;

de Preparo Técnico: Desenho, Física e Mecânica, Eletricidade e Tecnologia;

Art. 6.º A Aprendizagem do Ofício será realizada em oficina especialmente destinada a esse fim e completada por estágios de observação e trabalho na oficina geral da estrada.

Parágrafo único. Conforme ofício, a aprendizagem especializada se processará na própria oficina geral, seguindo, porém, um programa de trabalho estabelecido pelo S.E.O.P.

(BRASIL, 1943).

A iniciativa da burocracia em instituir ela própria as matérias que integravam a grade dos cursos que estavam sob a responsabilidade do SEOP, sinalizava uma concepção centralizadora que tomava as decisões em instâncias de poder fechadas. Desenhava-se, com essa centralização, a retirada de poder das instâncias, que hierarquicamente lhe estavam abaixo, e poderiam definir um ensino mais sintonizado com as particularidades regionais. Preponderava uma concepção totalizante de formação que ignorava as diferenças locais e que, pela difusão de um ensino pretensamente padronizado, buscava estender uma dominação capaz de recobrir amplas parcelas de trabalhadores e criar significativa capilaridade na sociedade. Na prática, o Decreto-lei 12.674/43 revelava-se um instrumento poderoso de controle que a burocracia buscava empregar com o fim de reforçar sua dominação sobre os trabalhadores, por meio de uma intervenção de caráter institucional e legal que se dava no campo educacional.

Além de institucionalizar a formação do trabalhador ferroviário por meio de processos aferidores de suas capacidades e de um ensino que se ancorava nas realidades que se desenhavam em meio às atividades de trabalho, a RMV se projetava sobre a sociedade através das expectativas e representações que fazia surgir em torno da sua Escola Profissional. A atuação de uma instituição escolar que surgira com o fim de promover o ensino técnico, na visão da sociedade local, servia à promoção de uma formação profissional que, dada a sua importância, ultrapassava os limites da proposta de tão somente qualificar o trabalhador para a indústria ferroviária. A Escola Profissional, juntamente com os seus processos formativos, se configurava como uma educação aspirada pela sociedade de Divinópolis e por meio da qual se firmavam as condições à conquista de uma profissão próspera e com elevado conceito social.

Fundada em princípios racionais de organização e com processos educativos ancorados em métodos, a formação técnico-profissional que se firmava na Escola Ferroviária era vista como um importante fator de mudanças econômicas e técnicas.

Em torno dela eram criadas as expectativas de superação de uma realidade marcada por uma aprendizagem destituída de racionalidade e que, acreditava-se, engendrar deformações no caráter profissional do trabalhador ao subtrair-lhe a consciência que deveria possuir sobre o seu trabalho. No quadro das representações criadas sobre o ensino desenvolvido pela escola da RMV, em Divinópolis, a formação profissional era compreendida como um elemento fundamental ao progresso.

Sob as condições técnico-educacionais instituídas pela RMV, a formação profissional da Escola Ferroviária estimulava um conjunto de noções idealísticas que, influenciado pelos anseios da sociedade local, esboçavam uma aprendizagem com a qual os aprendizes tornar-se-iam artífices hábeis que viriam a contribuir com o desenvolvimento do país. A partir da presença da Escola Ferroviária, constituiu-se um ideário que associava o ensino profissional instituído pela RMV, como elemento “imperioso”, à promessa de um futuro nacional auspicioso e vantajoso para o trabalhador. Em 1943, o *DIVINÓPOLIS JORNAL* expressava em suas páginas as seguintes pretensões e expectativas acerca da Escola Ferroviária e dos seus processos formativos desenvolvidos em cooperação com o CFESP:

[...] noticiamos que se acham abertas as novas matrículas para a Escola Profissional Ferroviária, instalada nesta cidade pela Rede Mineira de Viação. A referida escola que é uma das mais elogiáveis e sábias realizações da R.M.V., nos domínios do ensino técnico-profissional merece ser olhada com carinho por todos aqueles que desejam aparelhar os seus filhos numa profissão honesta e rendosa. O ensino técnico-profissional, hoje ou amanhã, inevitavelmente, será viga mestra do progresso da nacionalidade. É ensino consciente, útil, imperioso, fator da eficiência. A época dos operários cegos, empíricos, passará. O operário de amanhã será um homem consciente do seu trabalho. A nossa Escola Profissional permitirá uma aprendizagem gratuita, metódica, racional, orientada pelo Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional, de modo a formar artífices hábeis que, no futuro, poderão ser expoentes da sua profissão percebendo ordenados compensadores. (ESCOLA PROFISSIONAL FERROVIÁRIA, 1943, n.p.).

As representações, bem como as expectativas que se produziam em torno da Escola Profissional, sinalizavam a importância social da mesma na cidade de Divinópolis. Esperava-se que, com a Escola Profissional, viriam a surgir os trabalhadores notáveis que agiriam “consciente (s) do seu trabalho”. Voltada para a formação do ferroviário, a Escola Profissional desempenhava relevante papel social ao promover um ensino sintonizado com as exigências postas pela indústria

ferroviária. Em suas relações com a sociedade local, a escola se destacava na configuração das especialidades profissionais que instrumentalizavam o trabalhador para lhe conferir um lugar nas atividades produtivas da ferrovia. Com um ensino que se organizava a partir de aulas teóricas articuladas com experiências práticas e que buscavam aproximar o aprendiz das realidades inerentes aos ofícios ferroviários, a Escola Profissional instituía uma formação com a qual se obtinha o técnico apto ao trabalho na indústria.

A despeito de questões que possam ser suscitadas em torno dos significados atribuíveis à formação do ferroviário, preponderava uma constelação de representações em relação à mesma, que a enalteciam como uma atividade social voltada para a promoção socioeconômica do operário. Criava-se a ideia bastante difundida de uma educação profissional desenvolvedora das capacidades cognitivas do operário em grau máximo e com as suas vantagens estendidas sobretudo ao campo econômico. Essa educação era, frequentemente, ilustrada como educação dinamizadora das paisagens locais de uma cidade que, como Divinópolis, conhecia mudanças provenientes da presença da ferrovia em seu solo. Mas, também, considerada elemento social, de caráter nacional, que firmava vínculo de compromisso entre a “ascensão” socioeconômica do operário e o desenvolvimento nacional.

Pensadas a partir de um horizonte de expectativas que as entevia como elementos potencialmente transformadores da realidade local de Divinópolis, e das condições econômicas nacionais, a Escola Profissional e a formação que se desenvolvia em suas oficinas, tinham um alcance idealizado para se projetar em distintos campos econômicos. As expectativas esboçadas no campo das ideias correntes expressavam uma convicção sobre a efetividade com que a formação profissional asseguraria as capacidades e habilidades necessárias ao trabalhador.

Para distintas atividades produtivas, a Escola Profissional concorreria com uma formação que, ao qualificar o trabalhador em várias competências, o habilitaria para atuar em diferentes atividades produtivas. Da indústria ao trato com as atividades de exploração da terra, agrícolas ou mineratórias, o trabalhador formado na Escola Profissional da RMV passava a ser pensado como um profissional preparado no âmbito das especialidades que lhe davam as condições de agregar valor técnico à produção de riquezas e contribuir na expansão da economia nacional. Em 1943, o

“*DIVINÓPOLIS JORNAL*” expressava em suas páginas o seguinte misto de expectativas e convicções acerca do que se esperava alcançar com a formação de operários na Escola Profissional da RMV:

A Escola Profissional que elabora para a formação especializada do operário é um problema de máxima importância à promissora produção nacional. O proletário conseguirá a sua evidência com melhor futuro; as fábricas serão grandemente beneficiadas com as aptidões dos seus operários; a agricultura e suas congêneres, com técnica moderna, produzirão muito mais com menos esforços e, portanto, menos despesas; as fontes extrativas receberão maiores pruridos. As pesquisas das nossas riquezas naturais do solo e subsolo terão a sua culminância. Essa Escola de ampla especialização, com assistência pública, projetada pelo governo, vem concorrer substancialmente na valorização do nosso capital. (ESCOLA PROFISSIONAL FERROVIÁRIA, 1943, p. 2).

As expectativas projetadas sobre a escola ferroviária e a sua formação profissional produziam uma confiança que lhes atribuía centralidade no desenvolvimento e aprimoramento da produção industrial. Tais expectativas, contudo, não deixavam de aspirar pelo êxito que se acreditava possível para atividades primárias como a agricultura e o extrativismo.

Na Escola Profissional da RMV ou, nas escolas da CB instaladas em solo mineiro, o trabalhador submetido à aprendizagem metódica era representado como fator responsável por dinamizar a produção e desenvolver a economia. O otimismo para tanto decorria da certeza sobre a vantagem atribuída a um ensino constituído por princípios técnicos e que encontrava nas realidades de trabalho reproduzidas durante a aprendizagem a oportunidade necessária à preparação do trabalhador. A noção de formação profissional que se colocava em perspectiva em meio às idealizações predominantes aventava experiências de aprendizagem que, associadas aos espaços de trabalho, favoreciam a construção de um trabalhador conhecedor dos princípios sob os quais deveria se dar o desenvolvimento da produção. Em suas páginas, o jornal *O OBSERVADOR ECONÔMICO* expressava as seguintes expectativas criadas em torno da expansão da formação profissional nas escolas da ferrovia:

[...] A melhoria do preparo profissional será suficiente para incrementar e aperfeiçoar a produção industrial, tornando possível o nível geral da vida, o que beneficiará o mercado interno nacional, colimando numa mobilização econômica do fator humano. [...] Numa conjugação da aprendizagem feita na fábrica com outra feita na escola, ministrar-se-ia aos técnicos, artífices e à massa operária em geral, um conjunto de ensinamentos mínimos de aplicação imediata.

Tem sede em São Paulo, por exemplo, o 'Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional', que foi criado em 1934 pelas estradas de ferro do Estado, em cooperação com o governo local, e ao qual estão filiadas atualmente vias férreas de mais cinco Estados. Os resultados obtidos pelo Centro para seleção, formação e aperfeiçoamento de pessoal para essas empresas, são verdadeiramente surpreendentes. Além dos cursos mantidos no Estado de São Paulo, há outros sob a responsabilidade da Rede Mineira de Viação, [...] e Central do Brasil, recentemente inaugurados. (A MOBILIZAÇÃO DO FATOR HUMANO, 1942, p. 8).

Orientadas pelo CFESP, a RMV e a CB visavam criar as condições mais adequadas aos processos formativos com os quais preparariam técnica e profissionalmente os seus trabalhadores. Em seus esforços para instituir os cursos de aprendizagem com os quais se preparavam o trabalhador para determinado ofício na ferrovia, a RMV e a CB se inspiravam e se apoiavam nas experiências do CFESP para instituir os seus serviços de seleção, formação e aperfeiçoamento.

Para organizar uma formação ancorada na aprendizagem que compreendia os espaços escolares integrados às realidades da produção industrial, a RMV e a CB estruturavam o serviço de seleção dos aprendizes com o qual lhes avaliava as condições físicas e cognitivas para determinar as suas aptidões e prepará-los profissionalmente. Traçava-se o processo de aprimoramento da produção industrial desde a seleção do aprendiz com base em suas disposições orgânicas e intelectivas, até à sua experiência futura de trabalho que era assinalada pelo emprego prático e metódico dos conhecimentos adquiridos e com os quais se esperava produzir mudanças nas bases técnicas da produção industrial. Processo que se acreditava possível e com o qual se esperava aumentar a produção e promover o dinamismo econômico do país.

3.2. A Divisão de Ensino e Seleção Profissional da CB: atuação e expectativas

Na CB, a formação profissional desenvolvida nas escolas ferroviárias mineiras esteve vinculada à Divisão de Ensino e Seleção (DES), criada em 1941.

Concebida em sintonia com as experiências de formação profissional acumuladas pelo CFESP durante a década de 1930, a DES surgiu com a finalidade de estruturar o ensino industrial nas escolas ferroviárias e organizar os processos de seleção que vinham a integrar o plano governamental de preparo técnico do ferroviário. Inspirada nas realizações educacionais do CFESP, a DES se converteu

em um instrumento da burocracia com o qual a mesma passava a organizar as escolas profissionais da CB e a promover a formação técnico-profissional.

Quando criada pela burocracia do governo Vargas, a DES revelou uma organização constituída por seções denominadas inspetorias, especialmente fundadas para promoverem a formação profissional nas escolas da CB.

Com o fim de organizarem os cursos de aprendizagem na ferrovia e, de acordo com as necessidades da mesma, selecionar os aprendizes que se revelavam aptos aos ofícios ferroviários, ganhavam espaço na DES as inspetorias de Ensino Profissional, de Seleção e a Médica Especializada. Com atribuições distintas, porém integradas ao processo educacional ferroviário, essas inspetorias desenvolviam as suas atividades com foco no trabalhador no intuito de prepará-lo para atender às exigências postas pela CB.

Sob a responsabilidade da Inspeção de Ensino Profissional, a formação do ferroviário ganhava projeção por meio dos cursos concebidos para formar o artífice e desenvolver a especialização como uma modalidade de ensino ancorada na prática. Modalidade essa que se fundava no exercício técnico do trabalho em meio às atividades de aprendizagem realizadas nos espaços escolares. Era atribuído aos cursos de formação, um ensino de caráter regular e prolongado para o preparo de artífices destinados a atuarem nas oficinas.

Formados esses artífices – e tornados trabalhadores que atuavam em diferentes ofícios – ainda cabia à Inspeção de Ensino Profissional, garantir a formação de caráter continuado que se verificava com os cursos de aperfeiçoamento e os cursos de especialização. De acordo com o regulamento instituído pela CB, estava determinado à DES que, por meio de sua Inspeção de Ensino, se comprometesse com a criação de cursos de aperfeiçoamento com os quais habilitava o ferroviário para o exercício de funções que possuíam maiores exigências técnicas; e sob a sua responsabilidade, também fossem promovidos os cursos de especialização criados com o objetivo de qualificar os conhecimentos adquiridos pelo ferroviário na aprendizagem e postos em uso no exercício diário do ofício ao qual se dedicava na ferrovia. Segundo informava o *“Jornal do Brasil”* e era expresso no artigo 6º do regulamento da DES, competia à mesma as seguintes atribuições:

Art. 6º: – A Inspeção de Ensino Profissional cuidará da organização e da fiscalização de: a) Cursos de Formação Profissional, visando a criação de

artífices para as oficinas da Estrada; b) Cursos de Aperfeiçoamento visando o aperfeiçoamento profissional dos empregados, para o seu acesso à funções de maior responsabilidade; c) Cursos de Especialização, visando melhorar os conhecimentos básicos e o preparo especializado dos empregados, para o exercício de funções normais. (A DIVISÃO DE ENSINO E SELEÇÃO, 1941, p. 16).

De acordo com o referido artigo, a formação profissional se desenhava por meio de um ensino que, em suas distintas modalidades, era dirigido ao trabalhador em atividade e ao aprendiz egresso de processos planejados de seleção e fundados em avaliações médicas e psicotécnicas. Na DES, as inspetorias de Seleção e Médica Especializada se configuravam em instâncias que, no campo de atuação que lhes era próprio, promoviam os estudos que permitiam o conhecimento das características físico-cognitivas do aprendiz.

Com a elaboração de provas planejadas, a Inspeção de Seleção admitia para os quadros da CB o aprendiz que reunia os requisitos que melhor satisfizessem às exigências do ofício ferroviário. E era com o objetivo de atender às exigências que se configuravam por força do caráter das atividades diárias de trabalho que a Inspeção Médica Especializada efetuava os exames médicos com os quais conseguia aferir no aprendiz suas aptidões físicas como as sensoriais, motoras e receptoras.

Conforme determinava o regulamento da DES, não somente se obtinha o trabalhador cujas aptidões se revelavam ideais e necessárias para determinado posto na indústria ferroviária, como ainda, dispensavam-se os candidatos que possuíam qualquer característica considerada indesejável e que lhe impedia o desempenho adequado para a função. A esse respeito, de acordo com os artigos 9º e 10º do regulamento da DES publicado no *Jornal do Brasil*, competia às inspetorias de Seleção e Médica Especializada respectivamente:

Art. 9º: – A Inspeção de Seleção cuidará: a) dos estudos e pesquisas necessárias ao planejamento das provas de seleção; b) da aplicação das provas, individuais ou coletivas, de seleção básica ou específica, de acordo com as necessidades da Estrada.

Art. 10º: – À Inspeção Médica Especializada compete: a) efetuar o exame médico necessário à eliminação dos candidatos portadores de contraindicações específicas – sob os quatro aspectos fundamentais: antropométrico, fisiológico, sensorial e clínico – através de um Gabinete Médico Especializado que também atenderá às necessidades do ensino; b) organizar e manter em pleno funcionamento um gabinete de psicotécnica, onde serão efetuados os exames complementares das aptidões sensoriais, motoras e receptoras. (A DIVISÃO DE ENSINO E SELEÇÃO, 1941, p. 16).

Coube à DES organizar o ensino de um sistema de escolas no qual se firmava o domínio institucional elaborado para ancorar a proposta de formação profissional concebida pela burocracia. Como instância atuante, competia à DES as ações capazes de integrar ao campo da educação as experiências profissionais realizadas nas oficinas de produção e reparo.

Na prática, coube à DES consubstanciar as pretensões governamentais em relação ao sentido que podia se atribuir à formação do ferroviário; ela surgia com a finalidade de instituir e consolidar uma proposta de formação profissional com a qual o poder de Estado pretendia construir um perfil de trabalhador apto a integrar a nova organização urbano-industrial que se expandia nos principais centros políticos e econômicos do país.

Sob o aspecto político-econômico, a DES se apresentava como a expressão de uma ação governamental que passava a ter forma e se projetava socialmente para intervir no mundo do trabalho através de um projeto de educação concebido para instrumentalizar e inserir o ferroviário em um contexto produtivo assinalado por novas estruturas técnicas e mecânicas. Em entrevista concedida ao jornal “A NOITE” em 1942, o engenheiro e inspetor de ensino da DES, Umbelino Martins, elucidava da seguinte maneira as ações iniciais da CB com o fim de organizar a formação profissional voltada aos trabalhadores daquela ferrovia:

Em 1939, a escola seguia a sua marcha normal. Dando o que podia e como podia. A Central do Brasil filia-se ao Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional de São Paulo. O diretor da Estrada, o Sr. Waldemar Luz, incumbiu, então, aos engenheiros José Moacyr de Andrade Sobrinho e Celso Suckow da Fonseca de estudarem, junto àquele Centro, a orientação seguida por ele, com o fim de formar a nova série das escolas profissionais da Estrada.

Cria-se daí o Serviço de Ensino e Seleção Profissional da Central do Brasil, dando novo impulso ao preparo técnico dos seus operários. São nomeados, respectivamente, chefe de Seção de Seleção e Ensino os engenheiros Andrade Sobrinho e Celso da Fonseca. (OPERÁRIOS..., 1942, p. 3).

O relato feito pelo engenheiro e inspetor de ensino da CB revela que o desenvolvimento da formação profissional vinculado à criação da DES expressava a percepção da burocracia acerca das condições sem as quais o preparo técnico pretendido para os trabalhadores ferroviários via-se comprometido em suas possibilidades de realização. Institucionalizada pela criação de um sistema de escolas integradas e pertencentes à CB, a formação profissional se configurava como um

processo que se organizava sob a orientação da DES. Constituída por distintos aspectos que se mostravam presentes entre a seleção do aprendiz e a posterior conclusão de seus estudos, a formação profissional colocava-se como a atribuição máxima de que a DES deveria se ocupar e consolidar como um serviço necessário à composição dos quadros de especialidades técnicas da CB.

A organização da formação profissional em especialidades técnicas desenvolvidas através das escolas que se constituíram em solo mineiro impunha à DES distintas atribuições que, conjuntamente, levavam-na ao desenvolvimento de um repertório diversificado de ações que deveriam mostrar-se capazes de recobrir os mais distintos serviços educacionais. Embora as escolas se configurassem no *locus* em que transcorriam os processos educacionais, cabia à DES o papel-chave na definição das características e das formas assumidas pela formação profissional pretendida para o ferroviário. Na CB a formação profissional ancorava o seu desenvolvimento em uma gama de ações empreendidas pela DES que, sob a orientação educacional do CFESP, visava atender às exigências postas pelos ofícios industriais da ferrovia. Assim, conforme se encontrava expresso nos artigos primeiro e vigésimo do seu regulamento, publicados no “*Jornal do Brasil*” de 1941, a DES:

Art. 1º: [...] cuidar da seleção, da formação, do aperfeiçoamento e da revisão dos empregados, de acordo com as aptidões requeridas pelo trabalho e com o preparo necessário ao desempenho das diferentes funções ferroviárias.

[...]

Art. 20º: Enquanto vigorar o acordo existente entre a Estrada de Ferro Central do Brasil e o Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (C.F.E.S.P.), este último terá a seu cargo a orientação técnica e científica dos trabalhos referentes à Divisão de que trata o presente regimento. (A DIVISÃO DE ENSINO E SELEÇÃO, 1941, p. 16)

Desde 1941, a DES se convertera em um órgão estruturante da educação ferroviária com alcance sobre a formação, o aperfeiçoamento e a “revisão dos empregados” responsáveis pelos misteres ferroviários. Sob a sua orientação, organizavam-se os mecanismos de aprendizagem e as referências definidoras do perfil de trabalhador nos quais a preparação técnica se balizava para desenvolver as competências a serem empregadas nas atividades produtivas. Os serviços sob a atribuição da DES que, conjuntamente, estruturavam a organização da formação profissional, visavam potencializar um ensino que decodificava a organização técnica e mecânica das bases produtivas para convertê-la na aprendizagem de um ofício. O

ensino que a DES configurava por meio de seus ordenamentos, trazia às experiências de aprendizagem o conteúdo técnico e as condições de trabalho em que se desejava verem desenvolvidas as habilidades e aptidões exigidas ao trabalhador no desempenho de um ofício.

Muito embora as finalidades da DES estivessem expressas de modo assertivo, destacava-se entre as ideias que se construía sobre a mesma, uma noção que lhe atribuía maior alcance social obtido pela difusão de um ensino visto como intelectual. Ensino do qual se esperava configurar uma aprendizagem responsável por agregar engenho e capacidade ao aprendiz durante uma formação profissional vista como proficiente.

Projetava-se uma representação que, em relação às ações desenvolvidas pela DES, as mesmas eram consideradas capazes de recobrir a educação dos filhos dos ferroviários, vistos a partir desse ângulo, como beneficiários de uma formação proveitosa. Conforme evidenciavam as ideias predominantes que colocavam a DES como um centro de onde se irradiava o ensino profissional, a formação promovida por suas ações era compreendida como a expressão de importantes serviços que iam além das necessidades da CB. Atender ao núcleo familiar do ferroviário representava uma ação que a DES empreendia com o fim de transformar e ampliar as condições nas quais deveria se desenvolver o trabalho que, na visão de Alencastro Guimarães, favorecia o próprio ensino profissional e ainda promoveria o progresso do Brasil. Em 1943, o *JORNAL DO BRASIL* expressava em suas páginas a seguinte representação construída em torno do papel assumido pela DES na promoção da formação e do ensino profissional:

A Divisão de Ensino e Seleção da Central do Brasil, comemorou, ontem, o segundo aniversário de existência. Criado pelo major Napoleão de Alencastro Guimarães, diretor da Estrada, para maior difusão do ensino intelectual e técnico, o referido departamento tem prestado nestes dois anos, os mais assinalados serviços, não só àquela ferrovia, que muito lucrou com o seu aparelhamento, como aos ferroviários, principalmente aos filhos destes, que cursam todas as aulas, com grande aproveitamento. No curso do evento, o major Napoleão de Alencastro Guimarães, diretor da Estrada de Ferro Central do Brasil, concitou todos os funcionários a continuarem no mesmo ritmo de trabalho, em prol do ensino e do progresso do Brasil. (FESTIVAMENTE COMEMORADO..., 1943, p. 6).

As representações formadas a partir das percepções sobre a DES estavam relacionadas a uma atmosfera mental marcada pelas imagens, então vigentes, das

ações governamentais empreendidas pelo governo Vargas com o fim de promover a formação profissional. As representações acerca das possibilidades que se acreditava inauguradas com a atuação da DES, floresciam estimuladas pela correlação construída entre a percepção que apontava a necessidade de se formar trabalhadores tecnicamente qualificados e o desejo pelo progresso que o identificava ao desenvolvimento da industrialização. Em meio ao momento assinalado pela industrialização em curso, estava posta a noção que evidenciava o lugar de importância dado à formação profissional pelas expectativas que a situavam junto às pretensões governamentais de conferir preparo técnico ao trabalhador.

As representações em que a ação educacional da DES era expressa de forma otimista pelo discurso corrente, apresentavam a formação profissional como uma política de governo concebida para cumprir um papel de caráter socioeconômico.

Sob um viés de natureza social em que a ação governamental era compreendida como política voltada para os extratos sociais mais modestos, era esboçado um conjunto de iniciativas que, de forma articulada, as ideias correntes procuravam expressar como configuradoras de uma formação profissional concebida para assumir a função social de proporcionar às massas a possibilidade de se instruírem.

Predominava, entre as ideias construídas sobre a formação profissional na CB, a noção de que, devido ao seu caráter social, a mesma se configurava como a educação que se encontrava acessível às massas. Verificava-se na visão predominante sobre as ações governamentais que instituíam a formação profissional na CB a convicção, a crença confiante e positiva de que se produzia uma educação técnico-profissional que, ao se integrar à industrialização, configurava-se como elemento com o qual se desenhariam as novas realidades socioeconômicas favoráveis ao trabalhador. Sobre as ações da DES, projetavam-se as expectativas que faziam crer na existência de uma preocupação governamental que englobava o desenvolvimento socioeconômico do aprendiz por meio de uma formação profissional desenvolvida nas oficinas da CB.

De uma perspectiva econômica, as políticas concebidas para estimular o desenvolvimento econômico-industrial eram compreendidas correntemente como um mecanismo com o qual se atingia o progresso e que lançava mão da formação profissional como fator necessário à preparação técnica do trabalhador que viria a

tomar o seu lugar na industrialização. Assim, os aspectos de natureza social e os anseios essencialmente econômicos mostravam-se presentes e fortemente conectados à estruturação de ideias, representações e imagens construídas para expressar a compreensão acerca das ações vistas como condição necessária ao desenvolvimento da formação profissional.

Muito embora estivesse posta como uma proposição de governo que a burocracia cuidava por fazer cumprir através de uma legislação básica, a formação profissional era, na prática, uma parte integrante do conjunto de medidas institucionais do governo Vargas que visavam criar e estabelecer as condições necessárias à industrialização. A consecução do que se acreditava como necessário ao êxito da industrialização, englobava, também, a execução de um projeto de escolarização do ferroviário que o Estado Novo inseria em sua esfera de dominação para, com isso, estabelecer a organização de um modelo de instrução. Instrução com a qual esperava-se educar para os ofícios ferroviários da CB por meio dos processos formativos sob a responsabilidade da DES, e que, tinham a sua importância realçada pela configuração de uma base produtiva mecanizada e estruturada em novos artefatos técnicos.

Novamente nas páginas do jornal *A NOITE*, o diretor da CB, Alencastro Guimarães²⁰, afirmava o seguinte sobre a formação e a preparação profissional no âmbito das políticas governamentais que objetivavam industrializar o país:

Um dos aspectos mais fecundos da ação do presidente Getúlio Vargas no governo do Brasil é aquele representado pelo que se tem feito em matéria de instrução e educação do povo, notadamente no interesse demonstrado pela preparação técnico-profissional.

Neste capítulo, do desenvolvimento da economia brasileira, com a industrialização intensiva que se torna necessária, a fim de assegurar o nosso progresso, o que se tem feito é enorme.

Não obstante isso, cada vez mais há necessidade de maior número de técnicos-profissionais e de um melhor preparo desses técnicos.

[...]

²⁰ A entrevista concedida pelo major Alencastro Guimarães ao jornal "A NOITE" expressava um quadro no qual a educação profissional era ressaltada como parte dos esforços que o governo Vargas realizava com o fim de promover o progresso econômico. Na sua opinião, o Estado Novo proporcionava ao povo a instrução com a qual o mesmo se preparava tecnicamente para as exigências da industrialização. Vale destacar que a opinião exposta é a voz de um agente pertencente às instâncias de governo e autorizado pelo regime ditatorial a expressar uma visão favorável às realizações do Estado Novo. Verifica-se que além de exercer o seu domínio político e jurídico sobre a formação do trabalhador ferroviário, o Estado Novo, por meio da censura, estendia seu poder sobre as opiniões construídas acerca de suas realizações ao determinar que teor poderiam conter e em quais condições seriam emitidas para a sociedade nos jornais que autorizava a funcionar.

A Central do Brasil, um imenso patrimônio que arca com tremenda responsabilidade, representada pela massa dos transportes que tem de efetuar, sempre foi mais direta e profundamente atingida sob o ponto de vista da instrução profissional. (AMPLIAM-SE AS ATIVIDADES..., 1945, p. 3).

Com o fim de obter trabalhadores qualificados para o desenvolvimento econômico que se intensificava no Brasil, a administração da CB empregava a DES para estruturar o ensino técnico e, assim, dotar as escolas ferroviárias das condições educacionais necessárias ao seu funcionamento. Orientar a administração da CB quanto aos pressupostos técnicos que davam a ela as possibilidades de colocar em prática uma formação organizada com base no método e na racionalização, estabelecia para o CFESP um papel em que o mesmo se afirmava como a instituição-referência para a organização do ensino ferroviário na CB. Era com um histórico recente de realizações consideradas inovadoras e vistas como exitosas, que o CFESP produzia certo otimismo e toda uma expectativa em relação ao ensino profissional e em relação ao seu alcance, aspirado e imaginado por políticos, engenheiros, jornalistas e a burguesia industrial, todos engajados no estabelecimento da formação profissional promovida pela DES e que, de acordo com o jornal “O MALHO” de 1944, fundava-se nos seguintes princípios:

1º) – Formação profissional intimamente ligada à realidade industrial dos misteres ferroviários e completada pelo aprimoramento das qualidades pessoais, tanto físicas, como intelectuais e morais;

2º) – Seleção profissional baseada no estudo de todos os elementos capazes de proporcionar um conhecimento seguro das características individuais de ordem psicofísica e de aptidão funcional, completadas pelas indicações caracterológicas e de adaptabilidade. (A ESTRADA DE FERRO..., 1944, p. 69).

Nas representações acerca das potenciais possibilidades técnicas e econômicas que se acreditava factíveis com a formação profissional pretendida para o ferroviário, emergiam, também, noções que expressavam as bases organizacionais em que se apoiava o processo educacional desenvolvido nas escolas da CB.

Desenhavam-se noções em que o CFESP – dirigido por Roberto Mange – legava à DES os fundamentos que se acreditava serem responsáveis por estruturarem uma formação que se ancorava no “conhecimento seguro das características individuais” e na caracterização “científica” do perfil psicofísico do aprendiz. Punham-se em destaque, e investidos de uma função que se revelava investigativa, os mecanismos elaborados pelo CFESP com a finalidade de selecionar

o aprendiz com a aplicação de provas e de exames médicos e psicotécnicos que permitiam conhecer suas características.

Com as noções que projetavam a relevância dos mecanismos de aferição das características do aprendiz, configurava-se a importância do CFESP para a institucionalidade em que estava inserida a DES na CB para desenvolver a formação profissional. À DES, o CFESP legava um conjunto de recursos psico-educacionais com os quais a mesma estruturava a formação do ferroviário, mas, também, passava a englobar os aspectos de ordem comportamental que a CB pretendia conhecer e ter domínio.

Orientada pelas linhas técnicas do CFESP, a formação profissional que se instituíra nas escolas da CB compreendia os instrumentos que, como a psicotécnica, permitiam à DES “observar” o comportamento do ferroviário manifestado sob distintos aspectos. Nesse sentido, instrumentos como a Seleção e os exames clínico-sensoriais desenvolvidos pelo CFESP se revelavam nos mecanismos com os quais o trabalhador, assim como o ensino ferroviário, eram inseridos no campo de controle institucional firmado pela burocracia, com o fim de se criarem as condições mais favoráveis ao desenvolvimento da industrialização. Em relação à extensão pretendida pelo CFESP para a formação profissional, que passava a se desenvolver associada aos processos de seleção dos aprendizes, e posteriormente postos em curso pela DES nas escolas da CB, Fonseca (1961) explica que:

Todas as atividades desenvolvidas no âmbito escolar deveriam ter um sentido educativo. O CFESP considerava obra incompleta de formação profissional o simples fato de ensinar aos aprendizes uso correto de máquinas e ferramentas e a transmissão de conhecimentos teórico-técnicos. Julgava que, além disso, era necessário dar-lhes educação física e cívica, assistência médica, assim como exercer uma constante vigilância sobre suas manifestações isoladas ou coletivas, de modo a poder corrigir suas falhas ou desajustamentos e a lhes dar noção do papel que vão desempenhar na coletividade, assim como o conhecimento de seus deveres para com a empresa em que tiverem de trabalhar, a família e a nação. Ao mesmo tempo, procurava despertar-lhes o gosto artístico e os sentimentos de solidariedade humana, bem como o espírito de compreensão necessário à vida em sociedade. A par de tudo isso, procurava inculcar no espírito do aprendiz as ideias de organização, de método e eficiência, agindo de forma a incorporá-las a seu pensamento, transformando-as, assim, em uma atitude natural e constante. (FONSECA, 1961, p. 451-452)

Com o alcance que se acreditava projetar sobre a dimensão comportamental do aprendiz, as experiências realizadas pelo CFESP no campo da seleção

ultrapassavam as finalidades identificadas com a busca por aprendizes considerados aptos ao trabalho ferroviário. Na prática, aquelas experiências instituíam os métodos com os quais se obtinha o controle sobre a construção de um trabalhador considerado ideal para a ferrovia e que melhor se adaptasse às especificidades de uma formação concebida pela DES. Por meio de balizas pré-concebidas e procedimentos orientados, planejava-se a organização dos processos com os quais se influenciava na construção das mentalidades, posturas e comportamentos a serem incorporados pelo ferroviário durante a formação profissional recebida nas escolas da CB.

Expressava-se por parte da burocracia ao instituir um coordenado repertório de ações voltadas para estruturar o processo educacional ferroviário como um todo, a intenção de produzir um perfil de trabalhador assinalado pelo sentido da racionalização e da disciplina nas atividades profissionais desenvolvidas nas oficinas. Garantir a construção de um trabalhador que reunia a qualificação necessária ao trabalho na ferrovia e a “consciência” do “papel” que era “chamado” a desempenhar na sociedade da qual fazia parte, apontava as pretensões governamentais de conferir alguma estabilidade para a sociedade industrial que se construía e que buscava se afirmar. Sobre as implicações decorrentes das exigências postas pelo trabalho na ferrovia e da extensão que se buscava conferir aos processos formativos institucionalizados pela DES, Maia (2009) elucida que:

“Civilização” é definida em termos de ascensão do autocontrole (da Baixa Idade Média ao século XVIII) e explicitada pelo surgimento de um monopólio da força que leva à estabilidade social e assim, à estabilidade psicológica: em suma, “o controle social com vistas ao autocontrole”. E, no espaço do trabalho ferroviário, o controle será dado pelos regulamentos, pelas instruções. O progresso não traz só a ferrovia, mas a racionalização do trabalho, a tentativa de disciplinar os trabalhadores, domesticá-los para a indústria. (MAIA, 2009, p. 100).

Entre as visões mais difusas acerca da seleção como experiência institucionalizada, acreditava-se que a mesma cumprisse a função de identificar no trabalhador a existência das características que o habilitavam para o trabalho racionalizado na fábrica e que permitissem discipliná-lo para um máximo rendimento nas atividades produtivas. Esperava-se que, com a seleção, seria possível um conhecimento das características comportamentais do aprendiz e assim, por meio de uma formação instituída, definir os princípios a partir dos quais o futuro trabalhador deveria balizar sua mentalidade e atitudes. Verificava-se uma expectativa que

enxergava nos processos de seleção um serviço racionalizado com o qual se solucionava de forma orientada e empírica a questão do ingresso do trabalhador considerado apto a integrar o quadro de especialidades profissionais da CB.

Com o recurso aos dispositivos ofertados pelo serviço de seleção, entre os quais a psicotécnica, acreditava-se ser possível inserir o aprendiz em um processo de formação profissional planejado em que as suas características físicas e cognitivas, então submetidas a uma avaliação metódica, passariam a ser potencializadas em sintonia com os aspectos técnicos do ofício. Esperava-se que, no exercício técnico da atividade profissional para a qual fora metodicamente selecionado, o trabalhador assumiria seu lugar na condição industrial vigente e, impregnado de uma mentalidade operária “forjada” sob o rigor de um ensino fundado na dinâmica produtiva da indústria, passaria a uma postura de compromisso com a eficiência e a alta produtividade. De acordo com as páginas do periódico “*JORNAL DO BRASIL*” de 1940:

A seleção, pelos seus métodos, pode ser individual ou profissional. A primeira partindo de um determinado trabalho, procura o indivíduo mais apto para exercê-lo. A segunda tem por fim determinar a aptidão maior ou menor de um indivíduo para diferentes modalidades de trabalho.

Praticamente, ela resolve o problema da admissão do operariado, evitando que seja feita sob critérios menos lógicos, ou arbitrariamente, por simples jogo de azar. Permite o aproveitamento máximo de cada indivíduo, proporcionando um rendimento que não poderia ser superado por dispendiosas e complicadas reformas da parte material.

Para realizar a seleção é necessário perquirir os caracteres individuais de ordem psíquica, fisiológica e técnica, procurando também conhecer as condições higiênicas e sociais do indivíduo observado. Os atributos caracterológicos e os conhecimentos já adquiridos são elementos de grande valia para o resultado final. [...]

Todos os resultados obtidos isoladamente pouco significam. O seu conjunto é que nos fornece uma indicação exata da personalidade. É ele que proporciona o êxito do método. (SELEÇÃO E ORIENTAÇÃO DOS PROFISSIONAIS, 1940, p. 6).

Creditava-se à seleção, o papel de mecanismo aferidor das capacidades que o aprendiz indicava possuir e com as quais se integraria numa aprendizagem capaz de potencializá-las. Sobretudo porque se concebia a formação profissional como um processo que deveria transcorrer em meio às relações de vínculo instituídas entre a escola e a realidade industrial das atividades profissionais.

Em meio às expectativas postas sobre o quadro de possibilidades técnicas e econômicas que acreditava-se delinear com a formação profissional na CB, estavam subjacentes as pretensões que estimavam positivamente os reflexos projetados a

partir da organização de instituições de ensino dedicadas à educação do trabalhador. Instituições onde os processos educativos se desenvolviam em conexão com os mecanismos através dos quais eram investigadas e traçadas no aprendiz as características pertinentes e necessárias ao seu preparo profissional. Muito embora não estivesse claramente manifesta, a pretensão da burocracia na configuração de um modelo de escola que consubstanciava a realidade técnica do ofício com métodos de ensino específicos buscava “produzir” e “forjar” um trabalhador familiarizado com uma produção racionalizada e de caráter mecânico, que impunha uma disciplina particular e inerente ao ofício profissional.

O serviço de seleção, como atribuição pertencente à DES era, também, na visão da burocracia, um instrumento com o qual a mesma acreditava ser possível coordenar a formação dos aprendizes com o fim de constituir grupos de especialidades técnicas para os ofícios existentes na CB.

Esboçava-se, por parte da burocracia, a ideia que desdobrava a função elementar da seleção, inicialmente compreendida como serviço que, de modo específico, se ocupava em aferir e delinear as características do trabalhador. Com o emprego de avaliações e exames considerados específicos, acreditava-se no incremento da formação ao direcionar o aprendiz para campos de aprendizagem que o aproximaria das áreas para as quais revelava maior propensão e possibilidade de desenvolvimento psico-cognitivo. Na perspectiva da burocracia, o serviço de seleção aparelhava a DES ao dotá-la de condições para integrar nos campos de atividades, os aprendizes que revelavam as características mais compatíveis com as especialidades inerentes a um campo técnico-produtivo.

A partir do ensino estruturado em arranjos técnico-mecânicos decodificados por meio de “verificações diferenciais”, a DES tratava de determinar os campos de conhecimentos aos quais eram vinculados os trabalhadores a serem especializados durante os processos formativos na ferrovia. Assim, por meio dos saberes que eram organizados para configurar uma especialidade técnica, a DES estruturava a dinâmica de aprendizagem e definia os princípios em que se apoiava a formação do aprendiz para especializá-lo e inseri-lo no campo produtivo para o qual revelava inclinação. Em depoimento às páginas do jornal *A MANHÃ* o engenheiro e inspetor de ensino da DES, Umbelino Martins, expressava a seguinte visão em torno da importância adquirida pelo serviço de seleção para a formação especializada de aprendizes:

[...] Faltava entretanto, coordenar esse empreendimento e submetê-lo a normas modernas. Aliás, a expansão das estradas justifica o movimento. A Rede Ferroviária Nacional abrangia cerca de trinta e cinco mil quilômetros e contava, aproximadamente, com cento e cinquenta mil empregados, dos quais setenta por cento prestando serviços em setores de importância vital, como reparação do material rodante, controle de circulação e condução de locomotivas e trens. Muitos países já procederam do mesmo modo, criando órgãos com a finalidade de colocar cada trabalhador em seu lugar, segundo as aptidões físicas e mentais, bem como tendo em vista os índices de caráter e preferência. [...]

A admissão aos cursos é precedida de cuidadosa seleção, por meio de exame médico e provas de conhecimento e aptidões. Paralelamente à aprendizagem há um conjunto de verificações diferenciais, com o objetivo de formar grupos especializados nos diferentes ofícios, como ferreiros, ajustadores, carpinteiros, operadores e mecânicos. (PARA PERFEIÇÃO E SEGURANÇA..., 1943, p. 2)

A experiência descrita pelo engenheiro Umbelino Martins é bem explicada por Lima (2016) ao analisar o cotidiano da Escola Profissional Fernando Guimarães, localizada em Santos Dumont e pertencente à CB. A autora, a partir das entrevistas e das próprias práticas escolares captadas nos documentos e nos registros da memória da organização da escola, afirma que a mesma sempre se primava “pela ordem e disciplina”. Segundo Lima (2016), eram estes os traços que conferiam à escola a sua identidade e sinalizavam o predomínio de uma mentalidade educacional que objetivava conformar as aptidões do trabalhador dentro dos mecanismos de funcionamento do ofício ferroviário para o qual era direcionado (LIMA, 2016, p. 103).

Em seus estudos, está bem explicitada a existência de uma dupla dimensão do processo formativo ferroviário, a saber: a formação do ofício e a formação do trabalhador. Se, por um lado, havia a garantia de que o aprendiz ferroviário se tornaria um funcionário da ferrovia após a conclusão do curso, por outro, sua formação e posterior ingresso nos quadros profissionais do sistema ferroviário ancoravam-se em valores e princípios técnicos que lhe definiam o perfil. Um perfil que indicava um trabalhador desejado e comprometido com a ordem, as especialidades e com as exigências do sistema industrial existente na ferrovia.

Pela ótica da burocracia, era dos espaços produtivos que irradiavam as linhas de força em que se “produzia” e se “forjava” o operário apto ao trabalho mecânico e disciplinado da fábrica. Em suas pretensões insinuadas, a burocracia entrevia um trabalhador submetido e egresso de processos formativos referenciados na organização racional da fábrica. Claramente influenciada em suas ações e

expectativas pelas experiências orientadas por Roberto Mange na direção do CFESP, a burocracia, por meio da DES, dotava a aprendizagem de seu ferroviário com uma hierarquização do conhecimento técnico existente na mecânica de funcionamento das forças produtivas.

Na CB, o ensino profissional se configurava como elemento-chave que inseria e radicava nas escolas profissionais os mecanismos técnicos estruturantes da produção e que se tornavam a “peça” central da aprendizagem destinada ao trabalhador. Com a sua capilaridade aprofundada nos processos educativos organizados pela DES, a dinâmica industrial-sistêmica produzida pelas bases tecnológicas da produção avançava sobre o ensino e lhe conferia um caráter tecnicista que se manifestava na formação profissional e expressava a tênue fronteira existente entre escola e indústria. Em relação aos conhecimentos técnicos estruturantes das forças produtivas e com os quais Roberto Mange propunha a organização do ensino profissional voltado aos trabalhadores das ferrovias, Silva (2015) esclarece que:

Para Roberto Mange, importante referência no assunto, a fábrica racional deveria ser organizada de modo que refletisse a hierarquia do conhecimento técnico. A qualificação do trabalhador, na perspectiva de Mange, não era uma identidade fixa, pois sempre sujeita a processos de inovação e aprimoramentos. (SILVA, 2015, p. 121).

A industrialização em curso não ocasionava apenas o surgimento de forças produtivas organizadas a partir de artefatos tecnológicos que dinamizavam a produção. A industrialização produzia uma hierarquização do conhecimento que se expressava nos princípios técnico-científicos que passavam a exigir um trabalhador familiarizado com as inovações cada vez mais complexas e modernas.

Como um importante fenômeno cujos efeitos se irradiavam para distintos campos da sociedade, a industrialização configurava uma atmosfera favorável para as ideias que a concebiam como uma realização que alcançava a educação. Sobretudo por haver uma compreensão de que era proporcionado ao campo educacional um conjunto de “normas modernas” para a instituição de uma formação voltada para trabalhadores da ferrovia.

Desenhava-se o entendimento de que, enquanto fenômeno, a industrialização atingia a educação do trabalhador ao influenciá-la em seu processo de racionalização. Acreditava-se que, como parte do processo de industrialização, configurava-se a

formação profissional que se organizava apoiada na hierarquização do conhecimento técnico para constituir a especialidade técnica e o trabalhador especializado.

A especialização pela qual se acreditava “aprofundar” a qualificação do operário, assim como a busca por um “refinamento” da técnica que se imaginava produzir alguma “diferenciação” nos limites do ofício, integravam conjuntamente a racionalização de uma formação que se desenvolvia a partir de uma aprendizagem metódica e organizada em compartimentos delimitados por linhas de conhecimento bem definidas.

No quadro das representações predominantes, os ofícios como ferreiros, ajustadores, carpinteiros, operadores e mecânicos, tinham, decompostos, os princípios técnicos que, através de ensino metódico ministrado ao trabalhador ferroviário, substanciavam a sua formação para lhe aprimorarem as competências necessárias ao trato com os artefatos tecnológicos dinamizadores da produção. Imaginava-se que, com o ensino da técnica existente nos ofícios, tinha lugar uma formação que se configurava em um método com o qual se podia otimizar as aptidões do trabalhador com a finalidade de se consolidar a especialização profissional e garantir o aumento da produção. Em meio às representações mais comuns, o ensino da técnica figurava como um “exercício racional” em que, pela aprendizagem, a formação profissional estabelecia o sentido do conhecimento dos princípios organizadores da produção fabril e assim, se obtinha a afirmação de uma “educação especializada” e sistêmica.

Na prática, a “educação especializada” que se desejava “ver” concretizada tinha forte vínculo de compromisso com o ofício ferroviário e guardava, para o trabalhador, o papel de “peça” que, para tomar o seu lugar na engrenagem, devia estar dotada das condições com as quais viria a exercer a sua função satisfatoriamente.

Voltada para desenvolver um desempenho de funções específicas, a formação especializada era representada como um recurso educacional com o qual se pretendia racionalizar as predisposições e capacidades do trabalhador. Com o intuito de atender às exigências postas pelos ofícios com relação ao seu caráter especializado, dotava-se, então, o trabalhador de condições que o permitiriam atuar de acordo com a dinâmica da atividade profissional a qual viria a se dedicar. Sobre o que se acreditava ocorrer a partir da vigência de uma formação profissional

racionalizada e tudo o que com ela se relacionava, o *CORREIO DE UBERLÂNDIA* expressava a seguinte ideia:

Não pode haver a menor dúvida na afirmação de que o Estado Novo brasileiro se vem dedicando com afinco na melhoria do que sempre denominamos 'fator humano'. [...]

Já se vinha sentindo num crescendo constante a falência do empirismo, a insuficiência da boa vontade, a desmoralização do 'qualquer um' em 'qualquer coisa'.

Nesta última década, porém, entramos de cheio no campo da técnica, do método, do aperfeiçoamento, da seleção, do exercício racional. Daí, então, maior rendimento, maior produção pela especialidade, pela sistematização: o 'homem capaz para aquilo que faz' – no antigo rítho grego; ou 'the Righth man in the Righth place' – na rígida expressão inglesa.

Aí se apuram as qualidades individuais do candidato ou funcionário da nossa mais complexa e mais dilatada empresa que é a Estrada de Ferro, em trinta e oito mil quilômetros de prolongamento e mais de cento e cinquenta mil empregados.

Eis a razão das elevadas providências no sentido de toda a melhoria possível do fator humano para a segurança e regularidade do tráfego, para a rapidez e economia dos transportes da Estrada de Ferro Central do Brasil. (À MARGEM DE UMA BRILHANTE EXPOSIÇÃO TÉCNICA, 1944, p.1).

Relacionadas com a atmosfera industrial que lhes influenciava o caráter, as representações e pretensões que se desenhavam em torno de uma formação especializada organizada pela DES, sintonizavam-se com o regulamento que ampliava o campo institucional formulado pela burocracia. No horizonte das expectativas que se criavam sobre as realizações vislumbradas com um ensino que se mostrava moderno, ecoavam as formulações pensadas para institucionalizar a formação ferroviária e que se encontravam registradas no Regulamento da DES. Como experiências que indicavam estar em constante diálogo, o Regulamento da DES e todo o horizonte das representações formuladas se conectavam por meio da centralidade assumida pela formação profissional no conjunto das preocupações que ambas possuíam em relação à existência de mentes e mãos preparadas para os ofícios ferroviários.

Nas representações correntes, as expectativas por progresso surgiam estimuladas pelo crescente uso do conhecimento técnico difundido na estrutura dos artefatos industrial-mecânicos. Configurava-se uma perspectiva em que a técnica adquiria considerável ênfase e tornava-se um elemento com o qual se dotava o trabalhador de condições necessárias para atuar sobre a organização tecnológica das bases produtivas. Acreditava-se que, com a técnica, era possível realizar um trabalho visto como decisivo para promover as mudanças sociais pretendidas nas

representações então construídas em torno da formação profissional. Maia (2009), ao chamar a atenção para a historicidade da ideia de progresso e as mudanças sofridas por essa noção no Brasil, associada em especial à ferrovia, destaca o seguinte sobre a técnica:

O ideal do progresso, marca da elite política brasileira desde os tempos pombalinos, adquire dimensão histórica concreta na versão evolucionista de Spencer e, sobretudo, na de Comnte. O progresso avança por fases historicamente definidas. [...] A nova versão da ideia de progresso dá ainda maior ênfase à ciência e à técnica como fatores de transformação social. A ênfase era reforçada pelo próprio avanço da ciência, pelas novas descobertas na física, na biologia, na engenharia mecânica. As invenções técnicas introduzem uma pequena revolução nos hábitos das populações dos principais centros urbanos e, também nos meios rurais, como a locomotiva, que altera imensamente os hábitos das populações dos vilarejos do interior de Minas, que, depois da chegada da ferrovia, passam a desenvolver-se, crescendo e transformando-se em cidades: 'O trem deslizava através da estrada sacudindo de quando em vez por violento solavanco. A confusão das estações, a desordem então reinante, trazia os passageiros em sobressalto e não se passava nada despercebido, esperando todos, a cada instante, o desastre diário'. (MAIA, 2009, p. 44).

Nas representações expressas a seleção, o ensino e a técnica, sobretudo, se afirmavam como decisivos para o progresso e para o desenvolvimento dos hábitos com os quais se acreditava aprimorar as qualidades do trabalhador. Como proposição governamental que se firmava por regulação expressa, na CB a formação profissional passava a recobrir variada gama de serviços e recursos educacionais que se lhe associavam para estimular e impulsionar competências e comportamentos a serem infundidos no ferroviário e, assim, propagar um conjunto de hábitos racionalizantes que passariam a se projetar no mundo do trabalho.

Com a formação profissional instituída para o ensino da técnica ao aprendiz egresso de uma seleção orientada e planejada, acreditava-se na configuração de uma realidade assinalada pela "melhoria do fator humano". Como expressão da política educacional do Estado Novo voltada para a ferrovia, a formação profissional na CB passava a compreender um conjunto de elementos coordenados que se acreditava serem úteis na configuração de um trabalhador afeito ao conhecimento técnico e possuidor da postura e das competências exigidas pelo ofício. Considerava-se que, com o advento da técnica, do método, do aperfeiçoamento e da seleção, abriam-se as possibilidades ao surgimento de uma prática racional nas atividades educativas

que, sistematizadas, favoreciam à emergência das especialidades com as quais se esperava obter maior produção.

Observa-se, aqui, que a formação profissional se configurava como política de governo que passava a se destacar no campo das ideias que defendiam a escolarização do trabalhador e, particularmente, dos ofícios, dentro da perspectiva do que era considerado um padrão de educação moderna. Por meio de um ensino instituído sob a chancela do governo Vargas e com reconhecida legitimidade que lhe era atribuída pela sociedade, a formação profissional desenvolvida pela RMV e pela CB passava a ser considerada como parte da sociedade urbano-industrial que se configurava em experiência estimuladora de novos significados. Assim, a formação ferroviária produzia certo otimismo relacionado à expectativa por progresso, gerada sob a atmosfera da industrialização, e provocava mudanças nos significados de aspectos da vida social, como o trabalho por exemplo, ao qual se podia atribuir novos sentidos relacionados com o domínio da técnica empregada nos ofícios.

Destacou-se uma formação profissional que, originada de uma legislação criada pela burocracia, ancorava-se em um ensino regulado e com características definidas. Na RMV e na CB, o ensino instituído pela burocracia surgia para integrar a aprendizagem aos espaços de trabalho. A fim de alcançar uma formação integrada com as inovações técnico-científicas, a burocracia firmava uma aprendizagem estruturada nos princípios organizacionais e tecnológicos das atividades de trabalho. Devido ao caráter prático da aprendizagem instituída para se desenvolver com o concurso das experiências técnico-industriais, surgia a compreensão de que, nas escolas ferroviárias, da RMV e da CB, configuravam-se as condições com as quais o trabalhador podia se instruir para contribuir com o desenvolvimento do país.

Frequentemente, as percepções sobre a formação nas escolas ferroviárias superestimavam sua importância no conjunto dos esforços governamentais que visavam desenvolver o país. Destacava-se, especialmente, a ideia que concebia a formação ferroviária como meio eficaz com o qual se explorariam as riquezas nacionais com melhor proveito, considerados ainda, os ganhos econômicos que, com a mesma, acreditava-se estarem reservados ao trabalhador. Na RMV e na CB, a burocracia instituiu uma modalidade de educação considerada, pela opinião pública da época, como vantajosa para o trabalhador e com a qual esperava-se obter um desenvolvimento comumente identificado ao progresso econômico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, tentou-se remontar o processo em que o governo Vargas criou uma legislação para instituir a formação profissional nas ferrovias. Buscou-se evidenciar como a atuação dos Ministérios da Educação e do Trabalho criava um *corpus* legal para ancorar a institucionalização da formação ferroviária proposta pela ditadura varguista.

Destacaram-se, aqui, os decretos-lei que, entre 1939 e 1946, foram outorgadas pela burocracia com o objetivo de configurar uma formação profissional que expressava o projeto de educação pensado pelo governo Vargas para os trabalhadores. E cumpre destacar que, especificamente, o ferroviário era uma categoria para a qual se dirigia a proposta governamental de criar as escolas, bem próximas às oficinas, com ensino ancorado em matérias e práticas determinadas pelos decretos-lei instituídos.

Embora tenham existido iniciativas que visaram a criação de escolas para a ferrovia anterior a 1939, quando foi instituído o Decreto-lei 1.238, o governo Vargas se destacou ao realizar uma ação planejada que expressava sua política pública de promoção do ensino profissional. Pôde-se observar, aqui, a preocupação governamental em institucionalizar uma modalidade de educação que era integrada ao seu domínio político.

Por meio da ação política da burocracia, a formação do ferroviário era instituída sob a chancela governamental e a sua organização nas escolas estruturava-se com o concurso de leis formuladas para intervir no ensino. Com essa nova modalidade de educação constituída pelas leis que passavam a determinar os princípios estruturadores do ensino nas ferrovias, o Estado Novo criava para si uma área da sociedade em que passava a exercer o controle político e ampliar a sua dominação. No curso da investigação realizada, chamou a atenção o fato de o Estado se mostrar interessado na constituição das condições legais que lhe permitiam expandir sua política de ensino profissional.

A partir de 1939, empresas estatais e privadas se encontravam obrigadas a garantir o modelo de educação profissional que a burocracia de Estado formulava para a sociedade. A constituição de um ambiente industrial-fábrica apresentava sua demanda por trabalhadores qualificados que, de acordo com as visões formuladas na

imprensa citada, encontrava a satisfação de suas exigências em um projeto governamental capaz de integrar o operário ao desenvolvimento nacional. Para tanto, concorria o modelo de educação profissional que a burocracia criava por meio de decretos-lei e que, o legitimavam como a proposta mais adequada para as exigências que surgiam com a industrialização. Viu-se, aqui, que as representações produzidas sobre o ensino creditaram validade ao controle governamental sobre a formação profissional ao propor que o desenvolvimento pretendido para o país se encontrava relacionado ao operário que se submetera à educação que burocracia institucionalizava nas ferrovias.

É bastante significativo que, desde a instituição do Decreto-lei 1238/39 – que passaram a obrigar o aperfeiçoamento profissional – o desenvolvimento da formação do ferroviário foi inteiramente mediado por instâncias governamentais que atuavam para implementar a proposta de ensino industrial.

Os Ministérios da Educação e do Trabalho se revelavam como essas instâncias institucionais que a dominação exercida sobre a formação do ferroviário exigia do governo Vargas para firmar o seu projeto educacional. A criação de toda uma legislação voltada especificamente para o ensino nas ferrovias firmava para o governo Vargas as condições necessárias para que, com o concurso da burocracia, fosse estruturada a dominação planejada que se projetava sobre a formação do ferroviário.

Emergiu uma dominação do tipo legal expressa na ação autorizada e orientada da burocracia com o fim de produzir uma realidade educacional que era, até 1939, inexistente ou simplesmente incipiente. É bastante significativo que a burocracia assumia, para o Estado Novo, o papel de instrumento necessário ao exercício do poder para institucionalizar o seu projeto de formação profissional na ferrovia. Constatou-se, que o poder exercido por meio da burocracia tinha caráter diretivo, uma vez que determinava as condições em que era firmado o ensino profissional e postos os objetivos que se pretendiam alcançar com a formação de ferroviários.

Foram remontadas algumas das visões elaboradas sobre a formação profissional do ferroviário. Consideradas elementos relevantes para se compreender a noção de formação que predominava, tais visões permitiram o conhecimento de algumas das expectativas que se criaram com a constituição das escolas profissionais e com o ensino desenvolvido nos cursos de aprendizagem.

Convém destacar que as visões sobre o ensino profissional foram relevantes para compreender que a formação pretendida para os ferroviários era entendida como um elemento transformador de sua realidade profissional e sobretudo econômica. Frequentemente, a formação profissional foi pensada para o operário a partir de vantagens econômicas presumidas com o seu desenvolvimento em oficinas-escola. Desenhou-se uma noção que acentuava, especialmente, as expectativas de ganhos no campo econômico. O caráter social das experiências educativas inauguradas na ferrovia era ignorado e cedia lugar a uma ideia de técnica referenciada nas atividades produtivas, que passavam a ter maior importância que o desenvolvimento politécnico do trabalhador.

Ficou evidente que o ensino instituído pela burocracia na ferrovia fomentou uma gama de expectativas nas quais a vida profissional do operário deveria concorrer para o desenvolvimento do país. As contribuições do ferroviário para o desenvolvimento nacional eram frequentemente associadas ao crescimento econômico, que se pretendia obter com uma maior produtividade nos espaços de trabalho. Ademais, predominava a noção de caráter tecnicista, que via na formação profissional um modelo de educação que instrumentalizava o aprendiz para atuar de acordo com os rigores técnicos da indústria ferroviária.

As noções sobre a formação profissional adquirem relevância, uma vez que colocam em evidência as finalidades pretendidas para o modelo de educação instituído para o trabalhador. Trata-se de um aspecto que era sensível à sociedade dos anos 1940, e que indicava ser a mesma consciente da sua inserção em um processo de industrialização que se intensificava. As noções sobre a formação profissional se produziram em concomitância com um processo de industrialização que as compreendia e que as levava a produzir expectativas sobre o desenvolvimento econômico, que indicava depender de trabalhadores qualificados.

Uma preocupação com o desenvolvimento econômico mais geral levava à produção das ideias que ponderavam sobre o papel assumido pela formação profissional como elemento gerador de avanços no campo da técnica e da economia. A partir do quadro de necessidades econômicas e técnicas que parecia firmar-se para a sociedade da década de 1940, constituíram-se as noções que identificavam a formação do operário como parte de uma ação governamental planejada para

responder às exigências que surgiam com o novo modelo de sociedade que se firmava nos grandes centros urbanos do país.

Deve-se destacar que, devido às inúmeras lacunas existentes nesta dissertação impõe-se ao campo de pesquisa da educação profissional as investigações que possam trazer à luz a dinâmica dos processos formativos desenvolvidos no cotidiano escolar ferroviário. Com a presente pesquisa, foi possível explicitar as condições institucionais nas quais se desenvolviam os processos formativos em que estavam inseridos aprendizes, professores e técnicos. Neste trabalho porém, predominou o objetivo de apenas remontar e explicar como se construía, pela ação da burocracia, a institucionalidade que ancorava a formação profissional desenvolvida para qualificar o ferroviário.

As ações governamentais firmavam as condições em que a aprendizagem e o ensino eram desenvolvidos mediante a atuação dos sujeitos escolares que se posicionavam a partir e diante da institucionalidade criada pela burocracia. Nesse sentido, esta dissertação aponta a necessidade de pesquisas que reconstruam as experiências formativas desenvolvidas pelos sujeitos históricos atuantes nas escolas ferroviárias. São necessárias novas pesquisas que se proponham a reconstruir as experiências educativas originadas das práticas e decisões tomadas pelos sujeitos históricos frente à legislação básica vigente. Em razão do problema da institucionalização do ensino ferroviário pelas vias jurídicas, não foi considerado, aqui, o cotidiano escolar em que possa ter se produzido uma cultura escolar a partir das formas encontradas pelos sujeitos para cumprir as determinações governamentais ou, em alguns casos, burlá-las. Desse modo, abrem-se perspectivas que, ignoradas neste trabalho, demandam investigações que reconstruam e expliquem os valores que se produziram da síntese entre o ensino instituído e os sujeitos que estavam diretamente envolvidos na aprendizagem industrial.

REFERÊNCIAS

A DIVISÃO DE ENSINO E SELEÇÃO: as instruções baixadas pelo major. In: **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 23 set. 1941. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br>. Acesso em: 29 mai. 2018, p. 16.

A ESCOLA PROFISSIONAL FERROVIÁRIA DE DIVINÓPOLIS. In: **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 15 fev. 1941. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br>. Acesso em: 29 mai. 2018, p. 7.

A ESTRADA DE FERRO E O SEU ESFORÇO EM PROL DO PREPARO TÉCNICO DO SEU PESSOAL. In: **O Malho**. Rio de Janeiro, 23 mar. 1944. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br>. Acesso em: 29 mai. 2018, p. 69.

À MARGEM DE UMA BRILHANTE EXPOSIÇÃO TÉCNICA. In: **Correio De Uberlândia**. Uberlândia, 20 jan. 1944. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br>. Acesso em: 29 mai. 2018, p. 1.

A MOBILIZAÇÃO DO FATOR HUMANO. In: **O Observador Econômico**. Rio de Janeiro, 13 set. 1942. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br>. Acesso em: 29 mai. 2018, p. 8.

ACORDO ENTRE O SENAI E A LEOPOLDINA RAILWAY. In: **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 6 abr. 1944. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br>. Acesso em: 29 mai. 2018, p. 5.

AMPLIAM-SE AS ATIVIDADES TÉCNICO-PROFISSIONAIS NO BRASIL. In: **A Noite**. Rio de Janeiro, 6 abr. 1945. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br>. Acesso em: 29 de maio. 2018, p. 3.

ANTOINE, Prost. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ARAÚJO LIMA, Ronaldo Marcos; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. **Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo** [documento online], v.36, n.2, maio/ago. 2010. Rio de Janeiro: SENAC. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/218/201>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. 9ª ed. Rio de Janeiro. Contraponto, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BLOCH, Marc. **Apologia da História: ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

BOSCHETTI, Vânia Regina. **O curso ferroviário da Estrada de Ferro Sorocabana**. Revista HISTEDBR [documento eletrônico], Campinas, n.23, p.46-58, set. 2006.

BOUDON, Raymond. BOURRICAUD, François. **Instituições**. In: Dicionário crítico de sociologia. São Paulo: Ática, 1993. p. 300-307.

BRASIL. Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, DF: **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1937.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.238 de 2 de maio de 1939. Autoriza a remissão de débitos do Departamento Nacional de Estradas de Rodagem. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 2 mai. 1939. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del1238.htm>. Acesso em: 29 mai. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 12.674 de 22 de junho de 1943. Aprova o Regulamento dos Cursos de Formação e Aperfeiçoamento das Estradas de Ferro Administradas pela União, instituídos pelo Decreto-Lei nº 5.607, de 22 de junho de 1943. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 22 jun. 1943. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-12674-22-junho-1943-469051-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 maio. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 3.306 de 24 de maio de 1941. Institui, com personalidade própria de natureza autárquica, a Estrada de Ferro Central do Brasil, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 24 mai. 1941. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3306-24-maio-1941-413257-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 maio. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 30 jan. 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 mai. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.481 de 16 de julho de 1942. Dispõe sobre a aprendizagem dos industriários, estabelece deveres dos empregadores e dos aprendizes relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 16 jul. 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4481.htm>. Acesso em: 29 mai. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.091 de 15 de dezembro de 1942. Dispõe sobre o conceito de aprendiz, para os efeitos da legislação do ensino. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 15 dez. 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5091-15-dezembro-1942-415127-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 mai. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.452 de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1 mai. 1943. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del5452.htm>. Acesso em: 29 mai. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.607 de 22 de junho de 1943. Dispõe sobre a organização de Serviços de Ensino e Orientação Profissional nas Estradas de Ferro Administradas pela União, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 22 jun. 1943. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5607-22-junho-1943-415719-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 maio. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 6.029 de 26 de junho de 1940. Revoga os Decretos-Leis ns. 587, de 1 de agosto de 1938 e 3299, de 22 de maio de 1941 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 26 jun. 1940. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6029-24-novembro-1943-416173-norma-pe.html>>. Acesso em: 29 maio. 2018.

BUFFA, Ester. **História e filosofia das instituições escolares**. In: Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados / Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 25-38.

BUFFA, Ester. NOSELLA, Paolo. **As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação**. In: Eccos – Revista Científica, v.7, n.2, jul. 2005. São Paulo, p. 351-368.

BUFFA, Ester. NOSELLA, Paolo. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. In: CNPq – Cultura escolar e história das práticas pedagógicas. Paraná: Editora Universidade Tuiuti do Paraná, 2008. p. 13-31.

CASTTELS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz E Terra, 2009. 698 p.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. In: Estudos Avançados. v.5, n.11, São Paulo, jan./abr. 1991, p. 173-191. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010>. Acesso em: 29 mai. 2018.

COLAU, Cinthia Merlo; SÁ BRITTO, Lenir Marina Trindade de; WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Espaço escolar e história das instituições escolares**. In: Revista Diálogo Educacional, v.7, n. 22, p. 147-163, set./dez. 2007 [documento eletrônico]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1891/189116805010.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

CORGOZINHO, Batistina Maria de Souza. **Nas linhas da Modernidade: A passagem do tradicional ao moderno no centro-oeste de Minas Gerais**. Divinópolis: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 2003. 364 p.

CORGOZINHO, Batistina Maria de Souza. **Pelos Caminhos da Maria Fumaça: o trabalhador ferroviário – formação e resistência pelo trabalho.** 1989. 304 f. Dissertação. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.

CRIANDO A FAMÍLIA FERROVIÁRIA. In: **A Noite**. Rio de Janeiro, 26 de junho de 1942. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br>. Acesso em: 29 de maio. 2018, p. 1-2.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino de Ofícios nos primórdios da industrialização. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

DINIZ, Eli. **Engenharia institucional e políticas públicas: dos conselhos técnicos às câmaras setoriais.** In: Repensando o Estado Novo. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 21-38.

ENSINO TÉCNICO E APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. In: **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 1º de agosto de 1942. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br>. Acesso em: 29 de maio. 2018, p. 3.

ESCOLA PROFISSIONAL FERROVIÁRIA. In: **Divinópolis Jornal**. Divinópolis, 14 mar. 1943. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br>. Acesso em: 29 de maio. 2018.

ESCOLA PROFISSIONAL PARA A FORMAÇÃO DO PESSOAL FERROVIÁRIO. In: **Correio Paulistano**. São Paulo, 19 mar. 1941. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br>. Acesso em: 29 de maio. 2018, p. 4.

FESTIVAMENTE COMEMORADO O SEGUNDO ANIVERSÁRIO DA DIVISÃO DE ENSINO E SELEÇÃO DA CENTRAL DO BRASIL. In: **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 23 set. 1943. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br>. Acesso em: 29 mai. 2018, p. 6.

FONSECA, Celso Suckow. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2ª ed., CD-ROM, 2009.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 9ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora** [documento eletrônico]. In: Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 19, n. 1, 71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>>. Acesso em: 31 mai. 2018.

GATTI JUNIOR, Décio. **A História das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas.** In: Novos temas em história da educação brasileira:

instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados / Uberlândia: EDUFU, 2002.

GATTI JÚNIOR, Décio. **Apontamentos sobre a pesquisa histórico-educacional no campo das instituições escolares**. In: Cadernos de História da Educação, v.1., n.1, jan/dez. 2002a [documento eletrônico]. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/viewFile/302/299>>. Acesso em: 27 mai. 2018.

GATTI JÚNIOR, Décio. **Contribuições para um rico e importante debate teórico-metodológico sobre a história das instituições educativas**. Revista HISTEDBR [documento eletrônico]. Campinas. n.24, p. 144-148. dez. 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277762274_CONTRIBUICOES_PARA_U_M_RICO_E_IMPORTANTE_DEBATE_TEORICO-METODOLOGICO SOBRE A HISTORIA DAS INSTITUICOES EDUCATIVAS>. Acesso em: 29 mai. 2018.

GATTI JÚNIOR, Décio. PESSANHA, Eurize Caldas. **História da educação, instituições e cultura escolar: conceitos, categorias e materiais históricos**. In: História da educação em perspectiva. Campinas: Autores Associados, Uberlândia: EDUFU, 2005.

GATTI JÚNIOR, Décio; OLIVEIRA, Lúcia Helena. **História das instituições educativas: um novo olhar historiográfico**. In: Cadernos de História da Educação. v.1, n.1, p. 73-76. jan/dez. 2002b [documento eletrônico]. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/310/302>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

GOMES, Angela de Castro. **A construção do homem novo: o trabalhador brasileiro** In: Estado Novo: ideologia e poder. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982. p. 151-164.

GOMES, Angela de Castro. **Primeira República no Brasil: uma história da historiografia**. In: A experiência da Primeira República no Brasil e em Portugal. Coimbra. Imprensa da Universidade de Coimbra. 2014. p. 55-93.

GONÇALVES, Irlen Antônio. **Cultura Escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

GONÇALVES, Irlen Antonio; CHAMON, Carla. **As políticas públicas para a educação profissional em Minas Gerais: o ensino técnico primário na virada do século XIX para o século XX**. In: VIII Congresso Iberoamericano de História de La Educación Latinoamericana: Contactos, cruces y luchas em La história de La educación latino-americana [documento eletrônico]. Buenos Aires, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n2/a08v28n2.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2018, p. 25-47.

GUIMARÃES, Ana Paula Fernandes Prata. **Atuação e proposições para a formação do trabalhador da indústria brasileira (1913-1955)**. 2012. 133 f. Dissertação

(Mestrado em Educação Tecnológica) – Educação Tecnológica, CEFET-MG. Belo Horizonte. 2012.

HARDMAN, Francisco F. **Trem fantasma**: A ferrovia Madeira – Mamoré e a modernidade na Selva. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

HOBSBAWM, Eric J. **Mundos do trabalho**. Novos estudos sobre história operária. 5. ed. Rio de Janeiro. Editora Paz E Terra, 2008.

INAUGURAÇÃO DA DIVISÃO DE ENSINO E SELEÇÃO DA CENTRAL DO BRASIL. In: **A Noite**. Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1941. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br>. Acesso em: 29 de maio. 2018, p. 3.

LAMOUNIER, Maria Lúcia. Ferrovias e mercado de trabalho no Brasil do século XIX. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LIMA, Maria Cristina Garcia. **Nos trilhos das Instituições Educativas Ferroviárias**: Escola Profissional Fernando Guimarães (1941-1970). 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Educação Tecnológica, CEFET-MG. Belo Horizonte. 2016.

LIMA, Pablo Luiz de Oliveira. **Ferrovia, Sociedade e Cultura**: 1850-1930. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

LOURAU, René. **A análise institucional**. 3ª ed. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2014.

MAGALHÃES, Justino. A história das instituições educacionais em perspectiva. In: **História da educação em perspectiva**. Campinas: Autores Associados / Uberlândia: EDUFU, 2005. p. 91-103.

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MAIA, Andrea Casa Nova. **Encontros e despedidas**: História de Ferrovias e ferroviários de Minas. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

MANGE, Roberto. **A evolução da psicotécnica em São Paulo**. In: I Seminário Latino-Americano de Psicotécnica. São Paulo, 1955. p. 5-7 / Disponível em: <bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/download/13723/12624>. Acesso em: 3 jun. 2018.

MANGE, Roberto. **O Ensino Profissional**. In: Revista Polytechnica, nº 95, p.367-378, 1929. São Paulo: Gremio Polytechnico. Disponível em: <http://memoria.poli.usp.br>. Acesso em: 29 mai. 2018, p. 368.

MINAS GERAIS. **O Ensino profissional na Rede Mineira de Viação**. Diário Oficial de Minas Gerais. Belo Horizonte, 13 mar. 1941, p. 5.

O ENSINO INDUSTRIAL. In: **Estado de Goiás**. Uberlândia, 11 de abril de 1944. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br>. Acesso em: 29 de maio. 2018, p. 1.

O VALOR DO TIROCÍNIO. In: **Divinópolis Jornal**. Divinópolis, 13 set. 1943. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br>. Acesso em: 29 de maio. 2018, p. 2.

OLIVEIRA, Ramon de. **Empresariado industrial e a educação profissional brasileira: educação e pesquisa** [documento eletrônico]. São Paulo, v.29, n.2, p. 249-263, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a04v29n2.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2018.

OPERÁRIOS BRASILEIROS ESPECIALIZADOS. In: **A Noite**. Rio de Janeiro, 04 de dezembro de 1942. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br>. Acesso em: 29 de maio. 2018, p. 3.

PÁDUA, Pedro Geraldo. **O conceito de progresso nas mensagens dos presidentes do Estado de Minas Gerais (1891-1930)**. 2012. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Educação Tecnológica, CEFET-MG. Belo Horizonte. 2012.

PARA PERFEIÇÃO E SEGURANÇA DOS TRANSPORTES SOBRE TRILHOS: a alta finalidade do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional. In: **A Manhã**. Rio de Janeiro, 20 fev. 1943. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br>. Acesso em: 29 de maio. 2018, p. 2.

PREPARANDO ARTÍFICES E OPERÁRIOS QUALIFICADOS. In: **A Noite**. Rio de Janeiro, 11 de dezembro de 1946. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br>. Acesso em: 29 de maio. 2018, p. 11.

SANFELICE, José Luís. História, **instituições escolares e gestores educacionais** [documento eletrônico]. Revista HISTEDBR, n. especial, p. 20-27, ago. 2006. Campinas. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art4_22e.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas** [documento eletrônico]. In: Cadernos de História da Educação, n. 4, p. 27-33, jan/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/382>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

SELEÇÃO E ORIENTAÇÃO DOS PROFISSIONAIS. In: **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 17 jan. 1940. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br>. Acesso em: 29 mai. 2018, p. 6.

SENNETT, Richard. **O artífice**. 5ª ed. Rio de Janeiro. Editora Record, 2015.

SILVA, De Plácido e. **Vocabulário Jurídico Conciso**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense. 2010.

SILVA, Maxwell Ferreira da. **Indústria, Trabalho e Ensino Profissional nos Discursos** (1918-42) de Roberto Cochrane Simonsen: os sentidos do americanismo. 2015. 312 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Educação Tecnológica, CEFET-MG. Belo Horizonte. 2015.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; MOREIRA, Claudia Regina Baukat Silveira. **A Sociologia Weberiana e sua Articulação com a Pesquisa em Políticas Educacionais**. In: Educação & Realidade, v.41, n.3, p.931-949, jul./set. 2016. Porto Alegre: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n3/2175-6236-edreal-53059.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2018.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. 5ª ed. São Paulo: Companhia Das Letras, 2011.

WEBER, Max. Ciência e Política: **Duas Vocações**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. V. 1. São Paulo: UNB, 2004.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. V. 2. São Paulo: UNB, 2004a.

WEINSTEIN, Barbara. (Re) **Formação da classe trabalhadora no Brasil** (1920-1964). São Paulo: Cortez Editora / Universidade São Francisco, 2000.