

Reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal: Trabalho e cidadania para o operariado

Cristiane Cotta e Silva
Diana Couto Pinto
Maria Cristina Leal

RESUMO

O artigo analisa a reforma realizada por Fernando de Azevedo no Distrito Federal em 1927/28, época em que o operariado se impunha como ator social de peso na Capital da República. Tem o objetivo de mostrar que, ao apresentar o trabalho e a profissionalização como dimensões a serem tratadas pela escola, a Reforma Fernando de Azevedo teve uma finalidade política: colocar a escola a serviço do Estado, numa perspectiva de instrumento da "cidadania regulada".

Palavras-chave: Reforma Fernando de Azevedo – Trabalho – Profissionalização – Cidadania regulada.

1. Introdução

Na comemoração dos 70 anos da reforma educacional, promovida no antigo Distrito Federal por Fernando de Azevedo,

sociólogo e educador que acreditava na educação como veículo de mudança e desenvolvimento social, não podemos deixar de registrar aspectos por ele valorizados e capazes de plantar as raízes de um sistema de ensino que ampliasse para a classe trabalhadora a possibilidade de acesso à educação escolar.

Examinar alguns dos aspectos da reforma pressupõe identificar os limites e possibilidades, bem como as intenções da ação educativa desenvolvida pelo poder público nas décadas de 20 e 30 no antigo Distrito Federal. Constituiu também um esforço de reflexão a respeito da reforma projetada para uma sociedade em transição de um mundo, até então, predominantemente tradicional, agrário e oligárquico, para uma sociedade crescentemente in-

Cristiane Cotta e Silva

Mestranda em Educação (UFF)

Diana Couto Pinto

Doutora em Educação (FE/UFRJ)
Pesquisadora do PROEDES (FE/UFRJ)
Professora do Curso de Mestrado em Educação da UNESA

Maria Cristina Leal

Doutora em Educação (FE/UFRJ), Professora Titular da UFF

dustrial, urbana, moderna, que estava a exigir a construção de padrões morais laicos e mentalidades mais abertas e capazes de "aceitar" a convivência mais próxima entre cidadãos proprietários e trabalhadores.

A intervenção e o empenho do Estado visando promover a cidadania para a classe trabalhadora através da educação só poderá, no entanto, ser compreendida no quadro dos acontecimentos que marcaram a inserção do operariado urbano na sociedade brasileira do início da República. A fim de identificarmos a forma como se deu essa inserção, utilizaremos duas expressões cunhadas por Santos (1994). A primeira, apresentada pelo autor como marca histórica da Primeira República, denomina-se "*laissez-faire* repressivo e cidadania em recesso". Ela expressa, segundo Santos, que a prevalência da ideologia do *laissez-faire* ficou restrita às áreas urbanas "*cujas relações econômicas e sociais deveriam pautar-se pelos princípios que regeram as organizações sociais européias no período que vai do início da industrialização às primeiras leis de regulação social.*" (Santos, 1994, p. 64-5) Ao lado dessa penetração das leis de regulação social no contexto urbano, caracterizadas basicamente como acordos privados entre empregadores e empregados, produziram-se, até princípios da década de 20, leis sociais efetivas, descritas mais adiante, apontando para a incapacidade de o mercado por si só regular as relações trabalho/capital. Importa assinalar também que, do início da era republicana até 1927, pelo menos cinco leis

repressivas sobre atividades político-sindicais do operariado urbano foram produzidas, "*todas visando, sobretudo, à expulsão de trabalhadores estrangeiros por motivos de militância sindical*" (Santos, 1994, p. 65). Tal fato indica a procedência da expressão "cidadania em recesso" que, por sua vez, vai conduzir à idéia de cidadania regulada:

"(...) Por cidadania regulada entendendo o conceito de cidadania cujas raízes encontram-se não em um código de valores políticos, mas em um sistema de estratificação ocupacional, e que, ademais, tal sistema de estratificação ocupacional é definido por norma legal. Em outras palavras, são cidadãos aqueles membros da comunidade que se encontram localizados em qualquer uma das ocupações reconhecidas e definidas por lei. (Santos, 1994, p. 68)

Essa concepção de cidadania estabelece uma vinculação direta entre os direitos que são dados ao indivíduo por ser membro de uma comunidade e a profissão que lhe garante um lugar no processo produtivo. Desde que o indivíduo tenha escolhido uma profissão reconhecida por lei e que a esteja exercendo, ele preenche condições básicas para garantir a sua cidadania. É essa concepção de cidadania que permite a extensão de direitos aos trabalhadores cujas profissões estejam formalmente reconhecidas. É também essa mesma concepção de cidadania que, por outro lado, limita e nega

o acesso a direitos sociais básicos a todo um contingente de trabalhadores que atuam em setores profissionais não legalizados, como é o caso principalmente dos trabalhadores rurais.

Para Santos, o conceito de cidadania regulada tem sentido somente a partir da Revolução de 30. Consideramos, no entanto, que, na década anterior, o Estado já tomava medidas importantes para efetivar a cidadania regulada. Entre elas, vale destacar aquelas criadas no campo educacional e que legitimaram o trabalho e a profissionalização como dimensões a serem tratadas pela escolarização. Uma vez que estas dimensões receberam atenção especial na Reforma Fernando de Azevedo, tomamos esta reforma como um dos exemplos que atestam a preocupação do Estado para com o operariado urbano. Empenhado, já no final dos anos 20, em dar solução aos conflitos sociais urbanos (controle pela educação) e em traçar um pré-modelo de cidadania regulada, o Estado associou cidadania e ocupação também no campo educacional. A nossa intenção, ao destacar os debates sobre escola do trabalho e ensino profissionalizante, é apontar a Reforma do Distrito Federal como precursora do movimento que, no pós-30, institucionaliza a cidadania regulada.

Para apreender a importância do ensino profissionalizante na Reforma Fernando de Azevedo, vamos traçar um breve quadro do operariado urbano do Distrito Federal nas décadas de 10 a 20, com o intuito de avaliar a intensidade e

os objetivos da incorporação dos ideais de trabalho/ensino profissional pela Escola Nova.

2. Operariado do Distrito Federal: ator urbano do *laissez-faire* tupiniquim

A interpretação do quadro econômico, que fez emergir no início do século um operariado urbano, pode ser iniciada por *Oliveira (1975)* que retrata e explica as condições da mão-de-obra disponível no momento de emergência do "modo de produção de mercadorias".

Para *Oliveira*, a força de trabalho liberta da escravidão e desprovida de qualificação técnica só poderia oferecer ao capital a sua força muscular. Nessa falta de qualificação mínima, reside a principal explicação para o fato de o trabalhador nacional ter sido preterido pelo estrangeiro:

(...) Não é estranho, por isso, que em meio a uma abundância de força de trabalho, a indústria brasileira nos fins do século XIX e primeira década do XX tenha que socorrer-se do imigrante estrangeiro, cuja predominância no total da classe operária ainda era absoluta em 1920. (*Oliveira, 1975, p. 405*)

A falta de qualificação para atividades industriais e a divisão marcante entre operariado nacional e estrangeiro são, portanto, aspectos relevantes da situação do operariado naquela época.

As análises de *Pinheiro (1977)* e *Lobo (1978)* sobre o proletariado industrial da Primeira República complementam a interpretação de Oliveira e fornecem um quadro do que se passava no Rio de Janeiro naquele período, especialmente no que se refere à situação do operariado nacional e estrangeiro. Pinheiro e Lobo confirmam que os dados disponíveis no período 1890-1920 demonstram o predomínio do proletariado estrangeiro sobre o nacional na Capital da República.

Em 1920, de acordo com o Censo das Indústrias, havia no Rio de Janeiro 56.517 operários trabalhando em 1.542 estabelecimentos, conforme demonstra o quadro a seguir.

"Se compararmos os 51.403 operários empregados nas 1.219 indústrias em 1920 com os 34.890 das 638 fábricas dos mesmos tipos de

censo de 1906, notamos que o crescimento do proletariado foi pequeno, provavelmente por causa da expansão do uso de máquinas e da força motriz.(...)." (*Lobo, 1978, p. 529*)

De acordo com Lobo, a despeito do aumento pouco significativo ocorrido no número de operários entre 1906 e 1920, a participação da mão-de-obra estrangeira ainda era significativa.

Sobre a composição do operariado empregado no Distrito Federal, os registros disponíveis revelam a utilização de mulheres e crianças com elevado grau de analfabetismo, independentemente do setor que empregava este tipo de trabalhador.

Outros fatores importantes para se dimensionar as razões da legitimação do trabalho na escola são os dados e inter-

Tipo de Indústria	Nº de Operários
Fiação e Tecido	19.264
Couro e Peles	631
Madeira	1.444
Cerâmica	2.343
Alimentos	7.306
Vestuário e Toucador	10.639
Móveis	2.749
Edificação	892
Aparelhos de Transporte	1.944
Artigos de Luxo e relativos às Ciências e Letras (carimbos, placas esmaltadas, molduras, caixas de jóia e instrumentos de música)	285
TOTAL	56.517

Fonte: (*Lobo, 1978, p. 529*)

pretações a respeito do tipo de mão-de-obra empregada, bem como de sua capacidade e nível de consciência para empreender lutas sociais e políticas. A estes fatores será acrescentada a contrapartida do Estado no sentido de incorporar a classe operária emergente ao espaço urbano.

Na Primeira República, seis correntes políticas disputaram a hegemonia do movimento operário: socialistas, libertários (anarquistas e anarco-sindicalistas), comunistas, católicos, "trabalhistas" e "amarelos". Como assinala *Ghiraldelli Jr.*, naquele período, "*o movimento operário soube se expressar frente aos interesses dominantes através de suas vanguardas socialistas, anarco-sindicalistas, anarquistas e comunistas; ao mesmo tempo que não conseguiu evitar o surgimento de lideranças pelegas sustentadas pela Igreja e pelo Governo*" (1987, p. 31), como era o caso dos "amarelos". A passagem relatada por *Pinheiro* (1977, p. 175) ilustra bem a política de boa relação existente entre governo e determinada categoria de operário: para comemorar o fim da greve da Leopoldina, os líderes "amarelos" e trabalhadores marítimos visitaram o Presidente Epitácio Pessoa, tendo sido por ele advertidos de que mais do que nunca era importante que os trabalhadores "honestos" se distanciassem dos anarquistas.

Nos primeiros anos da República, o movimento operário sofreu influência do socialismo. Em 1895, realizou-se em São Paulo um congresso socialista, quando foi fundado o Partido Socialista Brasileiro que

teve duração efêmera (um ano). Na ocasião traçou-se um plano de luta contra a exploração econômica e se elegeu a greve como forma de pressão por melhores salários. Sob a inspiração e a liderança do Partido Socialista, aconteceram as primeiras greves no Rio de Janeiro e em São Paulo, inclusive a greve geral realizada no Distrito Federal em 1903.

A partir de 1906, os socialistas cedem a liderança do movimento operário aos anarco-sindicalistas que enfatizavam a importância dos sindicatos e menosprezavam a luta política. Para eles, o sindicato deveria liderar a luta contra o Estado e formar a base da nova sociedade a ser criada.

Em 1906 e 1907 acontecem duas greves operárias em São Paulo atribuídas às lideranças anarco-sindicalistas.

Entre 1908 e 1913, arrefece o ímpeto do movimento operário, em decorrência de medidas repressivas tomadas pelo Estado e do elevado índice de desemprego que fragilizava os sindicatos.

Na segunda metade dos anos dez, o movimento operário recrudescer, com destaque para as greves realizadas em São Paulo (1917) e no Distrito Federal (1919).

Em 1919, o Distrito Federal já contava com 100.000 operários sindicalizados, o que contribuiu para reunir de 50.000 a 60.000 operários nas manifestações do dia 1º de Maio daquele ano, realizadas na Praça Mauá.

Ainda em 1919, duas ações do operariado mereceram destaque no Distrito Federal: a primeira foi a entrega de uma petição dos operários ao Presidente Delfim Moreira em que se reivindicava a jornada de 8 horas nas fábricas (6 de maio de 1919); a segunda foi a greve realizada de 18 de maio a 27 de julho por cervejeiros, sapateiros, alfaiates, costureiras, barbeiros, fotógrafos, empregados de padarias e fábricas de cigarros.

Essa situação de mobilização do

antes de 1930. Esse fato pode explicar as razões e o empenho do Estado em tratar as questões do trabalho não mais marcadamente como assunto de polícia, mas como questão social. Tais medidas incluíam mecanismos coercitivos, legais e de controle capazes de permitir uma visão racional do problema. É neste contexto que se entende melhor o princípio da escola do trabalho e o destaque à profissionalização na reforma educacional empreendida no Distrito Federal entre 1927 e 1930.

Ano	Medida Legal
1919	Lei de acidentes de trabalho
1923	Estabilidade no emprego, pensão e aposentadoria para ferroviários
1926	A mesma medida foi estendida aos portuários
1925	Regime de férias para comerciários
1927	Regulamentação do trabalho do menor

Fonte: *Pinheiro (1977)*

operariado, favorecida pelo debate e avanços do trabalho no plano internacional, viabilizou uma série de medidas legais de proteção ao trabalhador que apresentamos no quadro acima.

Estas são, portanto, medidas antecipatórias de uma legislação social e previdenciária que visava a absorção do operariado pela cidade.

Da situação aqui descrita, é possível constatar que o operariado se impunha como ator social de peso no espaço urbano da Capital da República já

3. O Movimento Educacional na Primeira República e a Classe Trabalhadora

O final do Império foi marcado por uma vigorosa discussão em torno de questões educacionais, visando enfrentar as condições precárias do atendimento escolar então disponível. Nas palavras de Nagle (1978: 261), a "República herdou do Império um acervo rico para pensar e repensar uma doutrina e um programa de educação" (p. 261). Mas a República também herdou do Império a responsabilidade de

resolver alguns problemas cruciais e crônicos da educação brasileira referentes à qualidade do ensino e à possibilidade de ampliação da oferta de educação escolar.

Nos primeiros anos da República, as prioridades decorrentes da instalação do novo regime fizeram com que os problemas educacionais ficassem em segundo plano. Este fato não impediu, no entanto, que a Primeira República fosse pródiga no que diz respeito à realização de reformas educacionais: Reforma Benjamin Constant (1890); Código Epiácio Pessoa (1901); Reforma Rivadávia Correa (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915); e Reforma Rocha Vaz (1925). A distribuição de competências constitucionais entre União e Estados em matéria de educação fez com que essas reformas tratassem apenas do ensino secundário e superior.

Vale ressaltar que essas reformas não introduziram mudanças significativas naqueles graus de ensino, talvez porque as mudanças fossem indesejáveis, talvez porque lhes faltasse uma filosofia norteadora. Para Azevedo (1958), apenas duas dessas reformas corresponderam a um sistema de idéias e tinham um conteúdo filosófico mais ou menos definido: a Reforma Benjamin Constant, que, influenciada pelo Positivismo, pretendeu dar um cunho mais científico ao ensino secundário, o que redundou em enciclopedismo; e a Reforma Rivadávia Correa, que instituiu o regime de livre concorrência no ensino, com resultados desastrosos.

Na Primeira República, o Governo Federal preocupou-se também com

a oficialização do ensino profissional. Assim, através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, foi definida a criação, nas capitais dos estados, de Escolas de Aprendizes Artífices, com a finalidade de ministrar gratuitamente ensino profissional de nível primário. Pelo Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910, foi regulamentado o ensino de agronomia. Essa regulamentação, além de ser uma cópia fiel da organização educacional agrícola francesa, não levava em consideração o contexto nacional, principalmente as diferenças existentes entre nossas práticas agrícolas rudimentares, nem as condições climáticas.

Deve-se registrar que o ensino profissional manteve as mesmas características do Império: destinava-se às classes pobres, aos órfãos e aos desvalidos. Não constituía propriamente um programa educacional, era mais "um plano assistencial aos necessitados da misericórdia pública", sendo seu objetivo inequívoco a regeneração pelo trabalho. (Nagle, 1976: 164)

Na segunda metade dos anos dez, a temática educacional voltou a ocupar a agenda das discussões públicas e foi elevada à condição de "salvação nacional". Acreditava-se que, com a multiplicação da oferta escolar, seria possível absorver amplas camadas da população e classificar o Brasil entre as grandes nações do mundo.⁴

Para Noronha (1990), o tema educacional não era considerado monopó-

lio de nenhum grupo, nem seguia uma trajetória homogênea e articulada a interesses de determinado segmento da sociedade. Embora o entusiasmo pela educação estivesse atrelado a interesses contraditórios, a eleição da educação como tema de "salvação nacional" promoveu uma certa convergência entre esses interesses.

Para as elites empenhadas na modernização da sociedade, a educação de massa era considerada um instrumento político de mudança de direção do modelo econômico agrário-exportador para urbano-industrial. Para amplos segmentos da população, o acesso à educação representava uma oportunidade de ascensão social e de fuga da condição de trabalhador manual não-qualificado. Já a pequena burguesia via a educação como veículo de preparação do "trabalhador disciplinado".

Por sua vez, os setores mais combativos do operariado urbano percebiam a educação como "uma ferramenta eficaz na luta contra a opressão, a ponto de pensar e colocar em prática os seus próprios meios educativos". (Noronha, 1990: 33)

Essas experiências educacionais – independentes e inovadoras – que o operário urbano – **socialistas, libertários** (anarquistas e anarco-sindicalistas) e **comunistas** – desenvolveu na Primeira República nem sempre foram registradas pela História da Educação Brasileira.

Para Noronha, o fato de setores mais organizados da classe trabalhado-

ra perceberem a educação como um dos instrumentos mais eficazes para lutar contra a opressão e a favor da ampliação do leque de oportunidades sociais contraria a crença de que o operariado brasileiro, na Primeira República, era passivo, subalterno, apático e desprovido de consciência política.

Os socialistas, que detiveram a hegemonia do movimento operário nos primeiros anos da República, sempre enfatizaram a questão educacional em seus programas partidários. Já em 1890, no programa de 40 pontos do Partido Operário do Rio Grande do Sul, três foram reservados à educação, defendendo a necessidade de propagar por todo o território nacional o ensino integral, leigo, profissional e público.

Impossibilitados de assumir o poder para implantar sua proposta educacional, os socialistas fundaram escolas operárias para crianças e adultos em vários estados brasileiros, além de jornais e bibliotecas populares.

Na avaliação de Ghiraldelli Jr. (1990) as propostas socialistas continham dois equívocos: (1) insistiam no ensino técnico de caráter profissionalizante sem considerar a proposta marxista de união entre ensino intelectual e trabalho; e (2) ignoravam as ressalvas que Marx fazia à educação estatal, dado o caráter de classe do Estado. Para o mesmo autor, as experiências educacionais socialistas perderam o lugar de destaque quando os anarco-sindicalistas assumiram a hegemonia do movimento operário.

A pedagogia libertária baseava-se nas concepções do pensador radical espanhol Francisco Ferrer, criador da Escola Racionalista ou Moderna. A pedagogia racionalista valorizava o pensamento científico, combatia a influência religiosa na educação, defendia a co-educação de sexos e classes e repudiava prêmios, castigos, exames e notas. Como os libertários eram contrários a qualquer influência do Estado na educação, não defendiam o ensino público e gratuito. Seu ideário educacional foi colocado em prática no Brasil de diversas maneiras: pela propaganda em jornais, revistas, teatro, romances; pela participação em movimentos reivindicatórios; e pela educação formal. No campo da educação formal, criaram várias escolas infantis, centros de estudos sociais para adultos e a Universidade Popular de Ensino Livre do Rio de Janeiro.

Os vários centros de estudos sociais criados no País eram organizações que reuniam trabalhadores para leitura e discussão de obras literárias. De acordo com Ghirdelli Jr. (1986), eram verdadeiras escolas de ensino mútuo, onde os trabalhadores mais experientes iniciavam os demais nas idéias anarquistas e na organização sindical.

A Universidade Popular, fundada por elementos oriundos das camadas médias e intelectuais de elite, oferecia ao trabalhador cursos ministrados sob a forma de palestras autônomas. A sua duração efêmera (cinco meses) é atribuída ao discurso erudito dos mestres,

que contrastava com a realidade cultural do proletariado, e a dificuldades de ordem financeira.

No biênio 1917-1919, marcado por intensa agitação sindical, acentuou-se a repressão ao movimento libertário que entrou em declínio, provocando o fechamento das "escolas modernas".

Ghirdelli Jr. (1986) lembra que naquela época o País assistia à proliferação das "ligas nacionalistas", que pretendiam combater o analfabetismo. Essas ligas, porém, não se mobilizaram em defesa das escolas modernas. Graças a esse episódio, os operários começaram a ter consciência da não neutralidade da educação e de que as propostas liberais de alfabetização, que caracterizaram aquele movimento denominado **entusiasmo pela educação**, "não tinham o mesmo significado do movimento por educação popular desenvolvido pelas lideranças operárias". (Ghirdelli Jr., 1986: 36)

Com a vitória da Revolução Russa de 1917, muitos militantes do anarcossindicalismo no Brasil se transferem para o comunismo, chegando a participar da fundação do Partido Comunista em 1922.

A partir de então, o pensamento marxista tende a se tornar hegemônico no seio da esquerda brasileira e novos parâmetros educacionais se apresentam para o operariado.

As primeiras contribuições dos comunistas para a educação popular apareceram nos jornais operários simpati-

zantes do bolchevismo, que publicavam artigos comentando a reforma da educação promovida por Lênin na Rússia. Assim, no universo da discussão sobre questões educacionais são incluídos os temas: escola unitária, articulação ensino e trabalho produtivo; e administração da escola com a participação dos trabalhadores. A proposta educacional comunista era lutar

“pela escola unitária, que realmente integrasse todas as classes sob uma única forma de ensino. Não se tratava mais de falar em “ensino técnico profissional”, mas sim de procurar entender o significado da proposta de união “ensino com trabalho produtivo”. (Ghiraldelli Jr., 1986: 36)

Os comunistas brasileiros priorizaram a politização das massas e, para isso, promoveram vários cursos sobre a ideologia marxista-leninista.

Com a criação do Bloco Operário Camponês, lançaram uma plataforma ideológica, visando participar das campanhas eleitorais. Essa plataforma continha um item sobre educação, que propunha: (1) extensão da obrigatoriedade do ensino primário; (2) ajuda econômica às crianças pobres em idade escolar (fornecimento de roupa, material escolar, alimentação e transporte gratuito); (3) aumento do número de escolas profissionais para ambos os sexos; (4) melhoria das condições de vida do professor primário; e (5) subvenção às bibliotecas populares.

Ghiraldelli Jr. (1986/1990) critica as deficiências teóricas dos comunistas brasileiros que insistiam na defesa do ensino meramente profissionalizante, ignorando os polêmicos debates sobre politecnia que ocorriam entre Lênin, Krupskaja e educadores russos.

A proposta pedagógica comunista não logrou êxito provavelmente em decorrência dos seguintes fatores: (1) a prioridade concedida à politização das massas; (2) a fragilidade teórica que prejudicou o discurso pedagógico; (3) a repressão; e (4) a concorrência das propostas elaboradas pelos intelectuais instalados no poder (governos estaduais e municipais).

Em contraposição ao “entusiasmo pela educação”, que se preocupava com a difusão da escola existente ou com a alteração de um ou outro aspecto do processo, surge na década de 20 o “otimismo pedagógico, que propunha a substituição do modelo educacional.

No bojo da influência norte-americana que emergiu depois da Primeira Guerra, chega ao Brasil o novo modelo educacional – a Escola Nova – que iria conquistar grande parte dos jovens intelectuais interessados por questões educacionais, inclusive aqueles ligados à esquerda. Iniciou-se, então, o ciclo de reformas de ensino realizadas em alguns estados por aqueles intelectuais bafejados pelo ideário escolanovista. Entre eles estava Fernando de Azevedo.

Ao mesmo tempo, a tematização da educação como “salvadora” da po-

pulação inculta vai cedendo lugar à tematização da educação como "disciplinadora" do trabalhador.

Noronha esclarece que esse deslocamento não ocorreu através de ruptura mas de uma ênfase maior no aspecto disciplinador que um sistema de ensino diversificado poderia ter sobre a distribuição desigual dos indivíduos na sociedade, procurando predeterminar o lugar específico que cada um deveria ocupar na pauta da estratificação ocupacional, bem como a constituição de uma "cidadania" regulada pelo nível de inserção nessa pauta. (Noronha, 1990: 33)

Assim, a despeito de o movimento operário – socialista, libertário e comunista – ter apresentado projetos educacionais próprios, a educação escolanovista, encampada pelo Estado, tornou-se hegemônica.

Saviani considera a proposta escolanovista uma versão educacional que garantiria a integração da sociedade, através, de um lado, da formação de elites capazes de dirigir o país e, de outro lado, pela integração da população no seu conjunto e, portanto, também dos trabalhadores, a partir de uma educação pública comum a cargo do Estado. (Saviani, 1990, p. 10)

4. A Reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal

A reforma do ensino público do Distrito Federal, realizada por Fernando

de Azevedo em 1927, compreendia os seguintes níveis e ramos de ensino: (1) ensino infantil, ministrado em escolas maternais e jardins de infância, a crianças de 2 a 7 anos incompletos; (2) ensino primário de cinco anos, ministrado em escolas nucleares, fundamentais e grupos escolares; (3) ensino vocacional de dois anos, ministrado em cursos complementares anexos às escolas normais, profissionais e domésticas; (4) ensino normal de cinco anos, ministrado nas escolas normais; (5) ensino técnico-profissional de quatro anos, ministrado em escolas e institutos profissionais; (6) ensino doméstico, de quatro anos, ministrado em escolas domésticas.

Dos ideais sociais da educação, que podem ser sintetizados na afirmação de que a educação constitui elemento dinâmico de transformação social, juntamente com a função de adaptação ao meio, decorrem os três princípios fundamentais da organização escolar: **escola única, escola comunidade, escola do trabalho.**

A "escola única" propõe que o ponto de partida seja comum a todos, o que seria garantido pela democratização do acesso, pela obrigatoriedade e pela gratuidade.

O princípio da "escola comunidade" visa à harmonização entre a demanda social profissionalizante e os indivíduos que deveriam, pelo desenvolvimento da consciência coletiva, estar predispostos à cooperação e à solidariedade. O objetivo é de dar aos alunos

uma "prática de vida social e coletiva", exercitando o autogoverno e construindo a consciência do bem coletivo desde a escola primária.

O terceiro princípio, a "escola do trabalho", busca adaptar o sistema escolar à realidade do desenvolvimento científico e industrial, com destaque para a preparação da mão-de-obra operária. Isso se comprova pela importância que a Reforma dá ao ensino profissionalizante. Como a sociedade moderna se apoia no trabalho organizado, a escola deve ser o meio de preparação para o trabalho e o espaço de combate ao preconceito em relação a ele. A concepção de escola do trabalho pressupõe uma "escola activa e de experiência pessoal em que todo o estudo deve ser aquisição e trabalho, feito em comum" (*Discurso de 8 de setembro de 1927, p. 42*). Ainda que se trate de uma visão liberal, em que a relação trabalho e escola é apresentada "como um recurso didático, pelo valor moral do trabalho ou tendo em vista um ingresso imediato no mercado ocupacional" (*Machado, 1989, p. 85*), a reforma inaugura e legitima, no âmbito público e escolar, um espaço para a formação profissional.

O princípio da escola do trabalho enfatiza os seguintes aspectos: profissionalização – "mediante uma atividade constante nos respectivos campos de trabalho"; moral – "conformar as formas morais do aluno dirigindo-o a examinar constantemente seus atos de trabalho"; e solidariedade – "escola da comunidade do trabalho, em que os alunos se aperfeiçoam, ajudam-se e apoiam-se reciprocamente e socialmente". (*Lourenço Filho, 1974, p. 153*)

A parte referente ao ensino profissionalizante tinha a finalidade de formar homens para a ação e para a prática, dilatando seu horizonte mental, "*dando-lhes o 'mínimo de conhecimentos' necessários tanto para a prática racional de um ofício, como ao cumprimento dos seus deveres e ao exercício de direitos de cidadão*" (*Azevedo, 1958, p. 159*), acentuando a relação cidadania e ocupação. Essa nova perspectiva representava uma substancial mudança em relação ao ensino profissional.

A Reforma estruturou o ensino técnico masculino em áreas e definiu as escolas onde seriam oferecidas: (1) Escola Visconde de Mauá, curso agrícola; (2) Escola Visconde de Cairu, cursos de obras em madeira, madeira artística e obras anexas para a instalação de interiores; (3) Instituto João Alfredo, cursos eletrotécnico e mecânica industrial; (4) Escola Álvaro Batista, curso de artes gráficas; (5) Escola 28 de Janeiro, curso comercial; e (6) Escola Souza Aguiar, curso de mecânica. Previu, ainda, a criação de uma "escola de construção" que seria instalada na zona suburbana ou rural, e duas "escolas de pesca" a serem instaladas em Guaratiba e na Ilha do Governador.

A estrutura e o currículo dos cursos profissionalizantes da Reforma Fernando de Azevedo revelam que não houve avanços no sentido de se garantir a co-educação, pois observa-se uma nítida demarcação entre os cursos destina-

dos ao sexo masculino e feminino.

As escolas profissionais femininas estavam estruturadas em três áreas. A primeira – ofícios e artes – oferecia cursos de costura e confecções; chapéus; rendas e bordados; flores; tecidos de malha; cintas e acessórios. A segunda – cursos domésticos – ministrava cursos de cozinha, lavagem e engomado. A terceira – comercial – oferecia cursos de datilografia, estenografia e contabilidade.

A possibilidade de utilização da mão-de-obra feminina se restringia à indústria leve e ao trabalho doméstico. Essa restrição está de acordo com as finalidades que a Reforma atribuía à educação profissional feminina: (1) ministrar conhecimentos de artes e ofícios adequados; (2) contribuir para a independência da mulher, dando-lhe educação utilitária; (3) atrair a mulher para trabalhos manuais e ocupações domésticas; (4) preparar futuras donas de casa, em proveito da vida familiar; (5) despertar e desenvolver o gosto artístico e a capacidade técnica nas pequenas indústrias; e (6) elevar o nível moral e intelectual das classes pobres operárias.

A Reforma de 1928, que Fernando de Azevedo denominou "Carta Orgânica do Ensino Técnico" visava, de acordo com seu realizador: (1) arrancar o ensino técnico do abandono, do caos e do plano inferior em que se encontrava; (2) ajustar o ensino profissional às exigências modernas e às necessidades do país, aparelhando a escola para "dar aos operários uma formação profissional à altura das circunstâncias e das exigências técnicas

das indústrias modernas" (1958, p. 160); e (3) dar ao Distrito Federal, "em todos os graus da hierarquia industrial, operários, empregados e mestres habilitados" (1958, p. 159).

Para Piletti (1994), no entanto, a Reforma Fernando de Azevedo teve uma finalidade política: instituir a escola a serviço do Estado e, mais que isso, do poder político dominante, atribuindo-lhe como um de seus fins principais, nas palavras do próprio reformador, "enraizar o operário às oficinas, o lavrador à terra e o pescador às praias". (Piletti, 1994, p. 131)

Nessa perspectiva, a Reforma Fernando de Azevedo, não obstante ter assimilado princípios psicopedagógicos da Escola Nova, teve um objetivo fundamentalmente político-social na medida que incorpora a idéia da educação como disciplinadora da mão-de-obra que começava a circular no final dos anos 20.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos relacionar a Reforma Educacional, promovida por Fernando de Azevedo no Distrito Federal, ao processo de transição entre o período do "laissez-faire repressivo e de cidadania em recesso" e a fase de institucionalização da "cidadania regulada". Para isso, assumimos que a Reforma Fernando de Azevedo pode ser considerada uma medida que contribuiu para a efetivação da cidadania regulada, cujo foco central é o trabalho profissionalizado e reconhecido como atributo de cidadania.

Destacamos também as condições de vida e oportunidades de trabalho do operariado urbano, constituído de brasileiros e estrangeiros, bem como sua luta visando a conquista de direitos trabalhistas. Nesse contexto, destacamos algumas das idéias educacionais nascidas no seio das correntes libertárias, socialistas e comunistas, buscando apontar as diferenças entre essas propostas de esquerda e a escolanovista de cunho liberal.

Vale ressaltar ainda a mudança ocorrida, a partir de 30, na forma de encarar o movimento operário e a questão social: o que na Primeira República era caso de polícia, no pós-30 se converte em caso de política. Do reconhecimento de que "as classes trabalhadoras são agentes sociais reais e, como tais, não podem ser politicamente ignorados" (Saviani, 1990: 10) decorrem as medidas de cunho social e político tomadas por Getúlio Vargas, ainda no Governo Provisório: criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (1930); determinações sobre sindicalização das classes patronais e operárias (1931); instituição da carteira profissional (1932) e da jornada de trabalho de oito horas (1932); regulamentação do trabalho de mulheres e menores (1932), do direito a férias (1933) e do salário mínimo (1934). Com essas medidas e com o movimento trabalhista, pretendia-se incorporar os trabalhadores ao processo político e garantir a paz social.

No plano educacional, consideramos que no Governo Getúlio Vargas, principalmente no Estado Novo, algumas

medidas podem ser caracterizadas como instrumento da cidadania regulada: o Art. 129 da Constituição Federal de 1937 e a Reforma Capanema. O Art. 129 da Constituição de 1937 destinava o ensino pré-vocacional e profissional às classes menos favorecidas, estabelecendo oficialmente o dualismo educacional e predeterminando a origem social da mão-de-obra que se pretendia formar.

A Reforma Capanema, realizada no início da década de 40, veio reforçar esse dualismo ao criar dois sistemas paralelos, fechados, incomunicáveis, verdadeiros instrumentos de estratificação social: de um lado, o ensino profissionalizante que tinha como objetivo formar o trabalhador para a indústria, para o comércio e para a agricultura; de outro, o ensino secundário, que se destinava "à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação" (Gustavo Capanema, *Exposição de Motivos*). Vale esclarecer que a conclusão do curso secundário conferia o direito de prestar concurso vestibular para qualquer curso superior, enquanto que os concluintes dos cursos profissionalizantes só podiam ingressar em cursos superiores afins. O curso secundário era privilegiado ainda no que se refere à articulação com os outros ramos de ensino, uma vez que os concluintes do Ginásio podiam ingressar em qualquer curso técnico, não havendo, porém, reciprocidade. Em decorrência dessa falta de articulação entre ensino profissionalizante e ensino secundário, o destino dos alu-

nos que ingressavam no profissionalizante era selado aos 11/12 anos quando prestavam exame de admissão.

Essa estratificação social através da educação só iria terminar no início da década de 50 com a chamada "Lei da Equivalência" (Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, regulamentada pelo Decreto nº 34.330, de 21 de outubro de 1953), que dispôs sobre o regime de equivalência entre os diversos ramos do ensino médio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961) viria estabelecer a equivalência plena.

Como se pode constatar, na Primeira República e no Governo Getúlio Vargas, o Estado tentou cooptar o operariado através da legislação social, enquadrá-lo através da coerção (medidas repressivas como, por exemplo, as normas reguladoras da entrada e expulsão de estrangeiros) e persuadi-lo por meio da educação.

Nesse contexto, conclui-se que a Reforma Fernando de Azevedo se caracteriza como um instrumento que contribuiu para a "cidadania regulada".

ABSTRACT

The article analyses the reform carried out by Fernando de Azevedo in the Federal District in 1927-1928, a period when the working class showed itself as a social player of considerable importance in the Capital. It has as its objective that in showing labour and professionalism as dimensions to be treated by the school, the Reform Fernando de Azevedo had a political aim: to place the school at the service of the State, to be viewed as an instrument of "regulated citizenship".

Keywords: *Reform Fernando de Azevedo – Work – Professionalism – Regulated citizenship.*

RESUMEN

El artículo analiza la reforma realizada por Fernando de Azevedo en el Distrito Federal en 1927/28, época en que los obreros se imponían como actores sociales de peso en la Capital de la República. Tiene como objetivo demostrar que, al presentar el trabajo y la profesionalización como dimensiones a ser practicadas por la escuela, la Reforma Fernando de Azevedo ha tenido una finalidad política: poner la escuela a servicio del Estado, en una perspectiva de instrumento de la "ciudadanía regulada".

Palabras-clave: *Reforma Fernando de Azevedo – Trabajo – Profesionalización – Ciudadanía regulada.*

Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, F. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 3.ed. rev.ampl. [São Paulo]: Melhoramentos, 1958. 3v. (Obras completas, v.13)
- _____. *Novos caminhos e novos fins: a nova política de Educação no Brasil: subsídios para uma história de quatro anos*. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958. 256p. (Obras completas de Fernando de Azevedo; 6)
- _____. *A reforma do ensino no Distrito Federal: discursos e entrevistas*. São Paulo: Melhoramentos, 1929. 143p.
- FAORO, R. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 5.ed. Porto Alegre: Globo, 1979. 2v.
- GHIRALDELLI JR., P. A evolução das idéias pedagógicas no Brasil republicano. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.60, p.28-37, fev.1987.
- _____. Movimento operário e educação popular na Primeira República. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.57, p. 30-8, maio1986.
- _____. A pedagogia histórico-crítica no contexto das relações entre Educação e os partidos políticos da esquerda na República. *Pró-Posições*, Campinas SP, n.3, p.22-36, 1990.
- LOBO, E.M.L. *História do Rio de Janeiro: (do capital comercial ao capital industrial e financeiro)*. [Rio de Janeiro]: IBMEC, [1978]. 2v.
- LOURENÇO FILHO, M.B. *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 11 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1974. 271p. (Obras completas de Lourenço Filho; v.2) (Biblioteca da Educação)
- MACHADO, L.R.S. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. 271p. (Educação contemporânea)
- NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Livro Escolar, 1976.
- _____. Educação na Primeira República. In: FAUSTO, B. (Dir.) *O Brasil Republicano: sociedade e instituições (1889-1930)*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1977. p. 259-91. (Tomo III, v.2, cap.7) *História Geral da Civilização Brasileira*, 9.
- NORONHA, O.M. A constituição da classe trabalhadora na Primeira República (1889-1930): a produção da noção ideológica de trabalho e Educação. *Pró-Posições*, Campinas SP, n.2, p.30-5, 1990.

- OLIVEIRA, F. A emergência do modo de produção de mercadoria: uma interpretação teórica da economia da República Velha no Brasil. In: FAUSTO, B.(Dir) *O Brasil Republicano: estrutura de poder e economia (1889-1930)*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1975. p.391-414. (Tomo III, v.1, cap.6) História Geral da Civilização Brasileira, 8.
- PILETTI, N. A reforma da Educação pública no Distrito Federal, 1927-1930: algumas considerações críticas. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v.20, n.1/2, p.107-31, jan./dez.1994.
- PINHEIRO, P.S. O proletariado industrial na Primeira República. In: FAUSTO, B.(Dir.) *O Brasil Republicano: sociedade e instituições (1889-1930)*. Rio de Janeiro:DIFEL, 1977. p.135-78. (Tomolll, v.2, cap.4) História Geral da Civilização Brasileira, 9.
- _____, HALL, M.M. *A classe operária no Brasil*. São Paulo: Alfa Omega, 1981.nv.
- SANTOS, W.G. *Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira*. 3.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1994. 89p. (Campus política) (Contribuições em Ciências Sociais, 1)
- SAVIANI, D. O pensamento da esquerda na República brasileira. *Pró-Posições*, n.3, p.7-21, set./dez.1990.