



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**

Flávia Oliveira Duenhas

Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa (Orientador)

**PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL
(1940 – 1950): ESTUDO DOS ESCRITOS DE LOURENÇO FILHO SOBRE A
APRENDIZAGEM PROFISSIONAL**

Belo Horizonte

2017

Flávia Oliveira Duenhas

**PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL
(1940 – 1950): ESTUDO DOS ESCRITOS DE LOURENÇO FILHO SOBRE A
APRENDIZAGEM PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Ciência, Tecnologia e Trabalho:
abordagens filosóficas,
históricas e sociológicas.

Orientador: Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa

Belo Horizonte

2017

D852p Duenhas, Flávia Oliveira
Psicologia da aprendizagem e educação profissional no Brasil (1940 – 1950) estudo dos escritos de Lourenço Filho sobre a aprendizagem profissional. / Flávia Oliveira Duenhas. -- Belo Horizonte, 2017.
166 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, 2017.

Orientador: Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa

Bibliografia

1. Ensino Profissional. 2. Aprendizagem. 3. Psicologia da Aprendizagem. I. Pedrosa, José Geraldo. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título

CDD 378.01381



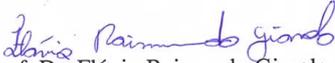
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC nº. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

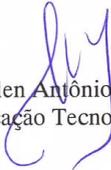
Flávia Oliveira Duenhas

**Psicologia da aprendizagem e educação profissional no Brasil (1940-1950):
estudo dos escritos de Lourenço Filho sobre a aprendizagem profissional**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 28 de agosto de 2017, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:


Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa - Orientador
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais


Prof. Dr. Flávio Raimundo Giarola
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais


Prof. Dr. Irlen Antônio Gonçalves
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

*“(...) Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais.
Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Que nada sei.”*

(Almir Sater e Renato Teixeira, Tocando em frente)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade concedida, pela força para conseguir terminar mais uma etapa. Por todas as bênçãos concedidas durante este processo, sem dúvida as mais importantes da minha vida.

Ao meu esposo Rodrigo, meu maior incentivador, minha força nos momentos mais difíceis. Por acreditar na minha capacidade e aceitar minhas ausências e minhas dificuldades, em nome de algo maior. Jamais terei palavras para expressar o quanto significa para mim seu apoio e sua aprovação, e jamais serei capaz de agradecer por tudo isso.

Ao meu filhinho Samuel, que chegou em meio a esse processo enchendo minha vida de alegria e me dando mais motivos para buscar ser uma pessoa melhor. Que mesmo sem entender do que se tratava, compreendeu meus momentos de ausência. Por você, valeu todo o esforço.

À minha mãe Zélia, que só se mostrou cuidado, atenção e carinho durante esta caminhada. Por entender meus motivos, por aceitar minhas falhas e faltas. Por torcer e acreditar em mim, e por segurar minha mão enquanto eu enfrentava meus momentos mais difíceis.

À Ana Clara Barreto, que não mediu esforços para que eu pudesse chegar até aqui. Que se desdobrou em cuidados com Samuel para que eu pudesse me dedicar todo o tempo que fosse preciso, sem que eu precisasse me preocupar em nenhum momento se faltava alguma coisa a ele.

À amiga Reislá Suelen de Oliveira, pessoa mais que especial, dona de um coração enorme e generosidade ainda maior. Deus coloca sempre as melhores pessoas no meu caminho. A você, que criou a ponte para que esse trabalho acontecesse, que me dedicou toda atenção que eu precisei, que me ensinou como fazer me prestando todo auxílio que eu sempre pedi, minha eterna gratidão.

À amiga Eliane Silvestre, pessoa querida que eu tive a sorte de encontrar no mestrado. Sem você e sua amizade meus dias teriam sido enormemente mais difíceis. Jamais serei capaz de agradecer todo carinho, cuidado comigo e minha família, por ter me apoiado sempre que precisei. Você é mais uma daquelas pessoas queridas que Deus colocou em meu caminho. Grata por tudo.

Ao mestre, professor José Geraldo Pedrosa, pela grande oportunidade de ser sua orientanda. Sua atenção, compreensão e cuidado durante todo o processo não permitiram que

eu desistisse, mesmo diante de tantas dificuldades. Por me mostrar que a sabedoria não está apenas atrás do grande conhecimento e títulos acadêmicos, mas na simplicidade, no respeito e no entendimento de que apesar dos dias ruins que todos temos, é possível vencer.

Aos professores do mestrado, pelos grandes ensinamentos.

Às professoras Daisy Moreira Cunha e Sabina Maura Silva, pelo exame inicial do projeto de pesquisa.

Aos professores Irlen Antônio Gonçalves e Flávio Raimundo Giarola, pela disposição e cuidado na avaliação final desta pesquisa.

Ao Cefet-MG, pelo acolhimento e pela bolsa de fomento durante todo o período do curso.

Enfim, a todos amigos e familiares que contribuíram para esta minha etapa acadêmica, que compreenderam meus motivos sem questionar, que acreditaram que eu seria capaz, que entenderam meus afastamentos e nunca me cobraram por isto, meu muito obrigado!

RESUMO

Esta dissertação tem como foco as aproximações entre a psicologia da aprendizagem e a educação profissional no Brasil, realizadas por Lourenço Filho nos anos 1940 e 1950. As fontes primárias de pesquisa foram constituídas por dois documentos de autoria de Lourenço Filho. O primeiro documento, *Conceito de aprendizagem - Definição de aprendizagem comercial - Semelhanças entre aprendizagem no comércio e na indústria*, é um parecer solicitado pelo Senac que foi produzido em 25 de janeiro de 1949, catalogado em formato de Manuscrito, contendo 12 páginas. Este parecer veio a atender à solicitação do Diretor da Divisão do Ensino no que se referiu ao esclarecimento do conceito de aprendizagem, a definição da expressão aprendizagem comercial e o apontamento das diferenças e semelhanças entre aprendizagem exercida nas atividades comerciais e nas industriais. O segundo documento, *Psicologia dos trabalhos manuais*, de 19 páginas, tem data de 04 de dezembro de 1952 e é o texto de uma palestra realizada na Escola Técnica do Senai, para os alunos do Curso de Artes Aplicadas, no Rio de Janeiro. Nesse documento, Lourenço Filho chama atenção para os efeitos educativos que os trabalhos manuais exercem sobre a inteligência, o caráter e a sensibilidade das pessoas que os realizam. Não se trata apenas de realizar o trabalho manual, mas de revelar uma face oculta que esses trabalhos apresentam. Esse efeito, segundo Lourenço Filho, trata da psicologia dos trabalhos manuais, mas que nem sempre é percebido como tal e que representam os efeitos da aprendizagem. Algumas questões foram propostas com o objetivo de nortear a pesquisa: qual o significado de aprendizagem profissional e sua relação com a aprendizagem infanto-juvenil? qual a concepção de psicologia da aprendizagem considerada por Lourenço Filho? que referências estrangeiras da psicologia Lourenço Filho fez circular em suas elaborações sobre a aprendizagem profissional? e quais as matrizes e bases epistemológicas da psicologia fundamentaram o pensamento de Lourenço Filho em relação a aprendizagem profissional? Nesse sentido buscou-se compreender que elaborações sobre a psicologia da aprendizagem profissional fundamentaram o desenvolvimento dos trabalhos de Lourenço Filho, com base na análise de seus escritos no período compreendido entre os anos 1940 e 1950. A pesquisa foi realizada em documentos originais, ou fontes primárias cujos dados ainda não haviam sido trabalhados por outros pesquisadores. Em relação à abordagem teórico-metodológica a natureza da pesquisa foi fenomenológica hermenêutica, buscando desvendar ou decodificar subjetivamente o sentido real que está implícito nos textos. Em relação à coleta e sistematização dos dados a técnica utilizada na pesquisa foi a análise do discurso (AD), conforme proposto por Orlandi (2009), buscando compreender os sentidos que o sujeito manifesta em seu discurso. A análise dos documentos permitiu compreender que as proposições sobre psicologia da aprendizagem que Lourenço Filho fez circular no Brasil pertencem às teorias anglo-americanas de base funcionalista e sintonizada com o pragmatismo, cuja ideia fundamental está no aprendizado realizado de forma prática, ou o que se convencionou tratar de o “aprender fazendo”.

Palavras-chaves: Aprendizagem. Psicologia anglo-americana. Educação profissional. Psicologia da aprendizagem. Lourenço Filho.

ABSTRACT

This dissertation focuses on the approaches between the psychology of learning and professional education in Brazil, carried out by Lourenço Filho in the 1940 's and 1950' s. The primary sources of research were two documents authored by Lourenço Filho. The first document, Learning Concept - Definition of Commercial Learning - Similarities between learning in commerce and industry, is an opinion requested by Senac that was produced on January 25, 1949, cataloged in Manuscript format, containing 12 pages. This opinion came to meet the request of the Director of the Division of Education regarding the clarification of the concept of learning, definition of the term commercial learning and pointing out the differences and similarities between learning in commercial and industrial activities. The second document, Psychology of Handicrafts, 19 pages, is dated December 4, 1952 and is the text of a lecture held at the Senai Technical School for students of the Applied Arts Course in Rio de Janeiro. In this document, Lourenço Filho draws attention to the educational effects that manual work has on the intelligence, character and sensitivity of the people who perform them. It is not only a question of performing the manual work, but of revealing a hidden face that these works present. This effect, according to Lourenço Filho, deals with the psychology of manual work, but is not always perceived as such and represents the effects of learning. Some questions were proposed with the purpose of guiding the research: what is the meaning of professional learning and its relation with child-youthful learning? What is the conception of learning psychology considered by Lourenço Filho? What foreign references of psychology Lourenço Filho circulated in his elaborations on professional learning? And what are the matrices and epistemological foundations of psychology that grounded Lourenço Filho's thinking in relation to professional learning? In this sense, it was tried to understand that elaborations on the psychology of professional learning grounded the development of the works of Lourenço Filho, based on the analysis of his writings in the period between the years 1940 and 1950. The research was carried out in original documents, or sources Which data had not yet been worked on by other researchers. Regarding the theoretical-methodological approach, the nature of the research was phenomenological hermeneutics, seeking to unveil or decode subjectively the real meaning that is implicit in the texts. In relation to data collection and systematization, the technique used in the research was discourse analysis (AD), as proposed by Orlandi (2009), seeking to understand the senses that the subject manifests in his discourse. The analysis of the documents made it possible to understand that the propositions on learning psychology that Lourenço Filho circulated in Brazil belong to the Anglo-American theories of functionalist base and in tune with pragmatism, whose basic idea is in the practical learning, or what agreed to deal with "learning by doing".

Keywords: Learning. Anglo-American psychology. Professional education. Psychology of learning. Lourenço Filho.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Trabalhos que contemplam Lourenço Filho como objeto de estudo.....	20
Tabela 2 - Trabalhos que contemplam a Educação Profissional e o Ensino Industrial como objeto de estudo.....	20
Tabela 3 - Aprendizagem Industrial.....	92
Tabela 4 - Aprendizagem Comercial.....	93

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	- Associação Brasileira de Educação.
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CBAI	- Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial.
CFESP	- Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional.
CONCLAP	- Conferência das Classes Produtoras do Brasil.
CNC	- Confederação Nacional do Comércio.
CNI	- Confederação Nacional da Indústria.
CPDOC	- Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea.
CTPC	- Centro de Pesquisa e Treinamento de Professores do Rio de Janeiro.
DASP	- Departamento Administrativo do Serviço Público.
EUA	- Estados Unidos da América.
FGV	- Fundação Getúlio Vargas.
IBECC	- Instituto de Educação, Ciência e Cultura.
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
IDORT	- Instituto de Organização Racional do Trabalho Anísio Teixeira.
MEC	- Ministério da Educação.
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
SESC	- Serviço Social do Comércio.
SPHAN	- Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.
UNAR	- Universidade do Ar.
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 A “NOVA PSICOLOGIA” ANGLO-AMERICANA.....	27
1.1 Breve caminho da Psicologia.....	27
1.2 A “Nova Psicologia” americana e sua base funcionalista.....	31
1.3 William James: o precursor da Nova Psicologia científica anglo-americana.....	32
1.4 As Universidades de Chicago e Columbia: berços do Funcionalismo americano..	37
1.5 O behaviorismo – a ciência do comportamento	47
2 A APRENDIZAGEM COMERCIAL: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE APRENDIZAGEM NO COMÉRCIO E NA INDÚSTRIA.	55
2.1 Contexto histórico, econômico e social à época da elaboração do parecer	58
2.2 Material empírico de análise – o Parecer.....	64
2.3 O conceito de “aprendizagem”	67
2.4 O sistema de preparação para o trabalho e o ensino técnico profissional	70
2.5 A “aprendizagem comercial” – para além do conhecimento de um ofício	74
2.6 O “aprendiz” e o “praticante” – Aproximações e distanciamentos entre a aprendizagem industrial e comercial e a base dos dispositivos legais.....	78
2.7 Os processos de ensino nas atividades industriais e comerciais – as mudanças pós reformas	85
2.8 Aprendizagem comercial e industrial - principais diferenças e semelhanças	91
3 OS TRABALHOS MANUAIS E A PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM.....	94
3.1 O documento analisado – a palestra “Psicologia dos trabalhos manuais”	98
3.2 Os trabalhos manuais – a que se referem e as faces que apresentam	102
3.3 A questão da inteligência e a realização dos atos de inteligência completos.....	103
3.4 A “boa orientação” e a formação dos professores.....	113
3.5 O problema da formação pela pedagogia tradicional e a proposta da escola nova.....	121
3.6 As situações funcionais ou aprendizado funcional – resultado dos trabalhos manuais	123

3.7 O desejo do aluno em fazer	126
3.8 A educação moral e a preparação profissional - possibilidades dos trabalhos manuais	129
3.9 A psicologia dos trabalhos manuais.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS.....	141
I Fontes primárias	141
II Outras fontes	141
APÊNDICE.....	151
Apêndice A - Lourenço Filho – breve história de vida, atuação profissional e obra	151

INTRODUÇÃO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa *Ciência, Tecnologia e Trabalho: abordagens filosóficas, históricas e sociológicas*, do Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG. Está vinculada ao programa de pesquisa *Americanismo, Trabalho e Educação* sendo esta a principal ligação entre a referida linha de pesquisa e esta dissertação cuja proposta é analisar questões relacionadas à educação profissional no Brasil dos anos 1940 a 1950 e, em particular, as elaborações referentes à psicologia da aprendizagem profissional nos escritos desta mesma época de Lourenço Filho.

Lourenço Filho, como educador e intelectual de sua época ofereceu relevante contribuição para a Educação e para a educação profissional brasileiras no século XX. Apesar da relevância de sua trajetória, de suas intervenções e de sua vasta obra escrita, Lourenço Filho não tem sido pesquisado na proporção de sua importância, principalmente no tocante às suas contribuições aproximando psicologia da aprendizagem e educação profissional.

Lourenço Filho, educador e pedagogo brasileiro, é conhecido sobretudo por sua participação no movimento dos pioneiros da escola nova, por ter colaborado com o Estado Novo de Getúlio Vargas e por suas elaborações sobre aprendizagem. Sua extensa obra revela diversas facetas do intelectual educador, extremamente ativo e preocupado com a escola em seu contexto social e com as atividades de sala de aula. Na sua trajetória de educador desfrutou da prática administrativa e organizacional, exerceu funções de chefe de gabinete do ministro da Educação, dirigiu institutos de educação e escola de formação de professores. Desenvolveu diversas obras de orientação, como cartilhas para apropriação das escolas no ensino da escrita e na didática de sala de aula. Foi um dos precursores no estudo e publicações no âmbito da escola nova, no fim da década de 1930 e, como docente, lecionou disciplinas ligadas à psicologia e à pedagogia. (SAVIANI, 2007).

Definido como um intelectual do campo da educação brasileira por biógrafos e estudiosos, Lourenço Filho pode assim ser considerado na medida em que formula ideias e faz proposições a respeito da educação, seja ela infantil ou profissional, sobre a formação de professores, sobre a gestão escolar, entre tantos outros temas que discutiu ao longo de sua vida. Segundo Altamirano (2006, p. 17), “[...] o conceito de intelectual não tem um significado estabelecido: é multivocal, polêmico e de limites imprecisos como o conjunto social que se busca identificar com a denominação de intelectuais”. Segundo Sirinelli (2003),

a noção de “intelectual” assume um caráter polissêmico, que varia conforme o momento histórico focalizado. Os intelectuais sempre formaram um grupo de contornos vagos e aspecto polimorfo e daí decorre a dificuldade para se estabelecer os critérios que definem a palavra. Certo é que a história dos intelectuais se situa onde se cruzam os campos da história política, social e cultural e seria impossível dissociar o estudo dos intelectuais da questão do poder.

De acordo com Sirinelli (2003), a concepção de intelectual pode ser entendida por meio de duas acepções: “[...] uma ampla e sociocultural, englobando os criadores e ‘mediadores’ culturais, e outra mais estreita, baseada na noção de engajamento” (p. 242). A primeira acepção englobaria o jornalista, o escritor, o professor secundário e o erudito, bem como estudantes. A segunda definição se refere a um grupo mais restrito, composto por indivíduos que exercem influência no cenário político, ao estarem engajados na vida cidade, defendendo uma concepção ideológica ou uma causa de impacto social. Exercem essa função mediante a utilização de certos saberes especializados, o que permite uma ação social mais incisiva, bem como o reconhecimento da sociedade em que está inserido, atuando em modalidades específicas como na assinatura de manifestos. De acordo com o perfil de Lourenço Filho e com as informações obtidas a respeito de sua vida e atuação, ele pode ser enquadrado como um intelectual da segunda acepção apresentada.

A compreensão das proposições e ideias lançadas por um intelectual não pode ser alcançada sem que se considere o contexto no qual o intelectual esteve inserido, ou sem que se considere sua rede de sociabilidade e espaços sociais que ele tenha estado. Assim conforme apresenta Guimarães (2012), este conceito de “redes de sociabilidade” foi estabelecido por Sirinelli (2003) e “funcionam como laços que se atam”. (GUIMARÃES, 2012, p. 18). As redes de sociabilidade apresentam duas acepções:

[...] a primeira considera que os espaços de sociabilidade são dotados de forças antagônicas, tanto de atração, amizades, fidelidades, quanto de exclusão, hostilidade, rivalidade e rupturas advindas do convívio social. Essas afinidades e rupturas dão à rede uma forma dinâmica em meio à qual o comportamento dos intelectuais se desenvolve. Na segunda acepção, interpenetram-se o afetivo e o ideológico: “as redes secretam, na verdade, microclimas à sombra dos quais a atividade e o comportamento dos intelectuais envolvidos frequentemente apresentam traços específicos”. (GUIMARÃES, 2012, p. 18).

Segundo Gomes (2004), é nessas redes nas quais o intelectual se insere que são difundidas ideias e projetos, e onde se dão alianças e rivalidades. São os atores que circulam

por entre suas teias que compartilham de um determinado repertório. Afirma que “[...] a participação numa rede de contatos é que demarca a específica inserção de um intelectual num mundo cultural”. (GOMES, 2004, p. 51) e que para produzir é necessário ao intelectual estar imerso em um circuito de sociabilidade.

Para Alonso (2002) essa rede de sociabilidade “[...] funciona como uma caixa de ferramentas às quais os agentes recorrem seletivamente” (p. 39) de acordo com a necessidade apresentada. Essa “caixa” por sua vez fornece “[...] um conjunto de recursos intelectuais disponíveis numa dada sociedade em um certo tempo”. (ALONSO, 2002, p. 39 - 40). Por este motivo temos a noção de que não só um vocabulário é compartilhado, mas também de ideias e expressões que parecem se repetir entre determinados atores de uma mesma época.

Sem que o tempo da pesquisa fosse hábil para explorar de forma mais profunda as redes de sociabilidade de Lourenço Filho, embora fosse de grande importância, destacam-se alguns locais de atuação e algumas figuras representantes do campo da educação e da política, com as quais Lourenço Filho dialogou. Fazem parte dessa rede os professores Sud Menucci e Thales de Andrade, colegas da época em que Lourenço Filho exerceu o magistério em Porto Ferreira, quando iniciou suas atividades jornalísticas e literárias na revista “Vida Moderna” e nos jornais “O Comercio de São Paulo”, “Jornal do Comercio” (de São Paulo), “A Folha” (de Porto Ferreira), “O Estado de S. Paulo”. Foi auxiliar do escritor Monteiro Lobato na “Revista do Brasil”. Por solicitação do governo do Ceará, do presidente Justiniano Serpa e indicação do governo de São Paulo foi diretor-geral da Instrução Pública do Ceará e atuou como professor na Escola Normal de São Paulo. Participou da fundação do Liceu Nacional Rio Branco, com Sampaio Dória que foi também seu mentor, colocando-o em contato com as ideias anglo-americanas sobre a educação. Foi membro da Academia Paulista de Letras e chefe do gabinete do Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos. Foi diretor do Instituto de Educação do Distrito Federal a convite de Anísio Teixeira, com quem manteve grande amizade e convivência profissional. Assinou, junto a mais 25 intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, redigido por Fernando de Azevedo. Participou da criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort) junto a Roberto Mange, Fernando de Azevedo, Noemy Rudolfer. Foi presidente da Associação Brasileira de Educação (ABE), foi professor e reitor em exercício na Universidade do Distrito Federal. A convite do ministro Gustavo Capanema, organizou e dirigiu o Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais (Inep), fundando a “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”. A convite do ministro Clemente Mariani ocupou o cargo de diretor do

Departamento Nacional da Educação, organizando e dirigindo a Campanha Nacional de Educação de Adultos. Foi presidente do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (Ibccc). (MONARCHA e RUY LOURENÇO FILHO, 2001).

Os momentos e personagens citados como integrantes da rede de sociabilidade de Lourenço Filho não esgotam toda uma pesquisa, pois se apresentam de forma sucinta. O intuito, ao citar tais referências, é de ilustrar locais, pensamentos e associações das quais Lourenço Filho fez parte, oferecendo subsídios para compreender o contexto das elaborações do intelectual e as redes sociais às quais ele pertencia.

Dentre outras questões, esta pesquisa se propôs a investigar que ideias e referências estrangeiras da psicologia Lourenço Filho fez circular em suas elaborações sobre a aprendizagem profissional no Brasil. Esta proposição traz à tona a necessidade de esclarecer o que se entende por “circulação de ideias”.

Observou-se que o conhecimento produzido por Lourenço Filho e as ideias por ele propostas ao longo de sua vida acadêmica tinham grande influência especialmente de ideias anglo-americanas e algumas europeias. Com base em estudos, cursos feitos nos Estados Unidos da América (EUA) e convivência com grandes nomes da educação, Lourenço Filho adquiriu um acervo intelectual e fez circular no Brasil saberes e práticas antes desconhecidos. Porém, segundo Chamon (2008), ao trazer as ideias estrangeiras e torná-las conhecidas e utilizáveis, Lourenço Filho não poderia ser considerado como alguém que houvesse copiado ou importado esses saberes, pois “[...] esse entendimento pressupõe que haja um lugar de produção da ideia que conseqüentemente é imitada em outros lugares, separando assim o sujeito produtor do sujeito receptor. (GUIMARÃES e CHAMON, 2014, p.11). Longe disso, não se trata de uma cópia. Existe uma relação entre aquele que produz a ideia e aquele que se apropria da mesma, fazendo-a circular. Assim como aponta Chartier (citado por GUIMARÃES e CHAMON, 2014, p. 11):

Todo o texto é o produto de uma leitura, uma construção do seu leitor: este não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Invento nos textos uma coisa diferente daquilo que era a intenção deles. Separa-os da sua origem (perdida ou acessória). Combina seus fragmentos e cria o desconhecido no espaço organizado pela capacidade que eles possuem de permitir uma pluralidade indefinida de significações.

E ainda não significa dizer que Lourenço Filho tenha feito circular no Brasil todas as ideias com as quais teve contato, muito menos que tenha se apropriado integralmente das mesmas, sem que fosse feito um ajuste. A “apropriação”, segundo Chartier citado por

Guimarães (2012, p. 21) pode ser definida como “um jogo sutil de reempregos, de desvios”. Essa apropriação, exercida por Lourenço Filho, demandou mais do que a simples internalização dos conhecimentos e sua replicação, exigiu um cruzamento, uma recriação e uma adaptação dessas ideias, fazendo de Lourenço Filho um mediador.

Trata-se de dizer que o intelectual, ao agir como um mediador, age também como um tradutor que pretende estabelecer uma comunicação entre as diversas culturas. Neste sentido, o mediador ou tradutor, busca tornar a linguagem acessível e compreensível a diversos leitores, apresentando-lhes ideias e textos que anteriormente não se lia. É o que Pallares-Burke, citado por Guimarães (2012), chamou de “tradução cultural”.

De acordo com a biografia examinada, este intelectual desenvolveu seus escritos na vivência da administração e organização do ensino em diversas localidades brasileiras, portanto, se tornou um grande conhecedor da principal ferramenta educacional, a escola. Ele a definia como sendo uma sede com clientela específica de alunos, elementos docentes próprios, e, enfim, atividades prefixadas, segundo o ensino que ministre seus horários e programas. (LOURENÇO FILHO, 2007). Fosse escola pública ou privada, essa estrutura seria a mesma, pois, deveria estar adaptada às peculiaridades do trato educacional. Informações mais detalhadas a respeito da biografia de Lourenço Filho podem ser encontradas no Apêndice I desta dissertação.

Dentre os escritos a respeito de Lourenço Filho, Monarcha aparece como organizador e autor da maioria das obras. A “Coleção Lourenço Filho”, lançada pelo Inep/MEC é composta de nove obras. Dentre elas estão livros de autoria do próprio Lourenço Filho que foram relançados: “Juazeiro do Padre Cícero” (2002), “Administração e organização escolar” (2007) e “Testes ABC” (2008). Compõem esta coleção obras de autoria de Carlos Monarcha como “Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação” (2001), que se constitui em um “[...] ensaio histórico centrado nas contribuições do professor Lourenço Filho no domínio da psicologia aplicada à educação” (Prefácio de Antônio Gomes Penna, p. 5). Em parceria com Ruy Lourenço Filho, Monarcha é o organizador de mais três obras que integram esta coleção: “Por Lourenço Filho: uma biografia” (2001), “Tendências da educação brasileira” (2002) e “Educação comparada” (2004). Encerram os nove volumes duas outras obras cuja organização pertence à Ruy Lourenço Filho: “A pedagogia de Rui Barbosa” (2001) e “A formação de professores: da escola normal à escola da educação” (2001).

A “Coleção Educadores”, organizada pelo Ministério da Educação (MEC) teve amparo em uma Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do próprio Ministério, de instituições educacionais, de universidades e da Organização das Nações

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Segundo o ministro da Educação à época, Fernando Haddad, o propósito foi de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação, que surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. (MONARCHA, 2010, p.7). Foram reunidos trinta autores brasileiros e trinta pensadores estrangeiros que exercem influência sobre a educação. A coleção inclui ainda o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932) e o “Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados”, reafirmação do manifesto dos pioneiros de 1959. O autor do volume dedicado a Lourenço Filho (2010) é Carlos Monarcha. Esta obra apresenta a trajetória de Lourenço Filho desde seu nascimento, seu desenvolvimento profissional, suas ideias e conquistas, todas elas alicerçadas pelo contexto e acontecimentos históricos, políticos e econômicos do período em questão.

Dois outros importantes livros sobre Lourenço Filho foram organizados por Carlos Monarcha. São eles: “Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra” (1997), considerado por Laurence Hallewell, que prefaciou a obra, um *Festschrift*¹. Este livro, publicado no aniversário de nascimento de Lourenço Filho é uma coletânea de estudos realizados por pesquisadores de diferentes formações acadêmicas que buscam recuperar aspectos esquecidos ou inexplorados da obra de Lourenço Filho. E, por fim, o “Centenário de Lourenço Filho: 1897 – 1997” (1997), coletânea que reúne textos produzidos por pesquisadores de diferentes gerações e instituições acadêmicas que estiveram presentes em duas edições da Jornada Lourenço Filho, em Marília (SP) e Londrina (PR), respectivamente em maio e em setembro de 1997. Nestes dois eventos, diferentes gerações dialogaram a respeito da orientação e organização do campo cultural e educacional. (MONARCHA, 1997).

Mesmo com toda sua contribuição e importância para a educação brasileira, observou-se que Lourenço Filho tem sido pouco pesquisado em teses e dissertações. Alguns dados confirmam esta afirmação.

Buscando verificar a possibilidade de realização desta pesquisa, foram efetuadas consultas junto a alguns bancos de dados digitais utilizando o descritor “Lourenço Filho”, e o resultado obtido foi o que se apresenta:

¹O termo alemão *Festschrift* ou *Festschriften* é um livro que homenageia uma pessoa influente ou reconhecida, especialmente um pesquisador. Geralmente é lançado enquanto o homenageado é vivo. O termo pode ser traduzido como “livro de homenagem” ou “livro de celebração”. (Fonte: WIKIPEDIA).

TABELA 1: Trabalhos que contemplam Lourenço Filho como objeto de estudo

Banco de Dados	Instituições de Ensino	Período de Publicação	Área	Tipo de Documento	Quantidade
BDTD	FGV, UFSC, UDESC, UNESP, UFES, PUC Rio, USP, UEL, PUC PR, UNB, UFRGS, UFMG	1982 – 2014	Educação	Tese	8
				Dissertação	16
CAPES ²	USP, UDESC, UEL, UNESP, UFRJ, UFES	2011 – 2012	Educação, Artes Visuais	Tese	2
				Dissertação	5

Fonte: Elaboração própria

Em consulta realizada no banco de dados digital do CEFET - MG foram utilizados alguns outros descritores que podem ser relacionados a esta pesquisa, uma vez que o descritor “Lourenço Filho” não retornou ocorrências. O resultado obtido é o que segue:

TABELA 2: Trabalhos que contemplam a Educação Profissional e o Ensino Industrial como objeto de estudo

Banco de Dados	Descritores	Período	Área	Tipo de Documento	Quantidade
CEFET – MG	“Educação Profissional”	2010 - 2014	Educação Tecnológica	Dissertação	12
	“Ensino Industrial”	2012 - 2014	Educação Tecnológica	Dissertação	2

Fonte: Elaboração própria

A análise dos resumos dos trabalhos encontrados nos bancos de dados verificados, bem como as palavras-chave de cada um deles revela que, em sua maioria, as pesquisas a respeito de Lourenço Filho envolvem alguns assuntos específicos. Dentre os 26 trabalhos encontrados nos bancos de dados da BDTD e da CAPES, quando pesquisado o educador Lourenço Filho observou-se que os assuntos mais referenciados são educação infantil e as séries para leitura infantil, administração e gestão escolar, a escola nova, pedagogia em geral e formação de professores, educação de adolescentes e adultos.

Apenas uma dissertação intitulada “A Psicologia na constituição do campo educacional brasileiro”, de autoria de Ana Paola Sganderla, orientada pela Profa. Dra. Diana

² Cinco dos trabalhos encontrados constam no BDTD.

de Carvalho, publicada em 2007 pela UFSC, contempla a psicologia como objeto de estudo. Esta dissertação analisa como as ideias de Lourenço Filho referentes à psicologia científica e materializadas no “Testes ABC”, contribuíram na constituição do campo educacional brasileiro, especialmente em relação à formação de professores e à organização da prática escolar. A dissertação está organizada da seguinte forma: no capítulo um a autora apresenta a psicologia e a constituição do campo educacional brasileiro; no capítulo dois Lourenço Filho é apresentado como um pioneiro da relação entre psicologia e educação no Brasil, e para tanto são discutidas sua formação profissional, sua atuação na formação de professores e como psicólogo experimental e ainda é abordada a questão da cientificidade da psicologia. Já o capítulo três, bem mais específico e relacionado ao objeto da pesquisa, apresenta a questão da disciplina de psicologia na formação de professores nas décadas de 1930 e 1940. O último capítulo discute os “Testes ABC” e apresenta a defesa de uma base científica da organização escolar.

Já em relação às dissertações desenvolvidas no CEFET – MG, apesar de não ter sido encontrada nenhuma que faça referência a Lourenço Filho como sujeito de pesquisa, uma dissertação intitulada “Do lado debaixo do Equador: a presença da psicologia americana na formação de professores no ensino industrial brasileiro (1946 – 1962)”, publicada em 2014, de autoria de Fernanda Leite Bião e sob orientação do Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa, apresenta considerações importantes sobre o contexto histórico que envolve o Ensino Industrial e o Brasil dos anos 1940, que será discutido também neste trabalho, além de considerações sobre a psicologia anglo-americana. A estruturação desta dissertação é três capítulos. No primeiro capítulo são apresentadas as bases epistemológicas da psicologia anglo-americana percorrendo um caminho que se inicia com os ecos do darwinismo social. Apresenta a nova psicologia e sua matriz funcionalista, trazendo à tona autores como William James, John Dewey, Harvey Carr, Edward Lee Thorndike, Robert Sessions Woodworth, James McKeen Cattell, Henry Herbert Goddard, Lewis Madison Terman, Harry Levi Hollingworth, Granville Stanley Hall, James Rowland Angell e John Broadus Watson. Essas podem ser consideradas fontes importantes de consulta uma vez que se pretende compreender que ideias anglo-americanas influenciaram o pensamento de Lourenço Filho. Bião (2014) ainda apresenta, no último capítulo, a presença da psicologia americana na formação de professores para o ensino industrial brasileiro.

Assim sendo, observou-se que mesmo diante da importância e da relevante contribuição teórica de Lourenço Filho para a Educação brasileira do século XX e mais especificamente em relação à psicologia da aprendizagem e a educação profissional, dada sua

participação direta na constituição das redes de ensino industrial nos anos 1940, o educador tem sido pouco pesquisado em dissertações e teses. Constatou-se que ainda não foram realizados estudos a respeito da Psicologia de Lourenço Filho e as contribuições feitas por ele na educação profissional.

Com base nesta revisão de literatura, esta pesquisa considerou como objetivo geral compreender que elaborações sobre a psicologia da aprendizagem profissional fundamentaram o desenvolvimento dos trabalhos de Lourenço Filho, com base na análise de seus escritos no período compreendido entre anos 1940 e 1950.

Para tanto, a pesquisa buscou atingir os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o significado de aprendizagem profissional e sua relação com a aprendizagem infanto-juvenil;
- Identificar a concepção de psicologia da aprendizagem considerada por Lourenço Filho;
- Verificar que referências estrangeiras da psicologia Lourenço Filho fez circular em suas elaborações sobre a aprendizagem profissional;
- Identificar e analisar as matrizes e bases epistemológicas da psicologia que fundamentaram o pensamento de Lourenço Filho em relação a aprendizagem profissional.

Em relação ao material empírico da pesquisa, dois documentos de autoria de Lourenço Filho foram consideradas fontes primárias para esta pesquisa. Estes textos foram catalogados pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), pertencente à Fundação Getúlio Vargas. São eles:

- “Conceito de aprendizagem - Definição de aprendizagem comercial - Semelhanças entre aprendizagem no comércio e na indústria”. Trata-se de parecer do Prof. Lourenço Filho solicitado pelo Senac, no Rio de Janeiro produzido em 25/01/1949, catalogado em formato de Manuscrito, contendo 12 páginas. Segundo o próprio Lourenço Filho (1949) este parecer veio a atender à solicitação do Diretor da Divisão do Ensino no que se referiu ao esclarecimento do conceito de “aprendizagem”, a definição da expressão “aprendizagem comercial” e o apontamento das diferenças e semelhanças entre “aprendizagem” exercida nas atividades comerciais e nas industriais.- “Psicologia dos trabalhos manuais”, um documento inicial de 29 páginas e correções feitas à mão, que indicam ser do próprio Lourenço Filho, e que, após reescrito, passou a ter de 19 páginas. Com data de 04 de dezembro de 1952, o texto relata uma palestra realizada na Escola Técnica do SENAI, para os alunos do Curso de Artes Aplicadas,

no Rio de Janeiro. Nesse documento, Lourenço Filho chama atenção para os efeitos educativos que os trabalhos manuais exercem sobre a inteligência, o caráter e a sensibilidade das pessoas que os realizam. Não se trata apenas de realizar o trabalho manual, mas de revelar uma face oculta que esses trabalhos apresentam. Esse efeito, segundo o autor, trataria da “psicologia dos trabalhos manuais”, mas que nem sempre é percebido como tal e que representam os efeitos da aprendizagem. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 1).

Sobre estes documentos, não constam informações de que tenham sido publicados e suas versões originais e datilografadas encontram-se no arquivo de Lourenço Filho no CPDOC - Centro de Pesquisas e Documentação de História Contemporânea do Brasil, mantido pela escola de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro.

Em função do material analisado a pesquisa realizada foi de natureza documental. De acordo com Oliveira (2007), a análise documental busca informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revista, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação. O pesquisador deve também, na pesquisa documental, realizar uma análise cuidadosa, uma vez que os documentos por não serem considerados ainda de domínio científico, não passaram por algum tipo de tratamento nesse sentido. A pesquisa foi realizada em documentos originais, ou fontes primárias cujos dados não foram trabalhados por outros pesquisadores. Embora de acordo com Oliveira (2007) as duas modalidades de pesquisa bibliográfica e documental possuam certa semelhança, pois ambas apresentam o documento como objeto de pesquisa, o conceito de documento não abrange apenas como textos escritos/e ou impressos. Para a autora a pesquisa bibliográfica é feita basicamente em fontes que “[...] já são reconhecidamente do domínio científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 69), tais como livros, periódicos, ensaios críticos, dicionários, enciclopédias e artigos científicos.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) afirmam que é indispensável em todas as fases de uma análise documental que se avaliem o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-político do autor e a época em que foi escrito. Este procedimento possibilita aprender os esquemas conceituais dos autores, seus argumentos, refutações, reações, e ainda propicia identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos. Na fase de análise do contexto, o pesquisador se coloca em boas condições até para compreender as particularidades da forma de interpretar, da forma de organizar o conteúdo em questão.

Em relação à abordagem teórico-metodológica a natureza da pesquisa foi fenomenológica hermenêutica. De acordo com Silva (2013) trata-se de um método no qual o sujeito aparece como intérprete do objeto, buscando desvendar ou decodificar subjetivamente

o sentido real que está implícito nos textos, palavras, leis etc., e oferecendo significado a partir da manifestação dos textos e de seus contextos históricos. Nessa abordagem, o sujeito é que interpreta e dá sentido ao texto a partir do contexto histórico que ocorre, buscando investigar o mundo pessoal das experiências de quem escreveu.

Masini (2010) apresenta o método fenomenológico como sendo uma atitude de abertura para compreender o que se mostra sem estar preso a conceitos e predefinições. Segundo Heidegger (citado por MASINI, 2010), o método fenomenológico de investigação tem uma atitude que nos leva a retomar um caminho que nos conduza a ver o existir simplesmente como ele se mostra. Não existe separação entre sujeito e objeto e não é o sujeito que conhece o objeto. Compreender, para Heidegger, deixa de ser visto como um modo de conhecer e passa a ser visto como um modo de ser – o ser que existe como modo de compreender.

O método fenomenológico trata de pôr o fenômeno a descoberto e não se limita a uma descrição passiva do mesmo, mas trata de uma tarefa de interpretação que consiste em descobrir os sentidos que o fenômeno tem de mais fundamental e que estão menos aparentes. Na realização da pesquisa, a apropriação do conhecimento se dá pelo círculo hermenêutico compreendido como o fluxo compreensão-interpretação-nova compreensão. (MASINI, 2010).

Em relação à coleta e sistematização dos dados a técnica utilizada na pesquisa foi a análise do discurso (AD). Segundo Orlandi (2009) a AD não trata da língua e nem da gramática, embora os dois temas interessem. A AD trata do discurso, ou seja, da palavra em movimento, da prática de linguagem, de onde ao estudar o discurso observa-se o homem falando. A preocupação da AD está em compreender os sentidos que o sujeito manifesta através do seu discurso. O analista ao utilizar a AD faz uma leitura do texto enfocando a posição discursiva do sujeito, legitimada socialmente pela união do social, da história e da ideologia, produzindo sentidos. (CAREGNATO e MUTTI, 2006).

De acordo com Orlandi (2009) a AD permite que se faça uma reflexão sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua. A AD trabalha a relação língua-discurso-ideologia partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua. Assim como trata Pêcheux (citado por ORLANDI, 2009, p. 17), “[...] não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que faz sentido”. O discurso é, então, o lugar onde se observa a relação entre língua e ideologia e onde se compreende como a língua produz sentidos por e para os sujeitos.

Enquanto a análise de conteúdo (AC) procura extrair os sentidos do texto, a AD considera a linguagem como algo que não é transparente e por isso ela não atravessa o texto à procura de um sentido. A AD produz um conhecimento a partir do próprio texto, com base em sua materialidade simbólica própria e significativa, concebendo esse conhecimento em sua discursividade, e não considera o texto como ilustração ou documento de algo que já se conhece (ORLANDI, 2009). A autora ainda explica que enquanto a AC procura responder à pergunta “o que este texto quer dizer?”, a AD coloca a questão “como este texto significa?”, buscando entender como o texto significa e como os objetos simbólicos produzem sentido. (ORLANDI, 2009, p.17).

O que se pretendeu não foi interpretar os textos de Lourenço Filho mas compreender como eles produzem sentidos. Significa dizer, segundo Orlandi (2009) que buscou-se compreender o texto enquanto objeto linguístico-histórico ao explicitar como ele realiza a discursividade que constitui o próprio texto. Para a autora, na AD o texto não pode ser tomado como ponto de partida absoluto e nem de chegada. Um texto é uma peça de linguagem que pertence a um processo discursivo mais abrangente e deve ser considerado como um exemplar do discurso.

O analista não falará sobre o texto, mas sobre o discurso. Busca-se atingir o processo discursivo e com isso perceber o modo como o texto significa. Entretanto, o texto analisado desaparece como referência específica para dar lugar à compreensão de todo um processo discursivo do qual o texto faz parte. (ORLANDI, 2009). O produto da análise é, então, a compreensão dos processos de produção de sentidos e de constituição dos sujeitos em suas posições.

Esta dissertação está organizada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo intitulado “A ‘Nova Psicologia’ anglo-americana” tem como objetivo apresentar a psicologia anglo-americana, de base funcionalista e sintonizada com o pragmatismo. Esta é a psicologia com a qual Lourenço Filho estabelece uma relação de apropriação, a partir dos anos de 1920, de modo a estabelecer mediações entre psicologia da aprendizagem, trabalhos manuais e educação profissional e fazer com que tais ideias circulem no Brasil.

O segundo capítulo “A aprendizagem comercial: semelhanças e diferenças entre aprendizagem no comércio e na indústria”, apresenta a análise sobre o parecer de autoria de Lourenço Filho com vistas a elucidar o conceito de aprendizagem, definir o que seria aprendizagem comercial, além de estabelecer as diferenças e as semelhanças entre a aprendizagem comercial e industrial. A partir da análise deste documento, pretende-se discutir

as considerações sobre a aprendizagem apresentadas por Lourenço Filho e a relação com sua formação teórica, buscando identificar as influências anglo-americanas no pensamento do autor.

O terceiro capítulo, intitulado “Os trabalhos manuais e a psicologia da aprendizagem” pretende, com base na análise do documento referente à palestra de Lourenço Filho - “Psicologia dos trabalhos Manuais” - identificar que ideias o autor fazia circular no Brasil sobre a psicologia e a educação, relacionadas ao ensino profissional, e que tinham origem em pressupostos anglo-americanos. Além disso, discute a questão da formação moral cujos trabalhos manuais ofereceriam e como uma formação nesse sentido seria interessante na preparação profissional, pois as capacidades de entendimento de um projeto, de precisão na execução do trabalho, de responsabilidade com o compromisso assumido são características indispensáveis e que agilizam o processo de profissionalização. O capítulo ainda apresenta algumas considerações sobre os dispositivos legais que estabeleceram e organizaram os ensinos industrial e comercial e que, inclusive, estabelecem algumas definições e diferenciações entre os mesmos. Como não poderia deixar de ser mencionado, o capítulo apresenta algumas considerações sobre semelhanças e distanciamentos entre a aprendizagem comercial e industrial, uma vez que, no documento, Lourenço Filho faz diversas referências sobre isso.

1 A “NOVA PSICOLOGIA” ANGLO-AMERICANA

Preâmbulo

O objetivo desse capítulo é apresentar a psicologia anglo-americana. O pressuposto é que nos Estados Unidos da América desenvolve-se uma psicologia peculiar, baseada na teoria da evolução das espécies de Charles Darwin e em seguida no darwinismo social de Herbert Spencer. Trata-se de uma psicologia de base funcionalista, finamente sintonizada com o pragmatismo. É com essa psicologia anglo-americana que Lourenço Filho vai estabelecer contatos a partir da segunda década do século XX para fazer dela suas apropriações e, ato contínuo, fazê-la circular no Brasil. Começar a dissertação pela apresentação da “nova psicologia” anglo-americana tem por finalidade criar condições para o entendimento das mediações que Lourenço Filho fará entre psicologia da aprendizagem, trabalhos manuais e educação profissional e que serão desenvolvidas nos capítulos dois e três, respectivamente.

Com esse intuito, o capítulo está dividido em quatro subseções. A primeira subseção do capítulo descreve, brevemente, o caminho que a psicologia percorreu desde o seu surgimento até o seu estabelecimento como ciência autônoma. A segunda subseção define a “Nova Psicologia” anglo-americana e sua base funcionalista, apresentado as principais características desta linha de pensamento. A terceira subseção apresenta William James, tido como o precursor da nova psicologia anglo-americana. De forma sintética são apresentadas a biografia de James e suas principais ideias. A quarta subseção trata das universidades de Chicago e Colúmbia, consideradas berços do funcionalismo americano. Destaca-se seus principais formuladores assim como suas ideias mais significativas, entre eles John Dewey e suas proposições fundamentais sobre a teoria pragmatista. A quinta e última subseção apresenta o behaviorismo. Promovido por John B. Watson, esse movimento propunha uma psicologia científica que lidasse exclusivamente com os atos comportamentais observáveis e passíveis de descrição objetiva. Além de Watson, são apresentadas as principais proposições de B. F. Skinner e Arthur Staats, representantes das três fases do behaviorismo.

1.1 Breve caminho da psicologia

Desde que o homem se percebeu como um ser pensante, inserido em um complexo que chamou de natureza, ele vem buscando respostas para suas dúvidas e fatos que

comprovem e expliquem a origem, as causas e as transformações do mundo. As pesquisas sobre a natureza do comportamento humano remontam aos filósofos gregos, como Platão e Aristóteles, no século V a.C., e se empenhavam em resolver problemas relacionados à memória, à percepção, à aprendizagem, à motivação, ao pensamento e ao comportamento anormal. (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006).

Mas o surgimento de uma psicologia com bases científicas é um acontecimento típico da modernidade, especialmente do século XIX em diante, quando as várias ciências humanas começam se edificar. Para Ferreira (2005) existe um certo consenso entre os historiadores da psicologia no estabelecimento do século XIX como marco institucional do surgimento dessa ciência.

Entretanto, há elaborações sobre a história da psicologia que insistem numa origem mais remota. Dentre essas elaborações pode ser citado o trabalho de Edwin Boring (1950)³, que cruza os caminhos da história da Psicologia com os caminhos de uma busca ancestral de conhecimento do homem sobre si, confundindo-a com a própria história do saber ocidental. É como se no século XIX tivesse ocorrido a apropriação das intuições ancestrais para compor um saber regulado e cientificamente elaborado Outra linha de pensamento histórico aponta para o surgimento da psicologia a partir da irrupção de condições bem peculiares a partir do século XVI, que “[...] confluíram para a necessidade do conhecimento de si, da busca de uma natureza na individualidade e na interioridade humanas”. (FERREIRA, 2005, p. 14). Ferreira (2005) adota a hipótese de que a partir da modernidade do século XVI as experiências que surgiram conduziram a uma variedade de orientações no campo da psicologia.

Até o século XVII os filósofos estudavam a natureza humana mediante a especulação, a intuição e a generalização e em quase nenhuma experiência ou observação empírica. Até este período, o homem olhava para o passado a fim de obter as suas respostas. Somente aplicavam instrumentos e métodos científicos que já se tinham mostrado eficazes nas ciências físicas e biológicas. Contudo, a partir do século XIX, ocorreu uma transformação substancial nos procedimentos, fazendo assim um estudo essencialmente científico, apoiado em observações e experimentações cuidadosamente controladas para estudar a mente humana, fazendo com que a psicologia alcançasse uma identidade que a distinguiria das suas raízes filosóficas.

³ Boring, E. G. (1950). *A history of experimental psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Com os avanços da física e da tecnologia, os métodos e as descobertas da ciência cresciam vertiginosamente. De acordo com Schultz e Schultz (2006), tais avanços resultavam do espírito do mecanicismo, força contextual básica do fundamento filosófico do século XVII, que enxerga o universo como uma grande máquina e tem como influência os trabalhos dos físicos Galileu Galilei (1564-1642) e Isaac Newton (1642-1727).

A observação e a experimentação, seguidos pela medição, eram marcas distintivas da ciência e, com eles, começou a ganhar força a ideia de que todos os fenômenos poderiam ser descritos e definidos por um número, ou seja, eram quantificáveis. A relação deste fato, que se deu aproximadamente 200 anos antes do estabelecimento da psicologia como ciência, é direta e conveniente, pois isso deu sentido e forma a uma nova psicologia, que estava a ser germinada, teria que adotar, pois se todo universo era agora como uma máquina, ordenado, previsível, observável, mensurável, assim também poderia ser o homem. Os mesmos eficazes métodos experimentais e quantitativos, utilizados para revelar os segredos do universo físico, podiam ser aplicados na exploração e previsão dos processos e condutas humanas. (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006).

Quando o empirismo se tornou dominante surgiu uma nova desconfiança sobre todo o conhecimento até então existente, sobre os conceitos e a visão que se tinha das coisas, dos dogmas filosóficos e teológicos do passado, aos quais a ciência estava presa. Vários homens contribuíram na elaboração de questões tão importantes para essa mudança.

Entre eles destaca-se René Descartes (1596 – 1650) por contribuir diretamente com a história da psicologia moderna, libertando o pensamento dos dogmas teológicos e tradicionais que dominaram desde a época aristotélica. René Descartes simboliza a transição da renascença para o período moderno da ciência e representa os primórdios da psicologia moderna. Sua maior contribuição para a história da psicologia moderna foi a tentativa de resolver o problema mente-corpo que era uma questão controversa e que perdurava desde os tempos de Platão. Absorvendo a posição dualista, na qual mente e corpo são de naturezas distintas, Descartes defendia que a interação entre mente e corpo era muito maior que se imaginava e que não só a mente poderia influenciar o corpo, mas o corpo também influenciava a mente.

Descartes argumentou que a função da mente era somente a do pensamento e que todos os outros processos eram realizados pelo corpo. Mente e corpo, apesar de serem duas entidades distintas, eram capazes de exercer influências mútuas e interagir no organismo humano. Essa teoria foi chamada de interacionismo mente-corpo. Descartes estabeleceu que somente por meio da razão, que mediava todas as relações sujeito-objeto, é que se pode

chegar à verdade sobre as coisas. Fez também severas críticas ao sensorialismo dizendo que os sentidos podem enganar e, partindo das ideias de Galileu, afirmou que a chave para a compreensão do universo estava na matemática. (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006).

Após Descartes, a ciência moderna e a Psicologia desenvolveram-se rapidamente e, em meados do século XIX, o pensamento europeu foi preenchido por um novo espírito: o positivismo. Entre os protagonistas do positivismo estava Auguste Comte (1798-1857), filósofo francês que realizou uma grande pesquisa sobre o comportamento humano. A base de seu trabalho era o positivismo, uma “[...] doutrina que reconhece somente os fenômenos naturais observáveis de forma objetiva”. (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006, p. 39). Qualquer forma de estudo baseado na natureza especulativa ou deduzível não era aceito pelo positivismo. As ideias de Comte foram amplamente respeitadas e dominantes no final do ano 1800 na Europa. Reed (citado por Schultz e Schultz, 2006, p. 39) afirmava que “*Todos eram positivistas ou, pelo menos, alegavam ser.*”

Positivismo, materialismo e empirismo converteram-se nos alicerces de uma psicologia moderna, onde os fenômenos psicológicos eram constituídos de provas factuais, observacionais e quantitativas, sempre baseados na experiência sensorial. O método dos empiristas apoiava-se completamente na observação objetiva, na experimentação e na premissa de que a mente se desenvolve a partir da acumulação progressiva de experiências sensoriais. Desta forma, é nítido que estas ideias iam de encontro às teorias de Descartes, que dizia que algumas ideias eram inatas. (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006).

Esta epistemologia deu base para o surgimento da psicologia experimental e foi a responsável por, àquela época, elevar a psicologia ao status de ciência. Isto fez esta teoria reinar absoluta por vários anos na psicologia, de modo que fortaleceu bastante sua metodologia. (LANE, 1980).

O positivismo na psicologia foi o grande fomentador do aparecimento do funcionalismo, assim como de algumas teorias estruturalistas em psicologia. Mas suas principais herdeiras foram, no funcionalismo, as correntes psicológicas pragmáticas, dentre as quais as anglo-americanas mais famosas, o behaviorismo e o cognitivismo.

Em síntese, a linha evolutiva da psicologia é marcada por um constante oscilar entre as duas vertentes teóricas antagônicas, ora o pêndulo aponta para os princípios de uma tendência objetivista que prioriza o dado externo, ora aponta para uma tendência subjetivista baseada na consciência, ambas, por sua vez, objetivando atender às demandas configuradas em cada momento histórico que as originam.

1.2 A “Nova Psicologia” americana e sua base funcionalista

Entende-se por “Nova Psicologia”, segundo Bião (2014), o surgimento da “moderna psicologia científica americana” (p. 50), nas últimas décadas do século XIX. Sua principal característica foi o deslocamento do foco do conceito de adaptação. No lugar da ênfase na adaptação e sobrevivência biológica da espécie no ambiente físico, proposta por Darwin, o foco se direcionou para a adaptação do indivíduo no cenário social. Além disso, a psicologia e os seres humanos passam a ser vistos como instrumentos de utilidade social.

Por volta de 1900, a psicologia nos Estados Unidos da América assume um caráter próprio, distinto e opositor à psicologia experimental de Wundt - a ciência da observação da experiência consciente através da introspecção, e do estruturalismo de Titchener – cujo propósito é descobrir os fatos estruturais da mente.

O funcionalismo enfatiza os atos ou processos mentais como objeto de estudo da psicologia e concentra-se “no *modus operandi* dos processos conscientes e não na estrutura ou no conteúdo”. (SCULTZ e SCHULTZ 2006, p. 151). Sustenta que a mente deve ser estudada em função de sua utilidade para o organismo, tendo em conta a adaptação ao seu meio. O homem usa a consciência para adaptar-se ao meio. O conceito de adaptação deixa de expressar uma relação de sobrevivência em um meio e passa a significar uma melhor vivência neste meio, tornando-se, pois, um conceito qualitativo. Essa melhor vivência, esse equilíbrio, não se refere apenas a um meio físico, mas antes de tudo, a um meio social. Estar adaptado é antes de tudo estar ajustado às demandas do meio social, sejam elas quais forem. (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006).

Ferreira e Gutman (2005) relatam que a necessidade de estar conforme ao meio social justifica-se pela extrapolação de um conceito biológico a um significado social. E a psicologia funcional não se interessa apenas pelo estudo da adaptação. Ela deseja igualmente se transformar em um instrumento de adaptação, promovendo-a. E isto ocorre graças à postura pragmática na qual o valor de um conhecimento está calcado em suas consequências práticas.

Desta forma o conhecimento psicológico deve se mostrar vital. Porém, a utilidade buscada não diz respeito ao indivíduo, mas à sociedade. O meio social não é apenas regulador, mas também finalidade da adaptação. “O psicólogo entra nesse contexto como um engenheiro social da utilidade, buscando promover à moda *utilitarista*, o maior bem possível. Transforma-se assim a utilidade individual em patrimônio social”. (FERRERIRA e GUTMAN, 2004, p. 137).

Segundo Bião (2014, p. 50), “[...] o movimento funcionalista, cujos contornos utilitários, pragmáticos, ecléticos e assimétricos proporcionaram, pela primeira vez, à Psicologia praticada e estudada naquele país traços distintivos e genuinamente americanos.

Uma sociedade que exigia o pragmatismo para seu desenvolvimento econômico acaba por exigir dos cientistas americanos o mesmo espírito. O desenvolvimento do movimento funcionalista foi guiado pelo processo de modernização pelo qual passaram os EUA na segunda metade do século XIX: urbanização, avanço industrial, grande crescimento do número de escolas e fábricas.

A publicação de “A origem das espécies”, em 1859, por Charles Darwin, transformou a concepção de ser humano no século XIX, afetando diversos campos da ciência, como a biologia, a psicologia e as ciências sociais. As consequências dessa transformação no campo da Psicologia se refletiu em novos delineamentos do objeto de estudo, com base nas funções da mente e em seu papel na adaptação dos organismos ao ambiente, em oposição ao estudo das estruturas mentais defendido pelos estruturalistas.

De acordo com Figueiredo e Santi (2004) os funcionalistas consideram a psicologia uma ciência natural que estuda os processos e atos psíquicos e sua interação como forma de possibilitar a adaptação do indivíduo ao meio. Essa adaptação se expressa nos comportamentos adaptados. Para os funcionalistas o estudo científico dos processos mentais exige métodos diversos. Consideram a introspecção experimental de Titchener artificial e tem restrições em relação à confiança na auto observação. Segundo os funcionalistas não seria possível atestar a veracidade da observação se a mesma foi bem realizada. Entretanto, se os processos mentais são expressos pelos comportamentos e estes são passíveis de observação, torna-se possível estudar a mente de forma indireta por meio dos comportamentos adaptados. Destacam ainda que várias das ideias fundamentais dessa escola estão presentes em muito do que se faz até hoje no campo da pesquisa psicológica. “Na verdade, a maior parte do que se produziu e se produz no campo da psicologia, entendida como ciência natural, pode ser interpretada como diferentes versões do pensamento funcional”. (FIGUEIREDO e SANTI, 2004, p. 65).

1.3 William James: o precursor da nova psicologia científica anglo-americana

Dentre os principais nomes do movimento funcionalista destaca-se William James como um dos mais influentes psicólogos anglo-americanos, precursor da psicologia funcional

e pioneiro da nova psicologia científica que foi desenvolvida nos Estados Unidos da América. (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006).

William James nasceu em uma rica família de Nova Iorque, no ano de 1842. Viveu seus anos escolares iniciais na Europa, graças à dedicação e entusiasmo de seu pai, tendo assim acesso às vantagens intelectuais europeias da época.

Aos 18 anos James decidiu ser artista. Seis meses mais tarde já estava convencido de que não possuía talento suficiente para as artes e acabou matriculando-se na Lawrence Scientific School em Harvard. Pouco tempo depois afirmou que a medicina não lhe despertava tanto interesse. Adoeceu tornando-se uma pessoa neurótica, estado que o acompanhou pelo resto da vida. Abandonou a medicina para, entre os anos de 1865 e 1866, acompanhar o naturalista Louis Agassiz em uma expedição ao Brasil com o propósito de coletar espécies de animais marinhos. Embora a expedição lhe tivesse dado a oportunidade de iniciar a carreira na biologia, logo percebeu que não suportaria a precisão das coletas e a classificação das espécies e nem o trabalho de campo. Mesmo relutante, após essa viagem James retomou seus estudos médicos vindo a se graduar em 1869.

Sempre muito doente e depressivo, sofrendo de “americanite”⁴, James vai se recuperar na Alemanha. Lá tem a oportunidade de frequentar aulas de psicologia na Universidade de Berlim, refletindo sobre a necessidade de a “[...] psicologia começar a se tornar ciência” (ALLEN, citado por SCHULTZ e SCHULTZ, 2006, p. 157), James resolveu aprofundar seus conhecimentos em psicologia com Herman von Helmholtz e com Wilhem Wundt, embora não o tenha conhecido naquela época.

No período em que sofreu de forte depressão, em 1869, James começou a estudar filosofia especialmente sobre o livre arbítrio. Lecionou fisiologia em Harvard em 1872. Estudou, nessa mesma época, os efeitos de alguns elementos químicos sobre a mente e a alteração que eles provocavam. Esse estudo levou James a lecionar seu primeiro curso de psicologia entre 1875 e 1876. Chamado “As relações entre a fisiologia e a psicologia”, foi o primeiro curso de psicologia experimental em Harvard e também o primeiro curso oferecido por James.

⁴ Americanite ou Neurastenia – termo apontado pelo neurologista americano George Beard, referia-se a um estado nervoso peculiar do americano, especialmente das classes mais altas na época. Incluía uma variedade de sintomas como insônia, dor de cabeça, hipocondria, erupções cutâneas, cansaço nervoso e um estado definido como colapso cerebral. James apontava a falta de força nervosa, uma depressão paralisante que incluía perda de ânimo. Às mulheres com a doença era recomendado um tratamento de seis meses na cama, sem realizar qualquer tipo de trabalho, leitura ou atividade social além de se submeter a uma dieta à base de gorduras. Aos homens o tratamento recomendado não seria tão rígido e incluiria viagens, aventuras e exercícios físicos. (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006).

Em 1878 James casou-se com Alice Gibbens e assinou um contrato editorial para escrever um livro. Viajante compulsivo, James levou doze anos para escrever “The Principles of Psychology”⁵, publicado em 1890. O livro foi considerado um sucesso e uma grande contribuição para a ciência da psicologia, embora tenha sido criticado por Wundt e Titchener, autores esses que tiveram ideias e métodos criticados por James no livro.

Por não ser a psicologia uma grande paixão de James, após a publicação do livro ele afirmou não ter mais nada a dizer a respeito dessa ciência. Embora tivesse instalado em 1875 um laboratório de psicologia em Harvard, James nunca foi um experimentalista. Não se convenceu do valor do trabalho no laboratório e nunca gostou de realizá-lo.

James dedicou os últimos vinte anos de sua vida ao estudo e refinamento de seu sistema filosófico. Na década de 1890 foi reconhecido como o principal filósofo americano com seu trabalho “The varieties of religious experience: a study in human nature”⁶ (1902). Em 1899 a obra “Talks to Teachers”⁷ marcou a divulgação das ideias de James sobre a aplicação da psicologia em salas de aula, marcando o início da Psicologia Educacional. James faleceu em 1910 em sua casa de campo na cidade americana de Chocoronua.

Como já mencionado, o ponto culminante de sua produção teórica é a publicação, em 1890, de “Os princípios de psicologia”. Nesse tratado, com mais de mil páginas, encontra-se a visão de James sobre as mais variadas áreas. O livro acabou se tornando “[...]a doutrina central do funcionalismo americano”. (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006, p. 161). Sobre essa doutrina Schultz e Schultz (2006) apontam que

[...] a psicologia não tem como meta a descoberta dos elementos da experiência, mas o estudo da adaptação dos seres humanos ao seu meio ambiente. A função da nossa consciência é guiar-nos aos fins necessários para a sobrevivência. A consciência é vital para as necessidades dos seres complexos em um ambiente complexo; de outra forma, a evolução humana não aconteceria. (p. 161).

No início do livro James afirma que “[...] a psicologia é a ciência da vida mental, abrangendo tanto seus fenômenos como as suas condições” (JAMES, citado por SCHULTZ e SCHULTZ, 2006, p. 162). O objeto de estudo da psicologia para James, a consciência, deve ser analisado em seu ambiente natural que é o corpo físico do ser humano – especialmente o

⁵ *The Principles of Psychology* - Tradução: “Os Princípios de Psicologia”

⁶ *The varieties of religious experience: a study in human nature* - Tradução: “As Variedades da Experiência Religiosa: Um Estudo na Natureza Humana”

⁷ *Talks to Teachers* - Tradução: “Falando para professores”

cérebro - e deve ser buscado na experiência imediata. Essa noção de ação do cérebro sobre a consciência é uma marca exclusiva do pensamento de James.

Ao contrário de Wundt e sua análise e redução da experiência consciente aos elementos componentes, James afirma que a vida mental consiste em uma experiência total que se modifica. A consciência seria um “[...] processo de fluxo contínuo e qualquer tentativa de reduzi-la a elementos pode distorcê-la”. (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006, p. 162). A esse processo James deu o nome de fluxo de consciência, onde não ocorre interrupção abrupta.

Como a consciência se mantém em constante modificação não seria possível a mesma sensação ou o mesmo pensamento mais de uma vez e em cada situação não haveria pensamentos idênticos. Segundo James a consciência teria um propósito ou função, que seria proporcionar a capacidade de adaptação ao ambiente, permitindo ao indivíduo escolher, diante de um problema, a forma como enfrentá-lo. Essa capacidade seria o impacto da evolução.

O método básico da psicologia para James deveria ser a introspecção. Entretanto, James tinha ciência das dificuldades da introspecção e, por este motivo, acreditava que melhores resultados poderiam ser produzidos mediante a comparação dos resultados obtidos por diversos observadores.

Embora James não fosse um adepto do método experimental, ele o considerava um caminho importante a ser seguido pela psicologia. Agregando à introspecção e experimentação o método comparativo, buscando compreender o funcionamento psicológico de diferentes populações, James buscava descobrir variações da vida mental. Aí estaria uma diferença significativa da psicologia funcional: a aceitação e adoção de metodologias variadas, diferentemente dos métodos únicos de introspecção de Wundt e Titchener, ampliando a área de estudo da psicologia americana. (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006).

Alguns outros temas consideravelmente importantes apresentados na obra de James são suas considerações sobre as emoções e os hábitos. Segundo James e sua teoria das emoções, contradizendo as teorias anteriores sobre a natureza dos estados emocionais, a reação física ocorreria anteriormente ao surgimento da emoção. Por meio da observação introspectiva James analisou que quando não ocorrem reações físicas não há emoção. Sobre os hábitos James (citado por SCHULTZ e SCHULTZ, 2006, p. 166) descreve os seres vivos como um “pacote de hábitos”. Os hábitos facilitariam as repetições e isso exigiria menos atenção consciente. Segundo James os hábitos teriam implicações sociais:

O hábito [...] *per se* é o que nos mantém dentro do limite da ordem [...] Ele nos condena a lutar a batalha da vida de acordo com as orientações da nossa

criação ou da nossa escolha inicial e a fazer o melhor de uma atividade, mesmo que nos desagrade, porque não há outra para a qual estamos aptos e é tarde demais para recomeçar. (JAMES, citado por SCHULTZ e SCHULTZ, 2006, p. 166).

Como filósofo, James foi responsável por aquela que é considerada a maior contribuição anglo-americana à filosofia: o Pragmatismo. William James creditou a origem do termo pragmatismo a Charles Peirce⁸ (1839-1914), que em 1878, em um artigo intitulado “Como tornar claro nossas ideias”, publicado pela *Popular Science Monthly*, mencionou o termo. (JAMES, 2005).

Mas, para Peirce, o pragmatismo visava apenas a extrair as regras de conduta, ou ações presentes nos diversos conceitos. Sendo assim, a primeira forma do pragmatismo estava ligada à noção de verdade como consenso último de todos os preocupados com a busca da verdade. A realidade, portanto, seria o objeto resultante dessa opinião partilhada. Para James, o pragmatismo representava o estudo das modificações na experiência trazidas pelas teorias, em especial as metafísicas e religiosas. (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006).

De acordo com Schultz e Schultz (2006, p. 165) a doutrina pragmática de James “[...] baseia-se na comprovação da validade de uma ideia ou de um conceito mediante a análise das consequências práticas”. A respeito do Pragmatismo de James, primeiramente afirma que ele seria um método, e, em segundo lugar, uma teoria genética do que se entende por verdade. Em seu primeiro sentido significa a atitude de olhar além das primeiras coisas, dos princípios, das categorias, das supostas necessidades e de se procurar pelas últimas coisas, frutos, consequências, fatos. O pragmatismo atuaria de forma a extrair de cada palavra o seu valor de compra prático, pô-la a trabalhar dentro da corrente da experiência. Desdobra-se como um programa para mais trabalho e, particularmente, como uma indicação dos caminhos pelos quais as realidades existentes podem ser modificadas. As teorias tornam-se instrumentos e não respostas aos enigmas sobre os quais se pode descansar. Nessa perspectiva, as teorias filosóficas serviriam como meio de orientar a pesquisa para os seus resultados finais e não

⁸ Charles Sanders Peirce (1839 – 1914), formou-se na Universidade de Harvard em física e matemática, conquistando também o diploma de químico na Lawrence Scientific School. Dedicava-se ao estudo da filosofia, principalmente à leitura de “A crítica da razão pura”, de Kant. Entre 1879 e 1884 lecionou na Universidade John Hopkins. Considerado uma pessoa de hábitos excêntricos, além de descuidado e solitário, Peirce não evoluiu na carreira universitária. Entre 1884 e 1914, escreveu cerca de 80 mil páginas de manuscritos, vendidos por sua esposa à Universidade de Harvard, e que vêm sendo publicados há várias décadas. Além desses escritos, Peirce deixou textos em periódicos esparsos: resenhas, artigos e verbetes de dicionários. Considerado como um dos mais profundos e originais pensadores norte-americanos, Peirce deixou contribuições em múltiplas áreas do conhecimento: lógica, semiótica, astronomia, geodésia, matemática, teoria e história da ciência, econometria e psicologia. (Fonte: <http://www.peirce.org> e <http://educacao.uol.com.br/biografias/charles-sanders-peirce.htm>).

para os seus princípios. Desse modo, também as teologias seriam passíveis de ser consideradas verdadeiras. O critério de verdade pragmático seria aquele que permite adaptar o que se tem por verdadeiro com cada aspecto da existência, em relação com todas as outras experiências vividas, formando um todo orgânico. Assim, as diversas crenças que compõem a mente de uma pessoa teriam reduzidas suas divergências a ponto de se aproximarem ciência e religião, nos casos mais extremos. (JAMES, 2005).

De acordo com Silva (2013), o pragmatismo de James, em sua característica funcionalista, tornava a função de verdade subjetiva e sua justificação da religião voltada à satisfação pessoal de cada um.

Se as ideias teológicas provam que têm valor para a vida concreta, são verdadeiras, pois o pragmatismo as aceita, no sentido de serem boas para tanto. O quanto serão verdadeiras, dependerá inteiramente de suas relações com as demais verdades, que têm também, de ser reconhecidas". (JAMES, 2005, p. 47).

Para o funcionalismo a experiência passou a ser compreendida a partir da sua função: a adaptação. A experiência passou a ser investigada por métodos diversificados: métodos comparativos com animais, psicometria e observação natural. A psicologia funcionalista estava interessada em processos psicológicos ou operações em vez de conteúdo. Não se restringia a um único método, atitude que, por consequência, ampliava a área de estudos da psicologia. Os principais métodos eram a introspecção e a comparação.

Não houve uma psicologia funcional única e, sim, diversas. Todas elas buscavam o estudo das funções da consciência. Posteriormente o interesse cairá sobre a aplicação da Psicologia aos problemas cotidianos, ao comportamento e à adaptação ao ambiente. O funcionalismo foi o movimento responsável pela evolução da psicologia aplicada nos Estados Unidos.

1.4 As Universidades de Chicago e Columbia: berços do Funcionalismo americano

Demarca-se, na virada do século XIX para o século XX, em uma continuidade à teoria darwinista, uma psicologia interessada na adaptação, evolução e variação das atividades mentais. Contudo, ao longo da história, conforme demonstram Ferreira e Gutman (2005), esse modelo se dissemina, transcende os seus movimentos originais e se dissolve no campo

psicológico, dando a uma expressiva parte desse campo sua feição atual enquanto saber voltado para as práticas de ajustamento.

Em meados do século XIX assiste-se, nos Estados Unidos da América, a um movimento intenso de urbanização que se expande da costa leste em direção à oeste por meio do avanço industrial e de uma série de transformações institucionais, como a expansão do sistema escolar. Já o final do século XIX é marcado por um momento de intenso desenvolvimento e expansão econômica, tecnológica e industrial nos Estados Unidos da América. Para Schultz e Schultz (2006) a nova psicologia, de matriz funcional, prosperou nos Estados Unidos da América pois “[...] o *Zeitgeist*⁹ americano estava pronto para aceitar a evolução e a atitude funcionalista dela derivada” (p. 151). Esse processo demarcou uma série de novos ajustes, exames e controles sobre o indivíduo. É nesse contexto que a psicologia passa a ter um papel ativo, classificando, selecionando e ajustando os indivíduos a esses novos espaços – as escolas e as fábricas.

É no avanço da modernidade que o sistema universitário anglo-americano se expande. Em certas áreas como na filosofia e nas ciências humanas, implicou a adoção de novos modelos e paradigmas, como os evolucionismos darwinista e spenceriano, conduzindo a circulação de novos conceitos como adaptação, função e equilíbrio na constituição de novas áreas e na abordagem de velhos problemas, como o do conhecimento. (FERREIRA e GUTMAN, 2005).

O interesse na teoria de Charles Darwin¹⁰ (1809 – 1882) nos Estados Unidos da América era muito grande. Seu trabalho influenciou a psicologia do final do século XIX, formando a base da psicologia comparativa a partir do enfoque na psicologia animal. Diferentemente do estruturalismo de Edward Titchener¹¹, no funcionalismo havia uma ênfase nas funções e não na estrutura da consciência. (GOODWIN, 2005). O trabalho de Darwin

⁹ Termo alemão cuja tradução significa espírito da época, espírito do tempo ou sinal dos tempos. (Fonte: <http://www.significados.com.br/zeitgeist/>).

¹⁰ Charles Darwin (1809-1882), naturalista inglês, desenvolveu uma teoria evolutiva que é a base da moderna teoria sintética: a teoria da seleção natural. Segundo Darwin, os organismos mais bem adaptados ao meio têm maiores chances de sobrevivência do que os menos adaptados, deixando um número maior de descendentes. Os organismos mais bem adaptados são, portanto, selecionados para aquele ambiente. (Fonte: <http://www.sobiologia.com.br/conteudos/Seresvivos/Ciencias/bioselecaonatural2.php>).

¹¹ Edward Bradford Titchener (1867 – 1927) fundou o “estruturalismo”, construindo sua própria concepção de Psicologia, que é fundamentalmente o estudo da consciência através da introspecção. E tudo o que não puder ser relacionado com os elementos estruturais da consciência não deve ser considerado assunto da Psicologia. (Araújo, 2005). Na sua abordagem própria, os observadores (que eram os próprios psicólogos), eram treinados e tinham que aprender a perceber para que pudessem descrever o seu estado consciente e não o estímulo em si. Muitas pesquisas foram realizadas sobre as várias qualidades das sensações básicas que foram “descobertas”, apesar disso o estruturalismo apresentava algumas limitações óbvias, mostrando que o método de estudo, a “introspecção formal”, falhava por ser obscuro e pouco confiável, portanto fora do alcance do objetivo científico. (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006).

ainda aceitava o método e os dados vindos de diversas áreas e enfocava também a descrição e a mensuração das diferenças individuais. Herbert Spencer¹² (1820 – 1903) levou a teoria de Darwin ainda mais adiante. Spencer alegava que o desenvolvimento de todas as espécies era evolucionário, inclusive o desenvolvimento do caráter humano e das instituições sociais, tudo isso em conformidade com o princípio da “sobrevivência do mais apto”¹³, expressão essa criada por Spencer e que configurou o surgimento do darwinismo social, ou seja, uma ênfase na aplicação da teoria evolucionista à natureza humana e à sociedade que foi muito bem recebida nos Estados Unidos. (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006).

Esta receptividade se deveu ao caráter prático e funcional da sociedade anglo-americana. O próprio conservadorismo religioso, que fazia oposição à teoria de Darwin sobre a evolução, deu espaço ao darwinismo, uma vez que a sociedade anglo-americana estava completamente voltada para a competição e a busca pelo sucesso e, por consequência, à adaptação. (BIÃO, 2014).

A expansão universitária que ocorreu nos Estados Unidos da América juntamente com o avanço da modernidade e levou à constituição de novas e importantes universidades, como a de Chicago e a de Columbia, que foram sedes do movimento funcionalista. Segundo Ferreira e Gutman (2005), é nesses centros e em outras universidades mais tradicionais, como a de Harvard, que esses novos conceitos serão vigorosamente utilizados, não apenas visando a estudar processos naturais como a evolução e adaptação dos organismos, mas especialmente promovê-los nos finos ajustes e controles do mundo moderno em expansão.

Esse movimento marca o advento da chamada nova psicologia nos Estados Unidos da América e será especialmente conduzido pelos trabalhos de John Dewey (1859 - 1952), James

¹² Herbert Spencer (1820-1903) foi um filósofo inglês, um dos maiores representantes do positivismo na Inglaterra. É considerado o fundador da teoria do darwinismo social, onde as classes diferenciadas formariam a seleção natural na sociedade. Teve grande influência sobre estudiosos como Durkheim. Interessou-se por filosofia e pela evolução natural. Porém, diferente de Darwin, as preocupações do filósofo eram as questões sociais. Em seu livro “Estática Social” (1851), abordou questões sobre o bem estar social e suas condições. (Fonte: https://www.ebiografia.com/herbert_spencer/).

¹³ “Sobrevivência do mais apto” é uma frase que resume um conceito relativo à competição pela sobrevivência ou predominância. Originalmente aplicada por Herbert Spencer no seu livro “Principles of Biology” (Princípios da Biologia) de 1864, Spencer traçou paralelos entre as suas ideias de economia com as teorias de Charles Darwin sobre evolução por aquilo que Darwin chamava seleção natural. Embora Darwin tenha usado a frase “sobrevivência do mais apto” como sinônimo de “seleção natural”, os biólogos atuais preferem a última expressão. A frase é uma metáfora, e não uma descrição científica. Os seres vivos vivem em uma constante luta pela sobrevivência devido a uma rede de relações ecológicas. Em sua cadeia alimentar haverá predadores e parasitas para buscar alimento a partir dele e haverá recursos para mantê-lo vivo. Mas nessa cadeia há competidores para concorrer pelo seu alimento, pelo seu habitat e por suas parceiras sexuais e estes exercerão forte influência negativa para diminuir suas chances de sobrevivência. Para isso, os organismos utilizam várias estratégias para vencer a luta pela sobrevivência, desde à multiplicação de seus descendentes desenfreadamente até a disputa acirrada entre indivíduos da mesma espécie, tudo com a finalidade de perpetuar sua espécie. (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006).

R. Angell (1869 – 1949) e Harvey Carr (1873 – 1954) na Universidade de Chicago, e Edward L. Thorndike (1874 - 1949), John M. Cattell (1860 - 1924) e Robert S. Woodworth (1869 – 1962) na Universidade de Columbia. (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006).

A Escola de Chicago aprofundou as diferenças entre a psicologia estruturalista e a psicologia funcionalista e realizou uma crítica à psicologia dos elementos mentais.

Em relação aos pensadores da Universidade de Chicago, Angell foi o responsável por moldar o movimento funcionalista, transformá-lo em uma escola de pensamento utilitária e colocar em cheque qualquer possibilidade de uma psicologia estruturada em elementos mentais. (GOODWIN, 2005). Foi Angell quem criou o departamento de psicologia na Universidade de Chicago.

De acordo com Angell, o aspecto estrutural do psiquismo deve ser buscado não nos seus supostos elementos, mas nas funções, atos ou processos mentais. A psicologia deve reconhecer em sua análise estrutural não os elementos como sensações, sentimentos, mas atos como julgar, perceber, recordar. Para Angell a psicologia se torna mais funcional do que a biologia, pois não apenas o funcional precede e produz o estrutural, como também ambos representam duas faces de um mesmo fato. Antes da publicação do “Manifesto Behaviorista” de John B. Watson, em 1913, Angell sugeriu que seria interessante esquecer o termo “consciência” e passar a descrever objetivamente os comportamentos humano e animal. Afirmava, em 1910¹⁴, que a psicologia anglo-americana estava pronta para se tornar mais objetiva e que seria possível que o termo “consciência” desaparecesse da psicologia, da mesma forma que o termo “alma” desapareceu.

De acordo com Angell, os três principais temas do movimento funcionalista explicitam que a psicologia funcional é a psicologia da operação mental, é a psicologia das utilidades fundamentais da consciência e é a psicologia das relações psicofísicas e dedica-se ao estudo de todas as relações entre o organismo e seu ambiente. (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006).

Outro nome da Universidade de Chicago, Harvey Carr, vai apresentar uma forma mais refinada do funcionalismo, aprimorando a posição teórica de Angell. Harvey Carr define a atividade mental, ou os processos mentais, como objeto de estudo da psicologia. Para ele a função da atividade mental é a aquisição, fixação, retenção, organização e avaliação das experiências e sua utilização para determinar a ação de uma pessoa. Em suas ideias, observa-se uma descrição da atividade mental em termos de realizações que permitem a adaptação do

¹⁴ *Behavior as a Category of Psychology*, James Rowland Angell, University of Chicago.

organismo ao seu ambiente. A psicologia interessa-se por todos os processos diretamente implicados na adaptação do organismo ao seu meio. (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006).

Carr sucedeu Angell como diretor do departamento de psicologia da Universidade de Chicago (1921). Neste período a Escola Funcionalista ganhou popularidade e “[...] o funcionalismo atingiu o seu ápice como sistema formal” (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006, p. 176), cujo enfoque encontrava-se na obtenção de dados através dos métodos experimental e introspectivo.

Um dos pensadores que contribuiu diretamente para a fundação da escola de pensamento funcionalista, junto a James R. Angell, foi John Dewey (1859-1952). Assim como anunciado por William James, Dewey e Angell foram os responsáveis pela fundação do novo sistema que ele designou a “Escola de Chicago”. (BACKE, citado por SCHULTZ e SCULTZ, 2006).

John Dewey nasceu em 1859 em Burlington, uma pequena cidade agrícola do estado anglo-americano de Vermont. Na escola Dewey teve uma educação desinteressante e desestimulante, o que foi compensado pela formação que recebeu em casa. Ainda criança, via sua mãe confiar aos filhos pequenas tarefas para despertar o senso de responsabilidade. Foi professor secundário por três anos antes de cursar a Universidade Johns Hopkins, em Baltimore, onde doutorou-se em 1894 com uma tese a respeito do sujeito em Kant. (CUNHA, 1994). Estudou artes e filosofia e tornou-se professor da Universidade de Minnesota. Escreveu sobre Filosofia e Educação, além de arte, religião, moral, teoria do conhecimento, psicologia e política. Seu interesse por pedagogia nasceu da observação de que a escola de seu tempo continuava, em grande parte, orientada por valores tradicionais, e não havia incorporado as descobertas da psicologia, nem acompanhado os avanços políticos e sociais. Fiel à causa democrática liberal, ele participou de vários movimentos sociais. Criou uma universidade-exílio para acolher estudantes perseguidos em países de regime totalitário. Morreu em 1952, aos 93 anos.

Entre as obras de John Dewey se destacam: “Reconstrução em filosofia” (1919), “Experiência e natureza” (1925), “A busca da certeza” (1929), “Arte como experiência” (1934), “O público e seus problemas” (1927) e “Democracia e educação” (1916). (RAMALHO, 2011).

John Dewey, é um filósofo anglo-americano que influenciou educadores de várias partes do mundo e que no Brasil inspirou o movimento da escola nova, ao colocar a atividade prática e a democracia liberal como importantes ingredientes da educação. Algumas de suas concepções apontam a necessidade de valorizar a capacidade de pensar dos alunos, de

prepará-los para questionar a realidade, de unir teoria e prática, de problematizar. (RAMALHO, 2011).

Dewey, juntamente com William James, George H. Mead¹⁵ e Charles Sander Pierce são considerados os fundadores da corrente filosófica que ficou conhecida como “pragmatismo”, embora ele preferisse o nome instrumentalismo - uma vez que, para essa escola de pensamento, as ideias só têm importância desde que sirvam de instrumento para a resolução de problemas reais. No campo específico da pedagogia, a teoria de Dewey se inscreve na chamada “educação progressiva” anglo-americana durante a primeira metade do século XX. Um de seus principais objetivos é educar a criança como um todo. O que importa é o crescimento: físico, emocional e intelectual. Para Dewey era de vital importância que a educação não se restringisse à transmissão do conhecimento como algo acabado, mas que o saber e habilidade adquiridos pelo estudante pudessem ser integrados à sua vida como pessoa e como cidadão. Segundo Figueira (2010) o princípio referencial é que os alunos aprendem melhor realizando tarefas associadas aos conteúdos ensinados, pois pensamento e ação formam um todo indivisível.

Atividades manuais e criativas ganharam destaque no currículo e as crianças passaram a ser estimuladas a experimentar e pensar por si mesmas. Nesse contexto, a democracia liberal ganha peso, por ser a ordem política que permite o maior desenvolvimento dos indivíduos, no papel de decidir em conjunto o destino do grupo a que pertencem. Dewey defendia a democracia liberal não só no campo institucional, mas também no interior das escolas.

Influenciado pelo empirismo, Dewey criou uma escola-laboratório ligada à universidade de Chicago para testar métodos pedagógicos. Ele insistia na necessidade de estreitar a relação entre teoria e prática, pois acreditava que as hipóteses teóricas só têm

¹⁵ George Herbert Mead (1863 - 1931) foi um filósofo americano de importância capital para a sociologia e a psicologia social, pertencente à Escola de Chicago (sociologia). Juntamente com William James, Pierce e Dewey, Mead faz parte de uma corrente teórica da filosofia anglo-americana denominada de pragmatismo. Em 1937, Herbert Blumer, sucessor de Mead na Universidade de Chicago, nomeou a abordagem de Mead e de vários outros filósofos e sociólogos, de interacionismo simbólico. Entre os teóricos mais relevantes para a sua formação está Wilhelm Wundt. Opôs-se ao reducionismo proposto pelo behaviorismo de Watson, posteriormente rerepresentado por B. F. Skinner, que considerava como metafísicos os conceitos de mente, self e consciência. Compartilhou com Wundt a necessidade de pesquisas sobre a linguagem no comportamento para conseguir o entendimento do que é a mente. Para Mead a mente era um produto da linguagem, ao contrário de Wundt, que considerava a linguagem com um produto da mente. Piaget retomaria esse problema, pesquisando aspectos da relação entre linguagem (aquisição e desempenho) e inteligência. Para Mead, é através da função simbólica que o indivíduo atinge aos 12 anos (caracterizando o período das operações formais) a capacidade de raciocinar sobre hipóteses e enunciados e não mais sobre objetos imediatamente representados. George H. Mead explora especialmente a relação que se estabelece entre o indivíduo e sociedade, como parte da vertente sociológica da Psicologia Social. Todos os seus livros foram publicados após o seu falecimento: “Phylosophy of the Present” (1932), “Mind, Self, and Society” (1934), “Movements of Thought” (1936), e “Filosophy of Act” (1938). (Fonte: <http://www.buscabiografias.com/biografia/verDetalle/1203/George%20H.%20Mead>).

sentido no dia-a-dia. Outro ponto chave da teoria de Dewey é a concepção de que o conhecimento é construído de consensos, que por sua vez resultam de discussões coletivas. Segundo Dewey, o aprendizado ocorre quando compartilhamos experiências, algo que só é possível num ambiente democrático, onde não haja barreiras ao intercâmbio de pensamento. Por isso, a escola deve proporcionar práticas conjuntas e promover situações de cooperação, em vez de lidar com as crianças de forma isolada. (FIGUEIRA, 2010).

Um de seus méritos foi ter sido um dos primeiros a chamar a atenção para a capacidade de pensar dos alunos. Dewey acreditava que, para o sucesso do processo educativo, bastava um grupo de pessoas se comunicando e trocando ideias, sentimentos e experiências sobre as situações práticas do dia-a-dia. Ao mesmo tempo, reconhecia que, à medida que as sociedades foram ficando complexas, a distância entre adultos e crianças se ampliou demais. Daí a necessidade da escola, um espaço onde as pessoas se encontram para educar e ser educadas. O papel dessa instituição, segundo ele, é reproduzir a comunidade em miniatura, apresentar o mundo de um modo simplificado e organizado e, aos poucos, conduzir as crianças ao sentido e à compreensão das coisas mais complexas. Em outras palavras, o objetivo da escola deveria ser ensinar a criança a viver no mundo. (FIGUEIRA, 2010).

Segundo Dewey o aprendizado se dá justamente quando os alunos são colocados diante de problemas reais, pois não há separação do momento em que as crianças estão sendo preparadas para a vida e, em outro, estão vivendo. A Educação, na visão deweyana, é uma constante “reconstrução ou reorganização da experiência” (DEWEY, citado por CUNHA, 1994, p. 51), de forma a dar-lhe cada vez mais sentido e a habilitar as novas gerações a responder aos desafios da sociedade. Educar, portanto, é mais do que reproduzir conhecimentos. É incentivar o desejo de desenvolvimento contínuo, preparar pessoas para transformar algo.

A experiência educativa é, para Dewey, reflexiva, resultando em novos conhecimentos. Deve seguir alguns pontos essenciais: que o aluno esteja numa verdadeira situação de experimentação, que a atividade o interesse, que haja um problema a resolver, que ele possua os conhecimentos para agir diante da situação e que tenha a chance de testar suas ideias. Reflexão e ação devem estar ligadas, são parte de um todo indivisível. Dewey acreditava que só a inteligência dá ao homem a capacidade de modificar o ambiente a seu redor. (CUNHA, 1994).

Assim, a filosofia deweyana remete a uma prática docente baseada na liberdade do aluno para elaborar as próprias certezas, os próprios conhecimentos, as próprias regras morais. Isso não significa reduzir a importância do currículo ou dos saberes do educador. Para Dewey,

o professor deve apresentar os conteúdos escolares na forma de questões ou problemas e jamais dar de antemão respostas ou soluções prontas. Em lugar de começar com definições ou conceitos já elaborados, deve usar procedimentos que façam o aluno raciocinar e elaborar os próprios conceitos para depois confrontar com o conhecimento sistematizado. (CUNHA, 1994).

Assim como já mencionado, a psicologia funcional não existiu de forma única, como no caso da psicologia estrutural de Titchener¹⁶. Embora fosse a Universidade de Chicago a responsável pela evolução inicial e a fundação da escola funcionalista, a escola de Columbia, representando outro ponto de vista sobre o pensamento funcionalista, toma a adaptação em sentido mais comportamental e ancorado em aspectos motivacionais. Nesta escola os processos adaptativos foram estudados por meio do método experimental.

Thorndike, realizou pesquisas e experimentos sobre a inteligência animal. Seu trabalho está, segundo Schultz e Schultz (2006, p. 240), entre os programas mais importantes da psicologia anunciando o surgimento e a consolidação da teoria da aprendizagem na psicologia americana. Não supõe mais a solução dos problemas como governada por uma consciência selecionadora de respostas, mas um conjunto casual de respostas que são selecionadas por seus efeitos de satisfação. Esta é sua clássica Lei do Efeito. Ao substituir a consciência pelo acaso, não apenas adequa o seu modelo ao darwinismo, como abre caminho para o behaviorismo. “Aqui o ajuste do organismo ao meio se realiza através de um conjunto de mecanismos casuais, mecânicos e possíveis de controle, concedendo, portanto, plenos poderes aos psicólogos, enquanto engenheiros da conduta”. (FERREIRA e GUTMAN, 2005, p. 136). Thorndike é famoso por sua teoria de “tentativa e erro na aprendizagem”¹⁷ e os avanços na teoria da aprendizagem, e suas contribuições para o behaviorismo e psicologia educacional devido ao caráter objetivo de suas pesquisas. (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006).

¹⁶ Edward Bradford Titchener (1867-1927) foi principal responsável pela divulgação da obra de Wundt nos Estados Unidos. Ele redefine o objeto da psicologia como sendo a experiência dependente de um sujeito (concebido como puro organismo). Isto significa que ir além da experiência do sujeito significa a busca de justificativas fisiológicas para os fenômenos da vida mental. Titchener não nega a existência da mente, mas esta perde sua autonomia: depende sempre e se explica completamente em termos de sistema nervoso. O psicólogo descreve a experiência em termos psicológicos, mas a explica em termos emprestados de uma ciência natural. Titchener fundou o estruturalismo, e para ele, a psicologia é fundamentalmente o estudo da consciência através da introspecção. E tudo o que não puder ser relacionado com os elementos estruturais da consciência não deve ser considerado assunto da psicologia. Colocou a psicologia totalmente subordinada ao campo das ciências naturais. Foi um defensor do elementarismo e do associacionismo. Os objetivos últimos de sua psicologia elementarista eram a análise e decomposição dos processos psíquicos conscientes em seus elementos mais básicas (estruturas fundamentais) e a descoberta dos seus mecanismos associativos subjacentes. (FIGUEIREDO e SANTI, 2004).

¹⁷ Aprendizagem baseada na repetição das tendências de respostas que levam a êxito. (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006).

Thorndike é muitas vezes referido como o fundador da psicologia educacional moderna. Ele é talvez melhor conhecido por suas experiências de caixa de quebra-cabeça com gatos que levaram ao desenvolvimento da sua lei de efeito. O princípio de Thorndike sugere que as respostas imediatamente seguidas de satisfação serão mais prováveis de ocorrer no futuro. A “lei do efeito” também sugere que os comportamentos seguidos por insatisfação ou desconforto se tornarão menos prováveis de ocorrer. O princípio de Thorndike também desempenhou um papel importante no desenvolvimento do behaviorismo e condicionamento operante de Skinner.¹⁸

Embora não pertencesse formalmente à escola do pensamento funcionalista, por não concordar com as restrições impostas por membros de qualquer escola de pensamento, Robert Sessions Woodworth desenvolveu um trabalho que seguia os pressupostos da psicologia funcionalista da escola de Chicago. Dizia que sua abordagem não consistia em nenhuma novidade e que ela já era seguida pelos melhores psicólogos. Com uma posição essencialmente eclética, não tinha interesse em estabelecer sua escola de pensamento e seu ponto de vista surgiu não do protesto, mas do desenvolvimento, da elaboração e da síntese, e ele procurava o que havia de melhor em cada sistema de pensamento. (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006).

Woodworth publicou importantes manuais de psicologia experimental: “Dynamic Psychology” (Psicologia Dinâmica) (1918), “Dynamics of behavior” (Dinâmicas de Comportamento) (1958) e “Experimental Psychology” (Psicologia Experimental) (1938). Além dos manuais, o texto introdutório “Psychology” (Psicologia) (1921) fez grande sucesso e foi lançado em cinco edições em 25 anos. (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006, p. 178).

Woodworth construiu um dos primeiros testes de personalidade da história em 1917, a “Ficha de dados pessoais” (WPDS – *Personal Data Sheet*) para atender uma demanda do exército dos Estados Unidos da América em identificar e isolar os soldados neuróticos. Tratava-se de uma auto avaliação onde os entrevistados recebiam instruções para indicar os

¹⁸ B. F. Skinner (1904 – 1990) é mais conhecido por desenvolver a teoria de “condicionamento operante”, que usa reforçadores ou consequências para mudar o comportamento. De acordo com esta teoria, a taxa à qual ocorre um determinado comportamento é determinada não pelo que o precede, mas pela consequência que lhe segue. Por exemplo, quando uma criança deixa de lado seus brinquedos, ela é elogiada por seu pai. Esta consequência positiva do comportamento da criança irá aumentar a probabilidade de que ela vai arrumar seus brinquedos depois de brincar com eles. O elemento chave para a teoria de Skinner é o reforço, que pode ser positivo ou negativo. Um reforçador positivo é aquele cuja presença aumenta a probabilidade da resposta. Uma recompensa como comida, dinheiro ou elogio verbal é considerada reforço positivo. Um reforço negativo é aquele cuja ausência aumenta a probabilidade da resposta. (Fonte: <http://psicoativo.com/2016/01/b-f-skinner-b-f-skinner-condicionamento-operante-exemplos.html>).

sintomas nervosos que apresentavam. A ficha de dados pessoais serviu como protótipo de futuros testes em grupo. (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006). Introduziu no funcionalismo uma psicologia dinâmica que parecia uma extensão ou elaboração dos ensinamentos de Dewey e James. A palavra “dinâmica” fora usada em 1884 por Dewey e em 1908 por James. A psicologia dinâmica “[...] se dedica aos fatores causais e às motivações que influenciam os sentimentos e o comportamento”. (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006, p. 179). Diz respeito ao estudo da motivação e por isso Woodworth desejava desenvolver o que chamou de “motivologia” (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006, p. 179), dedicando-se aos relacionamentos causa-e-efeito. Ele acreditava que o alvo da psicologia deveria ser determinar por que as pessoas se comportam como o fazem, por que sentem e agem de certas maneiras. Logo, seu interesse primordial estava nas forças que impelem ou ativam o organismo humano.

Segundo Woodworth a psicologia tem de levar em conta o próprio organismo, que se coloca entre o estímulo e a resposta. Conclui-se disso que o objeto de estudo da Psicologia deveria ser tanto a consciência como o comportamento. O estímulo externo e a resposta manifesta podem ser descobertos pela observação objetiva do comportamento, ao passo que o que ocorre no interior do organismo só pode ser conhecido mediante a introspecção. Assim, Woodworth aceitava esta última como um instrumento útil à psicologia, ao lado dos métodos observacional e experimental.

Um terceiro nome importante para a Universidade da Columbia foi o de James McKeen Cattell, que estudou com Wundt em 1883, em Leipzig, tendo sido seu assistente em 1886. Após uma temporada na Universidade da Pensilvânia, por três anos, Cattell estabeleceu-se na Universidade de Columbia por intermédio de seu pai e lá permaneceu por 26 anos.

Cattell foi professor de psicologia e chefe de departamento. Editou revistas e seminários como *Psychological Review* (1894) *Science* e *Scientific Monthly* (1915). Durante o período em que lecionou na Pensilvânia, Cattell aplicou vários testes em seus alunos, empregando a expressão testes mentais. Ao retornar para Columbia deu continuidade a seu programa de testes coletando dados de diversos alunos buscando medir a amplitude da capacidade humana, lidando com medidas sensório-motoras. Dedicou-se ao trabalho de aperfeiçoamento de medidas mentais para a classificação dos indivíduos o que foi considerado crucial para a constituição dos testes psicológicos. Seu trabalho com os testes mentais, a mensuração das diferenças individuais e a promoção da psicologia aplicada, com a

criação da *Psychological Organization*¹⁹ que oferecia serviços psicológicos à indústria e ao público em geral, ofereceu um grande reforço ao movimento funcionalista americano. (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006).

A Psicologia enquanto um ramo da filosofia estudava a alma. Ao considerar o surgimento da psicologia a partir da irrupção de condições bem peculiares a partir do século XVI, e que “confluiriam para a necessidade do conhecimento de si, da busca de uma natureza na individualidade e na interioridade humanas”, segundo Ferreira (2005, p. 14), obtemos essa direção. Já quando a Psicologia científica nasce, de acordo com os padrões de ciência do século XIX, Wundt preconiza a “psicologia sem alma”²⁰. O conhecimento tido como científico passa então a ser aquele produzido em laboratórios, com o uso de instrumentos de observação e medição. Se antes a Psicologia estava subordinada à Filosofia, a partir daquele século ela passa a ligar-se a especialidades da Medicina, que assumira, antes da Psicologia, o método de investigação das ciências naturais como critério rigoroso de construção do conhecimento.

Essa Psicologia científica, que se constituiu de três escolas — associacionismo, estruturalismo e funcionalismo — foi substituída, no século XX, por novas teorias. As três mais importantes tendências teóricas da psicologia no século XX são o behaviorismo ou teoria S-R (do inglês *Stimuli-Respond* — Estímulo- Resposta), a *gestalt* e a psicanálise.

1.5 O behaviorismo – a ciência do comportamento

Para os fins desta dissertação interessa salientar que em 1912 surgiu um novo movimento anglo-americano, o behaviorismo. Liderado por John Watson (1878 - 1958), o behaviorismo tinha a proposta de fazer da psicologia uma ciência respeitável como as ciências naturais, algo só possível se os psicólogos utilizassem como objeto de estudo o comportamento observável, isto é, que pode ser mensurado, e métodos objetivos, pois os

¹⁹ *Psychological Organization* - Tradução: “Organização Psicológica”

²⁰ Para Wundt a psicologia é o estudo da experiência imediata. Situada em um lugar intermediário entre as ciências naturais e as ciências morais, a psicologia deveria ater-se à análise dos “elementos” dos processos ou “conteúdos mentais” (sensações, imagens, sentimentos), à descrição do modo pelo qual esses elementos se conectariam e à descoberta das leis de sua conexão. Pensava ele que a consciência seria formada por um número finito de elementos sensoriais irreduzíveis, de modo que a descoberta de suas combinações e relações e das leis que governam essas combinações e relações preencheria toda a problemática da psicologia. De acordo com o pensamento de Wundt, a psicologia pode e deve ser experimental. A chave para a investigação da consciência é a “experiência imediata”, e o estudo da experiência imediata deveria ser feito por meio da introspecção. (ROSAS, 2010).

processos mentais pouco importavam por não serem passíveis de mensuração até então. Em função de suas aplicações práticas, tornou-se importante por ter definido o fato psicológico, de modo concreto, a partir da noção de comportamento (*behavior*). A maior crítica do behaviorismo ao estruturalismo foi exatamente o objeto de estudo: a mente. Essa nova proposta atraiu vários jovens seguidores psicólogos anglo-americanos que se sentiram atraídos pela proposta objetiva e pelo estilo convidativo do behaviorismo, que marcou bastante a psicologia. A filosofia principal do behaviorismo começou por estudar os comportamentos controlados em laboratórios dos animais (os quais podiam ser comparados aos dos humanos), de acordo com estímulos que lhes eram apresentados. Com o passar do tempo essa filosofia foi ampliada pelas ideias de Skinner, uma das mais importantes figuras do comportamentalismo. (GOODWIN, 2005; FIGUEIREDO e SANTI, 2004). Skinner é considerado “[...] a grande personificação da psicologia behaviorista americana”. (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006, p. 291). No *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, Skinner é descrito como “[...] a principal figura da ciência do comportamento deste século [...]”. (KELLER, citado por SCHULTZ e SCHULTZ, 2006, p. 291).

O Behaviorismo estuda eventos psicológicos a partir de evidências comportamentais e se apresenta como uma psicologia objetiva em oposição ao subjetivismo. Constitui uma teoria que entende a Psicologia como ciência do comportamento e não da mente, conforme Goodwin (2005). Nesse panorama, o comportamento é explicado sem referência a eventos mentais, pois estes podem ser traduzidos em conceitos comportamentais.

No entanto, para melhor compreensão do conjunto de ideias sobre a análise do comportamento, serão abordadas brevemente, a seguir, as características relacionadas aos três principais modelos de Behaviorismo uma vez que, desde a sua primeira geração, a noção de comportamento sofreu transformações importantes.

A primeira geração, chamada behaviorismo metodológico, surgiu com Watson (1878 – 1958) e a publicação do artigo intitulado “Psicologia: como os behavioristas a veem”. Este artigo inaugura, em 1913, o termo que passa a denominar uma das mais expressivas tendências teóricas ainda vigentes: o behaviorismo. Ao postular o comportamento como objeto de estudos da psicologia, Watson estabelece um objeto de estudos “[...] observável e mensurável, cujos experimentos poderiam reproduzir diferentes condições e sujeitos”. (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 1999, p.45). Segundo Schultz e Schultz (2006), Watson deixou clara sua intenção de fundar uma escola de pensamento behaviorista da Psicologia buscando, como ele mesmo afirmava, cristalizar as ideias já emergentes. Afirmou, em 1913, que “[...] o que precisamos fazer é começar a trabalhar na psicologia fazendo do

comportamento, e não da consciência, o ponto objetivo do nosso ataque”. (CANÇADO, SOARES e CIRINO, 2005, p. 181).

Nascido na Carolina do Sul, nos Estados Unidos da América, Watson é considerado o fundador da psicologia científica pois demarcou de forma radical com toda a psicologia tradicional, que tinha por objetivo o estudo da consciência por método a introspecção. Segundo Cohen (citado por STRAPASSON, 2012, p. 1), Watson é descrito por um dos seus biógrafos como tendo “[...] provavelmente influenciado a psicologia [norte americana] tanto quanto, ou mesmo mais, que Freud [...]” e é frequentemente referenciado como o fundador do movimento behaviorista, defensor da psicologia como ciência natural e da necessidade de a psicologia se tornar uma disciplina aplicada.

Tendo origem em família de baixa renda, Watson foi considerado delinquente na adolescência chegando inclusive a ser preso. Na Universidade Furman, onde se matriculou aos dezesseis anos, era considerado um inconformista, “[...] um aluno brilhante, mas de algum modo preguiçoso e indolente; [...] valoriza-se demais e preocupa-se mais com as próprias ideias do que com as pessoas”. (BREWER, citado SCHULTZ e SCHULTZ, 2006, p. 256).

Em 1989 Watson foi para Universidade de Chicago realizar pós-graduação em filosofia com John Dewey. Entretanto, como ele mesmo afirmava ter dificuldades em entender as aulas de Dewey, foi atraído pela psicologia funcionalista de Angell. (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006). Completou o doutorado em 1903, na Universidade de Chicago aos 25 anos, formando-se com louvor. Permaneceu na Universidade de Chicago como professor até 1908, onde publicou a dissertação sobre a maturação psicológica e neurológica do rato branco, revelando sua preferência pelo uso de animais em suas pesquisas. Em 1908 recebeu um convite de James Mark Baldwin para lecionar na Johns Hopkins University. Mesmo relutante em deixar a Universidade de Chicago, Watson aceitou o convite diante da promessa de promoção, aumento de salário e direção do laboratório. Os 12 anos em que permaneceu na Johns Hopkins foram os mais produtivos para a psicologia. (SCHULTZ e SCULTZ, 2006).

Ainda segundo Schultz e Schultz (2006), com dificuldades em obter êxito com a introspecção, Watson foi assim direcionado para a psicologia behaviorista objetiva. Watson não nega a existência da consciência nem a possibilidade do indivíduo se auto observar, mas considera que os estados de espírito bem como a procura das suas causas só podem interessar ao sujeito no âmbito da sua vida pessoal.

Watson considera que com Wundt a psicologia teve uma falsa partida pois este não foi capaz de romper com as concepções tradicionais. Para se constituir como ciência, a psicologia teve de cortar com todo o passado e constituir-se como ramo objetivo e experimental da

ciência. Watson pretendia para a psicologia o mesmo estatuto da biologia. Logo, para se constituir como ciência rigorosa e objetiva, o psicólogo terá de assumir a atitude do cientista, trabalhando com dados que resultam de observações objetivas e acessíveis a qualquer outro observador. O psicólogo terá de renunciar à introspecção e limitar-se à observação externa, à semelhança das ciências da natureza.

Segundo Watson, só se pode estudar diretamente o comportamento observável, isto é, a resposta do indivíduo (R) a um dado estímulo (E) do ambiente – conjunto de excitações que agem sobre o organismo. E, tal como em qualquer outra ciência, cabe ao psicólogo decompor o seu objeto – o comportamento – conjunto de respostas objetivamente observáveis ativadas por um conjunto complexo de estímulos, provenientes do meio físico ou social em que o organismo se insere, nos seus elementos e explicá-los de forma objetiva, recorrendo ao método experimental.

Para Watson, nós somos o que fazemos e o que nós fazemos é o que o meio nos faz fazer. Neste sentido, os indivíduos não são pessoalmente responsáveis pelos seus atos, dado que são produto do meio em que vivem. Segundo ele, os seres humanos já nascem com certas conexões de estímulo-resposta herdadas e chamadas reflexos. A aprendizagem ocorre a partir de um condicionamento destas conexões bem como na construção de novas conexões estímulo-resposta através do condicionamento clássico pavloviano²¹. Sua maior preocupação é com os aspectos observáveis do comportamento, uma vez que, para ele, todo comportamento é aprendido. Por isso ele se preocupa mais com o que as pessoas fazem, do que com que as pessoas pensam.

Para a elaboração de sua teoria, Watson realizou seu experimento clássico com uma criança que ao ser apresentada a um rato branco, num primeiro momento, não manifestou medo. No entanto, após a combinação do rato a um som estridente, durante sete vezes, a visão do animal se transformou de forma tal que foi suficiente para provocar na criança uma forte reação de medo.

Concluiu, assim, toda atividade humana é condicionada e condicionável em decorrência da variação na constituição genética. Contudo, é possível construir uma multiplicidade de novas conexões estímulo-resposta por meio do condicionamento clássico

²¹ O primeiro tipo de condicionamento foi denominado Condicionamento Clássico e foi desenvolvido pelo fisiologista russo Ivan Petrovitch Pavlov (1849 – 1936). Pavlov fez uma experiência envolvendo um cão, uma campainha e um pedaço de carne. O pesquisador percebeu que quando o cão via o pedaço de carne, ele salivava. Isso foi chamado de “reflexo não condicionado”. Pavlov passou a tocar a campainha (considerado estímulo neutro) quando ia mostrar o pedaço de carne. Rapidamente o cão passou a associar a carne com a campainha, salivando toda vez que ela era tocada. Essa reação a um estímulo neutro foi chamada de “reflexo condicionado”. O condicionamento clássico foi importante no sentido de explicar a associação de um estímulo a outro. (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006).

pavloviano. Para Watson, quase todo comportamento humano seria aprendido. Apoderando-se do condicionamento de Pavlov e combinando-o com ideias que ele mesmo havia desenvolvido, Watson apresentou ao mundo a posição que chamou de behaviorismo. O behaviorismo de Watson fundamenta-se em uma das leis mais famosas do behaviorismo metodológico que é a de Pavlov: o condicionamento clássico, ou o reflexo incondicionado que consiste, tomando as palavras de Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 47), “[...] em respostas que são eliciadas (produzidas) por estímulos antecedentes do ambiente (ex. contração das pupilas quando há luz forte sobre os olhos)”. Aprofundando e ampliando tais noções, Watson chegou ao conceito de reflexo condicionado, que consiste em interações estímulo-resposta (ambiente-sujeito), nas quais o organismo é levado a responder a estímulos que antes não respondia. Isso se dá em função de um pareamento de estímulos, como por exemplos, imergir a mão na água gelada e ouvir o som de uma campainha repetidas vezes. Depois de um certo tempo, a mudança de temperatura nas mãos poderá ser eliciada apenas pelo som da campainha, isto é, sem a necessidade de imersão das mãos. (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 1999).

Watson é o fundador do behaviorismo no mundo ocidental. O principal objetivo do enfoque behaviorista é explicar o relacionamento entre estímulos, respostas e consequências (boas, más ou neutras). Ou seja, aprendizagem é um condicionamento clássico e que depende do meio externo.

A doutrina de Watson procura observar os dados do comportamento exterior com eliminação total da consciência. O behaviorismo criado por Watson teve enorme influência na psicologia e na instrução, ao descartar o mentalismo, que fazia a distinção entre corpo e mente, em favor do comportamentalismo. Segundo Watson, todo comportamento, ou seja, tudo o que pensamos, sentimos, dizemos ou fazemos envolve, em graus variáveis, atividade de todo o corpo. (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006).

A segunda fase, chamada behaviorismo radical, foi introduzida por Skinner em 1945, defendendo a análise experimental do comportamento. Contrapondo-se ao behaviorismo metodológico de Watson, de cunho realista, o programa de Skinner adota os princípios do pragmatismo, cuja base é a de que a força da investigação científica reside não tanto na descoberta da verdade sobre a maneira como o universo objetivo funciona, mas no que ela nos permite fazer, ou seja, a grande realização da ciência é que ela permite dar significado a nossa experiência. Isso implica entender que o pragmatismo se preocupa com a funcionalidade do objeto real observável, mensurável, e não com a existência de um objeto real por detrás desses efeitos. (BAUM; BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 1999).

Os behavioristas radicais, nessa linha, tentam romper com o dualismo entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo. Ou seja, em vez de se pautarem em métodos, eles adotam conceitos e termos para referirem-se ao comportamento. Esses termos não apenas permitem compreendê-lo, mas também o definem: “[...] comportamento inclui todos os eventos sobre os quais se pode falar sobre eles com os termos inventados”. (SKINNER citado por BAUM,1999, p. 45).

De acordo com Schultz e Schultz (2006), a formulação teórica a respeito do comportamento operante marca o Behaviorismo Radical de Skinner. De forma diferente do condicionamento pavloviano, onde a resposta comportamental é proporcionada por um estímulo observável, o comportamento operante ocorreria sem qualquer estímulo anterior externo e observável. A resposta do organismo seria espontânea. Isso não significa que não houve um estímulo que gerou a resposta, mas que este estímulo não foi aplicado e nem pode ser visto pelo observador. Além disso, segundo Skinner, este comportamento operaria sobre o ambiente do organismo. A prova disso estaria no fato de o rato – no experimento da caixa de Skinner – pressionar a barra para receber a comida. Ou seja, o comportamento operante do rato é instrumental em assegurar o estímulo (a comida) e, assim, ele estaria operando sobre o ambiente.

Para Skinner a melhor forma de representar uma situação de aprendizagem seria por meio do comportamento operante. Além disso, Skinner ainda afirmava que “[...] a força de um comportamento operante aumenta quando ele é seguido pela apresentação de um estímulo reforçador”. (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006, p. 297).

Dessa perspectiva, os behavioristas radicais admitem todos os eventos naturais - passíveis de serem acessados - incluindo eventos públicos e privados e excluem os eventos fictícios - que não podem ser acessados. A mente e todas as suas partes e processos, como causas mentais do comportamento, são considerados fictícios e, portanto, constituem termos que devem ser evitados. O mentalismo é, portanto, insatisfatório, na medida em que é antieconômico. Os behavioristas radicais assumem, dessa forma, que as causas do comportamento encontram-se na hereditariedade e no ambiente passado e presente.

Ou seja, no caso do comportamento operante a aprendizagem deixa de ser um mero condicionamento de hábitos e passa a considerar a interação sujeito-ambiente. Difere-se da relação R-S do comportamento respondente ou reflexo (Watson) na medida em que o estímulo reforçador, que é chamado de reforço, assume a responsabilidade pela ação, apesar de ela ocorrer após a manifestação do comportamento. Neste caso, o que vai propiciar a aprendizagem dos comportamentos é a relação fundamental - a relação entre a ação do sujeito

(emissão da resposta) e as consequências. Quer dizer, a aprendizagem está na relação entre uma ação e o seu efeito, significando entender com isso que as consequências das respostas às ações que praticamos são as variáveis de controle mais relevantes na determinação de nossos comportamentos subsequentes.

A terceira fase do behaviorismo, o social, terá sua posição de representante reivindicada por Arthur W. Staats²² (1924 -), objetivando ultrapassar as duas gerações de behavioristas precedentes. Conforme diz ele, os dois movimentos anteriores caracterizam-se, justamente, pelo caráter extremista de seus programas.

Staats (1980) afirma que embora o programa de Watson tenha sido uma correção para os abusos da época, ele foi radical e por isso mesmo rejeitou importantes áreas de estudos, estendendo esta rejeição aos termos e métodos da introspecção. Da mesma forma, enfatiza o autor, a abordagem de Skinner manteve o extremismo da revolução original de Watson. Esta abordagem rejeita os métodos, conceitos, princípios e observações das ciências sociais. Ele não elabora princípios que consideram a forma pela qual os seres humanos diferem dos animais. Não existe evidência de que o conhecimento social de qualquer outra espécie tenha sido sistematicamente formulado e tenha valor. Significa, na prática, que qualquer outra coisa que não seja o condicionamento operante ou que não possa ser explicado como tal, incluindo muito do próprio behaviorismo, é rejeitado. (STAATS, 1980).

Assim, Staats reivindica, para a evolução do behaviorismo, a integração e união de

²² Arthur W. Staats é originalmente de Nova Iorque (EUA), mas sua família se mudou para Califórnia quando ele tinha três meses de idade. Formou-se psicólogo na Universidade da Califórnia e suas inclinações científicas levaram-no a realizar pesquisas nas áreas de aprendizagem, do comportamento complexo, personalidade e avaliação clínica. Em 1955 ele começou a trabalhar profissionalmente na Universidade do Arizona. Depois de 1960, emigrou para Hawaí, trabalhando também como um professor universitário. Tornou-se professor emérito da Universidade do Hawaí, onde ele passou a maior parte de sua carreira até 1999, o ano de sua aposentadoria. O seu trabalho aborda em grande parte a psicologia comportamental, e tem contribuído significativamente tanto a nível teórico como prático. Ele é o líder do movimento chamado behaviorismo social, o behaviorismo paradigmático e mais recentemente o behaviorismo psicológico, e caracteriza-se por reunir e reorganizar contribuições de posições teóricas, metodológicas e tecnológicas valiosas, no âmbito de uma abordagem unificadora: Uma perspectiva científica-filosófica chamado de “positivismo unificado”. Além de contribuir para o estudo da psicologia da aprendizagem, comportamentais cognitivas, de linguagem, desenvolvimento, motivação, inteligência e personalidade, entre outras contribuições de peso, Staats introduziu o termo “análise comportamental” e a categorização de avaliação de distúrbios comportamentais, considerando os seus défices, excessos e insuficiências, além do uso tecnológico da economia *token* (utilizando o princípio do reforço positivo do condicionamento operante, através da aplicação do reforço positivo condicionado - tokens que serão mais tarde trocados por reforços primários especialmente valorizados por cada sujeito, seguido de cada comportamento adaptativo apresentado pelo sujeito, comportamentos esses que poderão abranger os cuidados diários, interações sociais apropriadas ou comportamentos adequados ao mundo do trabalho, entre outros) e *time-out* (técnica de condicionamento operante e consiste em retirar o sujeito do local, por exemplo emprego ou unidade de habitação, no qual o comportamento não adaptativo tem sido apresentado implicando uma breve segregação social do sujeito) de reforço. (Fonte: <http://www.apa.org/apf/funding/staats.aspx>; <https://www.learning-theories.com/psychological-behaviorism-staats.html>; BARROQUEIRO, 2002).

áreas do conhecimento, enfatizando a nossa necessidade de um behaviorismo social, de “[...] um paradigma que conduza à unidade todo esse esforço científico no estudo do homem”. (STAATS, 1980, p. 103). Segundo o autor:

Para evoluir é preciso que o behaviorismo assimile os vários ramos do conhecimento humano. A separação, o isolacionismo, a divisão, que são tão evidentes na Psicologia e no behaviorismo, como também nas ciências sociais, precisam ser urgentemente superados. Nós necessitamos de uma abordagem que seja flexível e capaz de integrar os resultados e os métodos de estudos não behavioristas com os resultados e métodos do behaviorismo. Hoje, precisamos integrar e unir áreas de conhecimento. (STAATS, 1980, p. 102).

A partir do pensamento de Staats, segundo Davis (2007), desenvolveu-se uma teoria da aprendizagem social conhecida como cognitiva, observacional ou aprendizagem através da modelação que é a aprendizagem obtida pela imitação de modelos, ou seja, os conhecimentos e comportamentos são adquiridos através da observação.

Este processo de aprendizagem tem como características básicas: a inexistência de reforço externo direto e possível e mesmo provável, defasagem entre observação e emissão da resposta.

A teoria da aprendizagem social afirma que as pessoas nem são totalmente livres para seguirem seus caminhos, nem totalmente impossibilitadas de participar da determinação do seu destino. Isto se dá porque o comportamento pode ser adquirido e modificado independentemente da ação de reforços, pois tanto a modelação quanto as contingências de reforçamento são fundamentais na determinação da conduta humana.

Neste pensamento, as respostas que uma pessoa dá são diferentes e específicas devido aos estímulos discriminativos. Porém, para que a pessoa discrimine as sutilezas das situações, deve haver um estímulo observável e ela deve estar atenta para notá-lo.

Assim, para que comportamento possa ocorrer este depende da expectativa do sujeito em relação aos resultados que ele produzirá e do valor atribuído aos resultados. Porém, a expectativa das consequências que se espera atingir por uma determinada resposta não se depende somente das experiências passadas pelo sujeito, mas a probabilidade de se repetir um padrão comportamental aumenta se for observado consequências reforçadoras.

Enfim, a noção de behaviorismo social caminha em direção a uma explicação do comportamento que leva em conta a interação homem-ambiente de uma forma mais ampla do que os programas das duas gerações do behaviorismo anteriores tentaram propor.

2 A APRENDIZAGEM COMERCIAL: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE APRENDIZAGEM NO COMÉRCIO E NA INDÚSTRIA

Preâmbulo

O objetivo deste capítulo é apresentar a análise sobre o documento de autoria de Lourenço Filho: “Conceito de aprendizagem - Definição de aprendizagem comercial - Semelhanças entre aprendizagem no comércio e na indústria”. Trata-se de um parecer de Lourenço Filho solicitado pelo Senac, no Rio de Janeiro produzido em 25/01/1949 atendendo a uma solicitação do Diretor da Divisão do Ensino. Lourenço Filho se propõe a esclarecer o conceito de “aprendizagem”, definir o que seria a “aprendizagem comercial” e apontar diferenças e semelhanças entre a aprendizagem comercial e a industrial. Objetiva-se, a partir deste documento, discutir as considerações sobre a aprendizagem apresentadas por Lourenço Filho e a relação com sua formação teórica, buscando identificar as influências anglo-americanas no pensamento do autor.

No ano de elaboração do parecer, 1949, o Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) completava três anos de existência, tendo o período letivo se iniciado em 1947. Muitas eram ainda suas dificuldades, uma vez que o Senac buscava se estabelecer como referência em formação para as atividades comerciais, assim como havia acontecido com o Senai. Segundo Oliveira R. (2013), o Senac ao ser criado tinha uma grande tarefa que era a de formar e preparar os trabalhadores para atuar no comércio. E não havia na época nenhuma estrutura em que o Senac pudesse se basear, pois tratava-se de algo totalmente novo. O Senac, de acordo Oliveira, R. (2013) “[...] era uma obra nova e sem paralelo no país, no qual a experiência no preparo de pessoal habilitado para o setor do comércio era pouca” (p. 132).

A estrutura do Senac pelo país foi estabelecida ao longo do ano de 1946, dando condições ao seu funcionamento. Precisou-se estabelecer suas diretrizes gerais e seu regulamento, instalar o Conselho Nacional e os Conselhos Regionais, além das delegacias estaduais do Departamento Nacional. Além disso, foi necessário realizar acordos entre o Senac e a rede de ensino regular. Segundo Oliveira, R. (2013, p. 133):

Os acordos de cooperação eram firmados com escolas de comércio, na maioria particulares, que ofereciam a infraestrutura necessária para o funcionamento dos cursos, como aparelhamento escolar, corpo docente e direção dos cursos. O Senac, por sua vez, era responsável pelos programas e

pela orientação pedagógica, além do apoio financeiro e da fiscalização do processo.

Com o objetivo de atingir um grande número de comerciários no estado de São Paulo mas sem possuir os recursos necessários para estabelecer uma unidade em cada município o Senac optou pela criação do ensino à distância de modo a alcançar o interior as cidades do interior. Foi criada a Universidade do Ar (Unar) com o objetivo de oferecer o Curso Comercial Radiofônico (OLIVEIRA, R., 2013). O curso transmitia aulas de língua portuguesa, aritmética comercial, ciências sociais e noções de economia e comércio. Muitas das lições da Unar, entretanto, propiciavam o acesso a informações variadas de cultura geral, contribuindo para que os ouvintes recebessem uma formação mais abrangente (SENAC, 2016).

O rádio foi a primeira plataforma usada pelo Senac para promover a educação a distância. A Universidade do Ar foi uma iniciativa desenvolvida no ano seguinte à criação da instituição, se estendeu de 1947 a 1962, registrando mais de 90 mil atendimentos em parceria com o Sesc (Serviço Social do Comércio)²³. As locuções eram realizadas pelos professores do Senac nas rádios-sede e transmitidas ao vivo aos núcleos receptores, que possuíam professores assistentes para a condução das atividades. A partir de 1953, as aulas passaram a ser gravadas em discos, o que resultou em uma melhor qualidade de áudio. Esses discos eram encaminhados às emissoras de rádio que transmitiam as aulas para os núcleos receptores. Nesses locais, muitos alunos recebiam instruções que os capacitavam para assumir diversas funções no setor de comércio e serviços. Os núcleos receptores em cada cidade funcionavam ainda como centros sociais, onde eram promovidas atividades como palestras sobre educação sexual e higiene dental, campanhas de leitura e arrecadação de livros para montagem de bibliotecas. (SENAC, 2016).

O capítulo está estruturado em oito subseções. A primeira subseção apresenta um panorama sobre os acontecimentos históricos, econômicos e sociais do período em que o parecer foi elaborado. Conhecido como a “Era de Ouro do Capitalismo”, o período entre 1945

²³ Um ano após o surgimento da Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC), o então presidente da República Eurico Gaspar Dutra decretou a criação do Sesc – Serviço Social do Comércio e do Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. A criação do Sesc, em 13 de setembro de 1946, é descrita pela primeira vez na Carta da Paz Social, como proposta para conter as tensões entre trabalhadores e empregadores. O documento foi produzido por empresários como o gaúcho João Daudt d'Oliveira - primeiro presidente do Conselho Nacional do Comércio. O Sesc é uma entidade privada cujo objetivo é promover bem estar e qualidade de vida dos trabalhadores do segmento e seus familiares, através de atividades de educação, saúde, lazer, cultura e assistência. (Fonte: http://www.sesc.com.br/portal/sesc/o_sesc).

e 1973 é marcado por um crescimento econômico e populacional acelerado. Em relação à educação, o período de 1920 a 1930 foi marcado por grandes iniciativas e reformas educacionais que se intensificaram nos anos de 1940.

A segunda subseção faz uma breve anatomia do documento, destacando suas partes constitutivas. Propõe-se apresentar uma ideia geral do documento em questão, bem como apresentar de forma sintética e sequencial a linha de pensamento adotada e as principais ideias apresentadas por Lourenço Filho, com vistas a atender a solicitação que lhe fora feita. A terceira subseção apresenta o conceito fundamental do parecer: a aprendizagem. São apresentadas questões referentes à origem etimológica da palavra e ao significado do conceito de aprendizagem. O termo veio sofrendo algumas alterações ao longo do tempo, sendo incluídos novos significados e sendo repensadas algumas considerações. Lourenço Filho, neste parecer, apresenta suas considerações a respeito do termo em relação ao pensamento pragmatista e da escola nova.

A quarta subseção discute historicamente a evolução do sistema de preparação para o trabalho até o surgimento do ensino profissional sistematizado. A própria palavra “aprendizagem” teria tido origem no sistema de preparação para o trabalho. O caminho histórico percorrido por Lourenço Filho remonta à Idade Média e caminha até a época da elaboração do parecer. A quinta subseção apresenta a aprendizagem comercial e a evolução ocorrida no sistema. Dos pequenos comércios familiares até o estabelecimento das grandes empresas e o sistema de venda por atacado, são considerações feitas pelo autor de modo a demonstrar a evolução requerida pelo sistema de ensino. A sexta subseção apresenta aproximações e distanciamentos entre as aprendizagens industrial e comercial. Lourenço Filho faz diversas considerações a respeito do que torna o ensino comercial diferenciado do industrial, em relação à amplitude das relações. Além disso discute-se a diferença entre os termos aprendiz e praticante, adotados respectivamente aos trabalhadores do setor da indústria e do comércio. Além disso, apresenta alguns pontos relevantes da legislação considerada pelo autor no parecer, que complementam a Lei Orgânica do Ensino Comercial e que estabelecem algumas diretrizes.

A sétima subseção trata dos processos educacionais surgidos após as reformas do ensino. A proposta seria a de alinhar o processo de ensino escolar e a aprendizagem prática no local de trabalho. Aponta as propostas de racionalização científica e sistematização do ensino industrial, representando a evolução vivida pelo ensino profissional, especialmente com a criação do Senai. Trata também da sistematização do ensino comercial e da criação do Senac. A oitava subseção apresenta a legislação considerada pelo autor no parecer, que

complementam a Lei Orgânica do Ensino Comercial e que estabelecem algumas diretrizes, definem a aprendizagem e diferenciam a aprendizagem comercial da industrial.

A oitava e última subseção apresenta uma síntese em relação às diferenças entre aprendizagem industrial e comercial, apresentadas ao longo do parecer de Lourenço Filho.

2.1 Contexto histórico, econômico e social à época da elaboração do parecer

Entre 1945 e 1973, período que o historiador Eric Hobsbawm chamou de “Era de Ouro do Capitalismo” ou “anos dourados”, os países capitalistas tiveram um crescimento econômico bastante acelerado. Embora, segundo Hobsbawm (1995), esse período só tenha sido percebido quando já estava acabando e o mundo entrava em uma nova crise, segundo o autor “A Era de Ouro democratizou o mercado” (p. 264). Esta “era”, o período pós Segunda Guerra Mundial até o início dos anos 1970, foi fundamental nas transformações econômica, social e cultural da história mundial. Como vetores do rápido crescimento econômico, a tecnologia, a técnica e consequentemente a indústria foram marcantes:

A grande característica da Era do Ouro era precisar cada vez mais de maciços investimentos e cada vez menos gente, a não ser como consumidores. Contudo, o ímpeto e rapidez do surto econômico eram tais que, durante uma geração, isso não foi óbvio. Pelo contrário, a economia cresceu tão depressa que mesmo nos países industrializados a classe operária industrial manteve ou mesmo aumentou seu número de empregados. (HOBSBAWM, 1995, p. 262).

Esse período de ouro, foi marcado principalmente pelo crescimento econômico, seguido de crescimento populacional acelerado, expansão urbana, novas técnicas gerando grande produtividade agrícola, aumento de emprego e do consumo, produção em massa, era do automóvel que irá se expandir para diversos países da Europa, depois dos Estados Unidos da América, dependência do petróleo. – Com a baixa no preço do combustível, carro, caminhão e ônibus se tornam os meios de transportes mais utilizados. Houve também globalização ou economia mundial interdependente com a implantação de multinacionais em países em processo de industrialização.

A “era de ouro” do capitalismo também foi marcada por vários movimentos que geraram uma nova forma de pensar e ver o mundo. Movimentos que buscaram a liberação da mulher (movimentos feministas), movimentos pelos direitos dos negros e movimento da cultura jovem. Hobsbawm (1945) denominou o conjunto desses movimentos de “Revolução Social e Cultural”.

No Brasil não foi diferente. O rápido desenvolvimento econômico também pode ser observado no país, ainda que em suas devidas limitações. Por outro lado, os países mais desenvolvidos foram os que mais produziram a pesquisa e o desenvolvimento da inovação tecnológica. É exatamente neste contexto de transformações do pós-Segunda Guerra que se observa o desenvolvimento econômico e da indústria nacional. Assim, dentro de diferentes contextos e proporções, Hobsbawn (1995) afirma a expansão econômica industrial tanto nas regiões capitalistas e socialistas, como na América Latina:

A era do automóvel há muito chegara à América do Norte, mas depois da guerra atingiu a Europa e mais tarde, mais modestamente, o mundo socialista e as classes médias latino-americanas, enquanto o combustível barato fazia do caminhão e do ônibus o grande meio de transporte na maior parte do globo. Se se pode medir o aumento da riqueza na sociedade ocidental pelo número de carros particulares [...], podia-se reconhecer o desenvolvimento econômico de muitos países do Terceiro Mundo pelo aumento do número de caminhões. (HOBSBAWM, 1995, p. 259).

Para dar suporte a esse processo, investimentos em pesquisa e desenvolvimento tornaram-se estratégicos:

Pesquisa e Desenvolvimento tornaram-se fundamentais para o crescimento econômico e, por esse motivo, reforçou-se a já enorme vantagem das ‘economias de mercado desenvolvidas’ sobre as demais. [...]. O ‘país desenvolvido’ típico tinha mais de mil cientistas e engenheiros para cada milhão de habitantes na década de 1970, mas o Brasil tinha cerca de 250, a Índia 130, o Paquistão uns sessenta, o Quênia e a Nigéria cerca de trinta”. (HOBSBAWM, 1995, p. 259).

Na área da educação, no Brasil, as décadas de 1920 e 1930 que antecedem a “Era de Ouro”, representam um período de grandes iniciativas de âmbito educacional. A década de 1930 foi de reformas educacionais que se intensificaram mais ainda nos anos 1940. Não havia ainda um sistema organizado de educação pública, como é hoje a rede de ensino controlada pelo Ministério da Educação e do Desporto. Abriu-se assim um grande espaço para propostas em prol da educação. Em relação às reformas, diferentes intelectuais ligados ao escolanovismo foram protagonistas: Sampaio Doria em São Paulo (1920), Lourenço Filho no Ceará (1923), Anísio Teixeira na Bahia (1925) e no Distrito Federal (1932), Fernando Azevedo no Distrito Federal (1927-1930), Atilio Vivacqua no Espírito Santo (1928), José Augusto Bezerra de Menezes no Rio Grande do Norte (1925-1928). Nos anos de 1927-1928 é a vez do Paraná, com Lisímaco Costa. Nesses mesmos anos, Francisco Campos marca o

estado de Minas Gerais com seu projeto de reforma. A mais importante de todas as reformas educacionais, talvez seja a que ocorreu no Distrito Federal, então capital da República, liderada por Fernando de Azevedo nos anos de 1927 a 1930.²⁴ Interessante ressaltar que essas diversas reformas atingiram os principais centros urbanos, principalmente as regiões mais desenvolvidas, acentuando assim desigualdades regionais.

Um dos movimentos mais importantes da época ficou conhecido com o nome de Escola Nova. Grandes temas e grandes figuras ficaram associados a esse movimento. A defesa de uma escola pública, universal e gratuita se tornou a grande bandeira. Para os escolanovistas, a educação escolar deveria ser proporcionada a todos e todos deveriam receber as mesmas oportunidades: uma educação baseada nas atividades da vida real, voltada para a experiência, reconhecendo o estudante como ser ativo e possibilitando a sua participação direta no processo de aprendizagem. (VIDAL, 2003).

A escola nova que visava a educação integral do indivíduo, a sua adaptação à comunidade a que tem de servir, contribuindo para o aperfeiçoamento constante, não se enquadraria num programa de limites estreitos. A educação nova tinha como objetivo promover uma escola socializadora, na qual o estudante pudesse desenvolver a responsabilidade e a cooperação

Segundo Vidal (2003), na concepção da Escola Nova, a criança desenvolve sua aprendizagem através dos sentidos, elas são ricas de sensações, porém passivas; para desenvolver a sua intelectualidade seriam necessárias atividades ativas que as fizessem descobrir através do movimento e do contato com a matéria. O desenho e os trabalhos manuais ganham significativa importância, pois essas atividades possibilitam o aprendizado através da ação. Na mesma direção, a didática proposta pela escola nova centra-se na preocupação de facilitar os processos de ensino e de aprendizagem: o desenho e os trabalhos manuais promovem o interesse das crianças e atendem à necessidade de comunicação. Percebe-se, assim, o conceito de Dewey de “arte como experiência”²⁵, promotora de

²⁴ Fonte: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/QuestaoSocial/ReformasEducacionais>

²⁵ Toda criatura viva recebe e sofre a influência do meio, e a isso Dewey chamou de experiência. Há uma continuidade entre os eventos e atos do cotidiano. A arte é também uma forma de experiência que alcança dimensão estética. Não muito distante da visão pragmatista que permeia a sua obra filosófica e sua teoria pedagógica, para Dewey a opinião construída sobre a experiência artística focaliza a necessidade de se considerar o prazer e a satisfação envolvidos nesta experiência, cujo impulso é dado pelo próprio contexto no qual se insere o indivíduo. Para John Dewey, a compreensão da experiência estética verdadeira passa pela consideração de seu “estado bruto” quanto às formas de ver e ouvir como geradoras de atenção e interesse, e que podem ocorrer tanto a uma dona de casa regando as plantas do jardim quanto a alguém que observa as chamas crepitantes em uma lareira. (REIS e BAGOLIN, 2011).

aprendizagens significativas.

De acordo com Chervel (1990), o sistema escolar é dotado de um poder criativo, poder este exercido na relação que a escola desenvolve com a sociedade, desempenhando um papel de formação do sujeito e, dessa maneira, de uma cultura que impactará diretamente a vivência desse sujeito na sociedade. O sistema escolar “[...] forma não somente os sujeitos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global”. (CHERVEL, 1990, p. 184).

Pretendia-se com o movimento criar uma igualdade de oportunidades, base que permitiria o florescimento das diferenças naturais segundo os talentos e as características de cada um. O ensino deveria ser leigo, ou seja, sem a influência e a orientação religiosa que tinham marcado os processos educacionais até então. A função da educação era formar um cidadão livre e consciente que pudesse incorporar-se ao grande Estado Nacional em que o Brasil estava se transformando. Entre os educadores que lideraram o movimento da Escola Nova estão Anísio Teixeira, da Bahia, Fernando de Azevedo e Manuel Lourenço Filho, de São Paulo. (LOURENÇO FILHO, 1978).

O Ministério da Educação foi criado no Brasil em 14 de novembro de 1930 como o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública. Sua criação foi um dos primeiros atos do Governo Provisório de Getúlio Vargas, que havia tomado posse em 3 de novembro.

O primeiro ministro da Educação, Francisco Campos, veio de Minas Gerais. Sua nomeação foi uma compensação do governo federal a Minas Gerais pela participação na Revolução de 1930, mas resultou também da pressão de setores conservadores da Igreja Católica, liderados por Alceu Amoroso Lima. Francisco Campos já acumulava uma experiência de reformador da educação em Minas Gerais na década de 1920. A reforma que fez no ensino primário e normal de Minas Gerais foi pioneira no país. Seguiu os postulados da “Escola Nova”, que havia chegado ao Brasil pelas mãos de educadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo após a Primeira Guerra Mundial. (BOMENY, 2001).

As principais medidas tomadas por Francisco Campos na pasta da Educação e Saúde Pública datam de 11 de abril de 1931, ocasião em que foi assinado o Decreto n. 19.851. O Decreto afirmava ser preferível o sistema universitário ao das escolas superiores isoladas e estabelecia, como exigência para a fundação de uma universidade, a existência de três unidades de ensino superior - as Faculdades de Direito, Medicina e Engenharia ou, no lugar

de uma delas, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Outra medida importante foi a reforma do ensino secundário²⁶.

Com a demissão de Francisco Campos em 16 de setembro de 1932, outro mineiro assumiu o ministério: Washington Pires. Em 25 de julho de 1934, este seria substituído por Gustavo Capanema, igualmente representante de Minas Gerais. (BOMENY, 2001).

Gustavo Capanema chefiou o Ministério da Educação pelo período de 1934 a 1945. Durante sua gestão foi constante a presença de intelectuais famosos junto ao ministro, como consultores, formuladores de projetos, defensores de propostas educativas ou autores de programas de governo. Durante toda a sua gestão Capanema contou com a fidelidade do poeta Carlos Drummond de Andrade como seu chefe de gabinete, e recebeu também a colaboração de Mário de Andrade, Rodrigo Melo Franco de Andrade, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Heitor Villa-Lobos e Manuel Bandeira, entre outros representantes da cultura, da literatura e da música nacionais.

O ministério Capanema ficou conhecido pelas grandes reformas que promoveu. Projetos iniciados na gestão de Francisco Campos foram amadurecidos e implementados. Entre eles destacam-se a reforma do ensino secundário e o grande projeto de reforma universitária, que resultou na criação da Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi também nessa época que se definiu uma política de preservação do patrimônio cultural do país, que culminou na criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), concebido por Mário de Andrade e dirigido por Rodrigo Melo Franco de Andrade. Merecem destaque, ainda, a criação do Instituto Nacional do Livro e a construção do edifício-sede do Ministério da Educação no Rio de Janeiro, marco da moderna arquitetura brasileira, com painéis de autoria de Cândido Portinari. (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 1984).

Os intelectuais reformadores, nesse momento, promoviam o debate do tema da modernidade e dos projetos políticos que visavam a resolver as mazelas do país. De acordo

²⁶ Dentre algumas medidas da Reforma Francisco Campos, estava a criação do Conselho Nacional de Educação e organização do ensino secundário e comercial. Este último foi destinado à “formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional”, construindo no seu espírito todo um “sistema de hábitos, atitudes e comportamentos”. Dessa forma, Francisco Campos havia dividido o curso secundário em dois ciclos de cinco e dois anos, respectivamente, o primeiro fundamental, e o segundo complementar, orientado para as diferentes opções de carreira universitária. A lei de 1931 previa, ainda, a criação de um sistema nacional de inspeção do ensino secundário, a ser feito por uma rede de inspetores regionais. As universidades também sofreram uma nova orientação, voltada para a pesquisa, difusão da cultura e maior autonomia administrativa e pedagógica. (TAKUNO e SANTOS, 2001).

com Nagle (2001), “[...] a escolarização foi percebida como um instrumento de correção do processo evolutivo e como uma força propulsora do progresso da sociedade brasileira” (p. 165).

Para Nunes (1994), as reformas da instrução promoveram a estruturação do campo educacional e da identificação dos educadores, bem como de maneira significativa, interferiram na organização simbólica das cidades, “[...] armando novas representações do urbano e do seu papel profissional dentro dele” (p. 180).

Com a crescente industrialização do país, tornou-se imprescindível formar mão de obra qualificada para o trabalho e resolver algumas questões de ordem social ligadas ao ócio e à desordem da população pobre, pois somente pelo trabalho se conseguiria alcançar a civilização. Dessa forma, a escola é imbuída de um caráter transformador, que promoveria a educação do povo, criaria hábitos de higiene e, logo, transformaria os trabalhadores em pessoas sãs. Nesse âmbito, o papel da educação atingiu grandes dimensões: tratava-se de transformar os habitantes em povo e dar a eles uma forma. (NUNES, 1994).

Os anos de 1940 o ministro Gustavo Capanema deu continuidade ao processo das reformas educacionais. Em 1942, momento de pleno Estado Novo, o ministro implementou a sua reforma abrangendo os ensinos industrial e secundário, comercial, normal e agrícola. Em 1942 foi criado o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e em 1946 o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Na “Reforma Capanema”, segundo Schwartzman, Bomeny e Costa (1984) o sistema educacional proposto correspondia à divisão econômico-social do trabalho. Assim, a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Ter-se-ia, assim, a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina. Ou seja, uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, outra para os jovens que comporiam o grande “exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação” e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, “realidade moral, política e econômica” a ser constituída.

As leis que marcaram a administração durante a Reforma Capanema foram as seguintes: Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto-Lei n. 4.073 de janeiro de 1942; Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-Lei n. 4.244 de abril de 1942; Lei Orgânica do Ensino Comercial – Decreto-Lei n. 46.141 de dezembro de 1943; criação do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial por meio do Decreto-lei 4.048, de janeiro de 1942. (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 1984).

2.2 Material empírico de análise – o parecer

O documento primário ou o material empírico analisado neste capítulo é intitulado “Conceito de ‘Aprendizagem’ - Definição de ‘Aprendizagem Comercial’ - Semelhanças entre ‘Aprendizagem’ no Comércio e na Indústria”. Trata-se de um parecer solicitado pelo Senac, no Rio de Janeiro produzido em 25 de janeiro de 1949, catalogado em formato de manuscrito e que contém 12 folhas. Segundo o próprio Lourenço Filho (1949, p. 1) este parecer veio a atender à solicitação do Diretor da Divisão do Ensino no que se referiu ao esclarecimento do conceito de “aprendizagem”, à definição da expressão “aprendizagem comercial” e ao apontamento das diferenças e semelhanças entre “aprendizagem” nas atividades comerciais e nas industriais. Este documento foi catalogado pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), pertencente à Fundação Getúlio Vargas.

O documento, composto de 12 páginas como já mencionado, está organizado em cinco tópicos e a conclusão, sendo eles: I – Motivo do parecer; II – Conceito de “aprendizagem”; III – Definição de “aprendizagem” no comércio; IV – Diferenças e semelhanças entre a “aprendizagem” no comércio e na indústria; V – A legislação brasileira.

São 35 parágrafos numerados e mais um destinado à conclusão. Há pequenas rasuras feitas à mão, que pressupõem ser do próprio Lourenço Filho e se encontram nas páginas 04, 05, 08, 09, 10 e 11. Sendo o “Parecer” a manifestação especializada sobre determinado assunto, onde dar um parecer é transmitir mais do que uma opinião, é expressar-se de modo embasado, e sendo seu objetivo explicitar o assunto, de forma clara e precisa, para uma outra parte cujo conhecimento técnico não é o mesmo do parecerista²⁷, a linguagem utilizada por Lourenço Filho neste documento mostra-se bastante explicativa e de fácil compreensão.

Lourenço Filho (1949) inicia o texto fazendo a definição de aprendizagem que, segundo ele, significa o exercício necessário para aquisição de ideias, conhecimentos, práticas e atitudes. Já no sistema de preparação para uma profissão, a definição de aprendizagem está mais ligada ao exercício do próprio trabalho em fábricas, oficinas ou empresas. No entanto, o termo apreender, segundo o autor, diz respeito ao ato de compreender, apoderar-se do conhecimento, por isso é mais utilizado em atividades intelectuais. Segundo Lourenço Filho, até o início do século XX o termo aprendizagem era empregado para designar aquisição de técnicas, modos ou processos de trabalho, permanecendo como expressão da linguagem

²⁷ Fonte: <https://www.significados.com.br/parecer/>

vulgar. Apenas recentemente, à época do parecer, a psicologia havia adotado o termo aprendizagem como abrangente a todos os processos de aquisição, seja na esfera da ação, do pensamento ou da sensibilidade.

Mas é na Grécia e Roma antigas que o termo surge como significado para preparação para o trabalho. Na Idade Média representou uma organização das bases econômica-sociais, com a expressão de “grêmios artesanais” e “corporações de ofício”, que possuíam, cada uma delas um conjunto de mestres e aprendizes. Os mestres ensinavam o ofício e forneciam casa, comida e tratamento, em caso de doença. O aprendiz, por sua vez, se comprometia a trabalhar um número de anos ao mestre em forma de retribuição. (LOURENÇO FILHO, 1949).

Lourenço Filho (1949) acrescenta que em alguns países como a França, o sistema de corporação de ofício vigorou até o final do século XVII, após a revolução francesa, devido à liberdade profissional, o sistema foi abolido dando lugar ao sistema de ensino profissional que foi assumido por congregações religiosas, por empresas e pelo poder público. Após a Primeira Guerra Mundial, as ideias de corporações de ofício retornaram, dessa vez, focalizadas na necessidade de orientação geral de aprendizagem em fábricas, oficinas, pelos auspícios do Estado. Sendo assim, na França em 1919, o governo estabeleceu a “taxa de aprendizagem” que seria cobrada de todos os estabelecimentos industriais. Em 1925 foram criados na França e semelhantemente na Suíça e Itália e na Alemanha, um movimento de “orientação profissional” relacionados com serviços nas fábricas e oficinas. Logo após este período, na Bélgica, Rússia (1943) e Argentina (1944) foram estabelecidos os sistemas de “aprendizagem”. Nos Estados Unidos da América, embora não vigore o sistema nacional de aprendizagem, existem em vários estados e municípios.

Lourenço Filho (1949) estabelece ainda, as diferenças entre “aprendizagem” e educação profissional. O primeiro, tem como objetivo de ser ministrado a pessoas já engajadas no trabalho, cujo objetivo é seu progresso e aperfeiçoamento. Já na educação profissional, o aluno se prepara para a vida profissional.

Desde a expansão das atividades do comércio com as grandes navegações, a atividade comercial ganhou força ao expressar-se de forma moderna com as vendas por atacado em suas múltiplas especializações. No entanto, para pequenas empresas do interior, as antigas formas de aprendizagem eram suficientes. Algumas formas atacadistas, mantinham seus empregados nas empresas, dando-lhe alimentação e assistência em caso de doença. E não raro, interviam até em problemas de ordem pessoal, como organização de pecúlio e casamento. Diferentemente das atividades da indústria que se concentravam na transformação da matéria, as atividades do comércio eram de cunho mais intelectual, exigiam conhecimento

de leitura e cálculo, por isso, durante dos séculos XVI e XVII, alguns países fundaram e mantiveram escolas populares, cujo objetivo era o de formação geral para aumentar o nível dos candidatos selecionados ao comércio. Daí a necessidade do ensino comercial mais amplo que abrangesse a parte de ensino geral e também do próprio ofício, essa necessidade também se deu no Brasil. Este ensino mais amplo era necessário pois diversos jovens desprovidos de recursos econômicos, mas dotados de boa capacidade intelectual poderiam encontrar um campo propício para o desenvolvimento de suas aptidões, que sem o sistema de aprendizagem, não teriam a oportunidade de desenvolver. (LOURENÇO FILHO, 1949).

Embora o termo aprendiz não fora utilizado para as atividades advindas do comércio, o termo praticante ou auxiliar era mais utilizado. Isso expressa as diferenças e semelhanças entre a aprendizagem na indústria e comércio apresentadas por Lourenço Filho. Deste modo, as semelhanças entre os dois ensinamentos estão no âmbito da intenção social já que ambas visam a inserção do trabalhador a um ofício. Por isso, segundo Lourenço Filho, a diferença se daria no processo. Por exemplo, nas atividades do artesanato e em algumas da indústria, mantiveram, embora o regime de trabalho livre, formas tradicionais de preparação empírica, conservando a figura do aprendiz. No comércio isso não ocorria, devido à maior exigência de instrução de cultura geral, bem como de alguns atributos da personalidade. Logo, o benefício tanto da aprendizagem para o comércio, quanto para a indústria, seria em tempo reduzido em que o aluno permaneceria no curso. Um exemplo dado por Lourenço Filho (1949) é o da aprendizagem ferroviária em São Paulo, em que o aluno, passava apenas quatro meses aprendendo o ofício ao invés de quatro anos, algo que demandava ligeira seleção psicotécnica entre os candidatos à aprendizagem. Lourenço Filho, afirma ainda, em estudo feito no Senai que, os aprendizes da indústria têm maior facilidade de adaptação e passagem para outras técnicas industriais, isso, em alternativa ao trabalho monótono da indústria. Assim a indústria reconhece a figura do aprendiz como o de praticante, uma aprendizagem mais ampla com maior plasticidade. No comércio as atividades desempenhadas são mais generalizadas e menos suscetíveis a aprendizagem empírica. Um exemplo é a técnica de redação comercial, que pode preparar o aprendiz para uma série de funções, desde auxiliar de escritório às funções de balcão ou armazenagem. Seja na indústria ou artesanato o fim de todo processo é a transformação da mercadoria, já no comércio a mercadoria é deslocada, armazenada, classificada, exposta etc.

Enfim, sobre a legislação brasileira que rege a aprendizagem industrial é posto no decreto lei n. 4073, de 30.01.1942, que os cursos de aprendizagem têm os seguintes fins: ensinar de forma metódica aos aprendizes de estabelecimentos industriais em período variável

e horário reduzido. Já o decreto lei n.8621, de 10.01.46 designa à Confederação Nacional do Comércio, o encargo de organizar as escolas de aprendizagem comercial, que deverão manter também os cursos de formação continuada e especialização. Segundo esta legislação, o trabalhador menor de dezoito e maior de quatorze anos, assume o nome de aprendiz pelo fato de ser admitido ao trabalho. Na lei da aprendizagem comercial, é estabelecido como preferência para admissão, o praticante que estude em curso de formação comercial ou esteja matriculado em cursos do Senac. No caso da indústria a condição de aprendiz se dá pelo menor ser admitido ao trabalho, no segundo, pode ocorrer pelo aluno ser de curso de formação comercial ou matriculado no Senac.

Novamente Lourenço Filho (1949) conclui que o conceito de aprendizagem no comércio tem sentido mais amplo, seja no ponto de vista técnico ou social, isso porque o Decreto Lei de 1946 divulga que o Serviço de Aprendizagem Comercial é quem deverá colaborar na difusão e aperfeiçoamento do ensino de formação e do ensino imediato, e com ele relacionar-se diretamente.

2.3 O conceito de “aprendizagem”

Com o intuito de atender à solicitação do Diretor da Divisão de Ensino, Lourenço Filho (1949) trata, no primeiro momento deste parecer, de esclarecer o conceito de “aprendizagem”. Segundo ele, “na técnica pedagógica” (p. 1) o vocábulo apresenta dois significados como se segue:

- a) na de “ação de aprender”, exercício necessário à aquisição de idéias, conhecimentos, práticas e atitudes;
- b) na de “sistema de preparação para uma profissão, mediante o exercício do próprio trabalho, em fábricas, oficinas ou empresas” ²⁸. (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 1).

De certo que, para o que se pretende com a elaboração do parecer, de acordo com o autor a segunda definição do termo “aprendizagem” apresenta-se como ideal.

Em ambos os casos, a origem da palavra é a mesma. “Aprendizagem”, ação de aprender, encontra sua raiz no verbo latino aprehendo, ou adprehendo (is, endi, ensum, ere).

²⁸ Em todas as citações textuais será preservada a escrita original de Lourenço Filho, que foi realizada de acordo com as normas gramaticais de 1949. Essa transcrição literal inclui algumas palavras com erros gramaticais, expressões estrangeiras, abreviaturas e demais particularidades. Transcrever os trechos tal qual eles foram escritos é uma forma de preservar o caráter genuíno e pessoal das informações.

(LOURENÇO FILHO, 1949, p. 1, grifos do autor). Em sentido próprio, ou seja, em sentido literal, ou no sentido comum que costumamos dar a uma palavra, aprendizagem “[...] significa tomar, agarrar, segurar, prender” (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 1, grifos do autor) e, em sentido figurado, ou seja, no sentido simbólico, significa “compreender, conceber, entender, apoderar-se pelo entendimento”. (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 1, grifos do autor).

Ainda em relação a origem da palavra aprendizagem e seus significados, Lourenço Filho (1949) acrescenta:

O nome derivado, por formação própria, é apreensão (ação de apreender, ou ação de entender, de apoderar-se pelo entendimento), e, neste último caso, primeiramente ligada apenas às atividades intelectuais. A esse nome, por influência do baixo latim, na forma appredivus (aprendiz) juntou-se o de aprendizado, e, posteriormente, por influência do francês, o de aprendizagem, (de apprentissage, derivada por sua vez de apprenti). (p. 1, grifos do autor).

Até o início do século XX a aprendizagem estava relacionada apenas à aquisição de técnicas, modos ou processos de trabalho. Lourenço Filho escreve que o termo permaneceu, até então, como “expressão da linguagem vulgar”. (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 2). Diante do estudo da evolução do conceito de aprendizagem ter-se-ia a relação do termo com a pedagogia e o “movimento do ensino ativo”, e na filosofia o das “relações entre a ação e o pensamento”. Embora o autor considere tal esclarecimento não essencial diante do objetivo da consulta, observa-se que a menção ao movimento do ensino ativo na pedagogia está relacionado ao propósito da Escola Nova ou Escola Ativa, movimento de renovação educacional onde o processo de aquisição do conhecimento, diferentemente da escola tradicional, surge da ação de quem aprende, o qual Lourenço Filho foi um dos precursores. Isso é salientado por Lourenço Filho, que afirma:

[...] aprende-se observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicos. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151).

De acordo com Schultz e Schultz (2006), do século XVII até o início do século XX, a doutrina central sobre a aprendizagem era demonstrar cientificamente que determinados processos universais regiam os princípios da aprendizagem, tentando explicar as causas e formas de seu funcionamento, forçando uma metodologia que visava enquadrar o

comportamento num sistema unificado de leis, a exemplo da sistematização efetuada pelos cientistas para a explicação dos demais fenômenos das ciências naturais. Muitos acreditavam que a aprendizagem estava intimamente ligada somente ao condicionamento. Um exemplo de experiência sobre o condicionamento foi realizada pelo fisiólogo russo, Ivan Pavlov, que condicionou cães a salivarem ao som de campainhas. Na década de 1930 os cientistas pesquisaram sobre as leis que regem a aprendizagem. Acreditava-se que as respostas, ao invés das percepções ou os estados mentais, poderiam formar os componentes da aprendizagem. Afirmavam que a força do hábito, além dos estímulos originados pelas recompensas, constituía um dos principais aspectos da aprendizagem, a qual se dava num processo gradual. Desenvolveu-se também, nessa época a linha de raciocínio de que o objetivo visado pelo sujeito era a base comportamental para a aprendizagem. Percebendo o ser humano na sociedade em que está inserido, se faz necessário uma maior observação de seu estado emocional.

Ao analisar o pensamento de Lourenço Filho em relação à aprendizagem, partindo das informações que o autor apresenta neste parecer, é possível fazer uma conexão com pensamento pragmatista de William James, Charles Sanders Peirce e John Dewey, uma das bases de formação do próprio Lourenço Filho, cuja teoria preconiza que todo o aprendizado, todo o conhecimento deve ter um fim prático.

De acordo com o pensamento de Dewey o ensino deveria centrar-se nas grandes necessidades que a sociedade apresenta. Dewey também aponta a existência de dois tipos de ensino, o tradicional centrado no professor e o da Escola Nova, centrado no aluno. Entretanto, Dewey propõe um novo tipo de ensino, o da Escola Progressista ou Democrática onde cada aluno aprende fazendo e se enriquece com as experiências dos outros alunos. Dewey acreditava que aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante de fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos e ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada. Toda teoria de Dewey está fundamentada na experiência do aprendiz, sendo esta sua origem, objetivo e norma de toda atividade cognitiva. Para ele, a cognição é o meio através do qual o aprendiz responde às alterações de seu meio ambiente. Dito de outra forma, a cognição seria todo o processo envolvido na apresentação de um problema e sua solução. Isso envolveria a observação do meio, o conhecimento imediato e também o reflexivo do que aconteceu no passado em circunstâncias similares e a capacidade de julgar as conseqüências frutos da combinação entre as observações e o conhecimento. Dewey não se contenta com que o aprendiz entenda o mundo, seu objetivo é mudá-lo. Para

ele, aprende-se fazendo e pensando em como solucionar problemas. Dewey insistia na necessidade de estreitar relações entre teoria e prática, pois o aprendizado torna-se mais fácil quando os conteúdos estão relacionados com a vivência do aluno. (DEWEY, 1971).

2.4 O sistema de preparação para o trabalho e o ensino técnico profissional

Segundo Lourenço Filho (1949) a palavra “aprendizagem” teve origem no sistema de preparação para o trabalho e este foi o primeiro passo dado na constituição do ensino técnico profissional.

O fenômeno da educação profissional acompanha as práticas humanas, desde os períodos mais remotos da história, quando os humanos, de acordo com Manfredi (2002), transferiam seus saberes profissionais por meio de uma educação baseada na observação, na prática e na repetição, pelas quais repassavam conhecimentos e técnicas de fabricação de utensílios, aprimoramento de ferramentas, instrumentos de caça, defesa e demais artefatos que lhes servissem e facilitassem o cotidiano. Com sua cognição e tecnologia acumuladas, as populações pré-históricas e as civilizações que as seguiram produziram soluções para enfrentarem os desafios impostos pelo ambiente no qual estavam inseridos, bem como nas suas relações e interferências com os demais componentes ambientais, como ainda nos atos civilizatórios e nos de conquista.

Embora existam relatos da existência do ensino profissional na Grécia, em Roma e no Oriente, foi na Idade Média que se estabeleceu sua base de organização e direção econômica. Esta organização e prática estava relacionada à ação das Corporações de Ofício e dos Grêmios Artesanais, que por costume local ou força da lei exerciam privilegiadamente a formação dos trabalhadores.

As Corporações de Ofício, também conhecidas como guildas ou grêmios, eram associações, existentes no final da Idade Média, que reuniam trabalhadores (artesãos) de uma mesma profissão. As corporações tinham como objetivo defender os interesses dos artesãos, regulamentar o exercício da profissão e controlar o fornecimento do produto. Além disso, elas dirigiam o ensino artesanal. As corporações eram bem organizadas e eram formadas por mestres - que eram os donos de oficina e que possuíam muita experiência no ramo em que atuavam e os aprendizes - que eram jovens em começo de carreira que estavam na oficina para aprender o trabalho. Não recebiam salário, mas ganhavam, muitas vezes, uma espécie de ajuda. Somente o mestre podia estabelecer-se por conta própria, montando sua oficina de trabalho, pois tinha as ferramentas e a matéria-prima. Existiram corporações de ofícios de

diversos tipos como, por exemplo, carpinteiros, ferreiros, alfaiates, sapateiros, padeiros, entre outros. Estas associações serviam para defender os interesses trabalhistas e econômicos dos trabalhadores. Cada profissional contribuía com uma taxa para manter a associação em funcionamento. (RUGIU, 1998).

Em alguns países como é o caso da França esse sistema de formação profissional permaneceu atuante até fins do século XVII. Mas a Revolução Francesa (1789) e as transformações no sistema de produção dos séculos seguintes acabaram por dar fim à obrigatoriedade da aprendizagem. Novos sistemas de ensino profissional foram estabelecidos pelo poder público, congregações religiosas e empresas.

No cenário de grande turbulência social, os iluministas²⁹ dão sustentação teórica para que os princípios da liberdade, fraternidade e igualdade sejam conquistados pelo povo e seus efeitos se fazem sentir a partir de movimentos revolucionários que vão eclodir. A Revolução Francesa passa a ser o referencial para as mudanças educacionais que se alastram pela Europa e pela América. Com a queda do absolutismo a burguesia assume o poder estabelecendo-se o controle civil na educação, por meio da Instituição do Ensino Público Nacional. O século XIX marca a consolidação do poder da burguesia, onde o contraste entre ricos e pobres, causado pela Revolução Industrial torna-se alarmante,

[...] a burguesia não podia recusar instrução ao povo, na mesma medida em que fizeram a Antiguidade e o Feudalismo. As máquinas complicadas que a indústria criava não podiam ser eficazmente dirigidas pelo saber miserável de um servo ou de um escravo. (PONCE, 1985, p. 145).

Embora essas transformações tenham trazido benefícios para a preparação técnico profissional, segundo Lourenço Filho (1949) o ensino destinado aos trabalhadores no século XIX nem sempre atendia às necessidades da produção da época. A Primeira Guerra Mundial trouxe novamente a discussão sobre a necessidade de se colocar em foco a “[...] orientação

²⁹ O Iluminismo foi um movimento que surgiu na França do século XVII e defendia o domínio da razão sobre a visão teocêntrica que dominava a Europa desde a Idade Média. Segundo os filósofos iluministas, esta forma de pensamento tinha o propósito de iluminar as trevas em que se encontrava a sociedade. Os pensadores que defendiam estes ideais acreditavam que o pensamento racional deveria ser levado adiante substituindo as crenças religiosas e o misticismo, que, segundo eles, bloqueavam a evolução do homem. O homem deveria ser o centro e passar a buscar respostas para as questões que, até então, eram justificadas somente pela fé. O apogeu deste movimento foi atingido no século XVIII, e, este, passou a ser conhecido como o Século das Luzes. O Iluminismo foi mais intenso na França, onde influenciou a Revolução Francesa através de seu lema: Liberdade, igualdade e fraternidade. Também teve influência em outros movimentos sociais como na independência das colônias inglesas na América do Norte e na Inconfidência Mineira, ocorrida no Brasil. (Fonte: <http://www.suapesquisa.com/historia/iluminismo/>).

geral de aprendizagem, em fábricas e oficinas, sob a tutela do estado” (p. 3). Sendo assim, em 1919, o governo francês estabeleceu uma “taxa de aprendizagem” a ser cobrada de todos os estabelecimentos industriais e em 1925 foram criadas “comissões locais de orientação profissional” com o intuito de verificar e orientar os serviços de aprendizagem nas oficinas e fábricas.

Em relação a outros países, na Itália, na Alemanha e na Suíça observou-se movimentos semelhantes aos ocorridos na França e que vieram a ter influência no Brasil. Na Bélgica foram estabelecidos os “cursos de aprendizagem”, o mesmo se deu na Rússia em 1943 e na Argentina em 1944. Na Inglaterra o *Statute of Apprentices*³⁰ existiu desde 1563 e embora modificado em objetivos e práticas, nunca deixou de existir. Nos Estados Unidos da América, na época da elaboração desse parecer não existia um sistema nacional de aprendizagem, porém verificava-se a existência de sistemas estaduais e municipais de educação, os chamados “apprenticeship education³¹, apprenticeship training³², ou related education³³”. (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 3, grifo do autor).

A educação profissional no Brasil foi historicamente destinada aos trabalhadores e não como uma preparação intelectual para a continuidade dos estudos, principalmente para o ensino superior. A educação profissional derivou-se de projetos de desenvolvimento governamental, opondo-se, à escolarização pública propedêutica e de caráter universal.

Porém, ao passar do período imperial para a República e ao adentrar em uma nova fase econômica e política, em virtude da necessária modernização industrial e urbana impôs-se, no Brasil, a criação de medidas públicas para escolarizar e profissionalizar os grandes contingentes populacionais urbanos. Em 1909, há a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, destinadas a oferecer o ensino profissional primário gratuito para os desvalidos, ou seja, a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, marcada pela divisão entre trabalho manual e intelectual, remonta ao início do século XX, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em todo o país. (GALLINDO, 2013). Por meio do Decreto no 7.566 de 23/09/1909 foi instituído o ensino técnico-profissional brasileiro com a criação da Rede de

³⁰ O “Statute of Apprentices”, ou o Estatuto dos Aprendizes / Artífices (1563) foi um ato do Parlamento da Inglaterra, sob a regência da rainha Elizabeth I, que procurou estabelecer os preços, impor salários máximos, restringir a liberdade de circulação dos trabalhadores e regular o treinamento. Os magistrados locais tinham a responsabilidade de regular os salários na agricultura. As guildas regulavam os salários dos negócios urbanos. Efetivamente, transferiu para o estado de formação as funções anteriormente ocupadas pelas guildas de artesanato feudal. (Fonte: [https://www.revolvy.com/main/index.php?s=Statute of Apprentices&item_type=topic](https://www.revolvy.com/main/index.php?s=Statute%20of%20Apprentices&item_type=topic)).

³¹ *Apprenticeship education* - Tradução “Educação para aprendizes”

³² *Apprenticeship training* - Tradução “Treinamento de aprendizes”

³³ *Related education* - Tradução “Educação relacionada (a aprendizes)”

Escolas de Aprendizes Artífices. Este decreto estipulava a manutenção destas escolas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, designado para tratar de assuntos relativos ao ensino profissional não superior e previa que fossem criadas escolas de aprendizes artífices, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. O intuito era de inserir os novos trabalhadores nos processos produtivos do crescente desenvolvimento industrial capacitando-os, adaptando-os às novas formas de sociabilidade e sobrevivência humana, ditadas pela sociedade moderna.

Assim, em 1930, Getúlio Vargas assume o poder no Brasil em meio a uma crise no país, e estando as grandes potências mundiais sob o impacto da “Crise de 1929” e todos pedindo por mudanças. Observava-se em relação a educação, nessa época, uma precariedade na formação de professores, tanto em quantidade, pois poucas instituições se destinavam à formação, quanto em procura, já que os salários eram baixos. Este cenário vai proporcionar uma preocupação com a educação e os movimentos pela educação crescem no país, culminando, em 1932, no Manifesto dos Pioneiros da Educação tornando-se o marco inaugural do projeto de renovação educacional no Brasil. (GALLINDO, 2013).

Getúlio Vargas outorga então a Constituição de 1937, que irá reduzir a responsabilidade do Estado para com a educação. O art. 130, diz que: “O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados [...]”. (BRASIL, 1937). Ainda no ano de 1937, foi assinada a Lei n. 378 que transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, em diferentes níveis. Diante das demandas industriais, em 1942, foi publicado o Decreto-Lei n. 4.127 que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. “[...] Art. 1o. A rede federal de estabelecimentos de ensino industrial será constituída de: a) escolas técnicas; b) escolas industriais; c) escolas artesanais; d) escolas de aprendizagem [...]”. (BRASIL, 1942).

Em resumo, Lourenço Filho (1949) destaca:

Històricamente, aparece, pois a “aprendizagem” como prática normal de organização do trabalho, pelo seu ensino, ou transmissão de técnicas, de uma para outra geração, regulada pelo costume ou pela lei; organizou-se de forma mais precisa, com as corporações medievais, que tinham o privilégio de expedir “cartas de ofício”; enfraquecido o instituto, com a afirmação da liberdade profissional, volta e dos a ressurgir em nossa época, como um sistema de cooperação, de parte dos órgãos representativos das classes produtoras com os poderes públicos, para maior desenvolvimento do ensino profissional, no qual, os cursos de aprendizagem podem interferir com caráter nitidamente formativo, simplesmente supletivo, ou ainda, em ambas

as formas. Nesta última modalidade é que a aprendizagem se conceitua. (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 3 – 4, grifos do autor).

Lourenço Filho (1949) considera que o elemento fundamental da aprendizagem é o “[...] ensino ministrado a pessoas já engajadas no trabalho, para maior progresso no trabalho” (p. 4, grifos do autor). Haveria assim uma diferenciação do ensino profissional comum, onde o aluno se prepara para a vida profissional, aprendendo um ofício. Na aprendizagem “[...] é ele o trabalhador que se aperfeiçoa no exercício profissional, recebendo ademais o ensino com êle relacionado, para maior preparo e melhor ajustamento social”. (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 4).

2.5 A “aprendizagem comercial” – para além do conhecimento de um ofício

Segundo Lourenço Filho (1949) a “aprendizagem” estaria facilmente caracterizada nas atividades de artesanato e indústria. Isto porque “[...] o trabalho de manufaturar, fabricar, ou transformar a matéria, pode encontrar técnicas tipificadas, com especialização individual para cada ramo de produção” (p. 4). Assim como ocorria na época das corporações de ofício, a aprendizagem como preparação para o trabalho atendia tanto à indústria como o comércio, pois “[...] os mistérios de manufaturar e de vender então se apresentavam normalmente associados”. (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 4).

Entretanto, o desenvolvimento das atividades comerciais, incentivado pela abertura dos mercados, a criação dos mercados coloniais e o incremento dos transportes a atividade comercial passaria a exigir mais do que a mera preparação e conhecimento do ofício, especialmente com o avanço das vendas por atacado e as variações do tipo de atividade comercial. Até meados dos anos 1920, existiam no Brasil as pequenas empresas e as grandes firmas atacadistas que operavam em um sistema de comunidade, isto é, os patrões alojavam seus empregados no local do trabalho e lhes forneciam alimentação e assistência em casos de doença e até nas questões particulares, como casamento e pecúlio. (LOURENÇO FILHO, 1949). A “carreira comercial” nessa época, conforme apresenta Lourenço Filho (1949), começava pelo “menino da vassoura” e passava-se depois ao “praticante”. Assim, a partir das oportunidades que surgiam e também de acordo com as aptidões pessoais, o praticante passaria a “vendedor”, “correspondente”, “guarda livros” ou aos “interessados da firma”. Esse

sistema de formação totalmente empírica permaneceu até a chegada dos imigrantes, quando deixou de predominar no Brasil uma única nacionalidade de membros.

Embora a imigração no Brasil tenha tido início em 1530 com a chegada dos colonos portugueses, que chegaram com o objetivo de dar início ao plantio de cana-de-açúcar, foi nas primeiras décadas do século XIX, que imigrantes de outros países, principalmente europeus, vieram para o Brasil em busca de melhores oportunidades de trabalho. No século XIX, o Brasil era visto na Europa e na Ásia como um país de muitas oportunidades. Pessoas que passavam por dificuldades econômicas enxergaram uma chance de prosperarem no Brasil. Muitos imigrantes também chegaram, fugindo do perigo provocado pelas duas grandes guerras mundiais que atingiram o continente europeu. Compravam terras e começaram a plantar para sobreviver e também vender em pequenas quantidades. Aqueles que tinham profissões (artesãos, sapateiros, alfaiates) na terra natal abriam pequenos negócios por aqui. No começo da década de 1820, imigrantes suíços se estabeleceram no estado do Rio de Janeiro, alemães começaram a chegar à Santa Catarina e Rio Grande do Sul, em 1840, para trabalhar em atividades ligadas à agricultura e pecuária. Os italianos foram para a cidade de São Paulo em 1870 trabalhar no comércio ou na indústria, ou então para o interior do estado, para trabalharem na lavoura de café que estava começando a ganhar fôlego em meados do século XIX. Já os japoneses começaram a chegar ao Brasil em 1908 e grande parte destes imigrantes foi trabalhar na lavoura de café do interior paulista, assim como os italianos.³⁴

Já se discutia, porém, a necessidade de melhor selecionar e recrutar os trabalhadores para o comércio. Segundo Lourenço Filho (1949), alguns estabelecimentos já ofereciam cursos noturnos em vários locais pelo país, conhecidos como “academia de comércio”. O autor cita, inclusive, exemplos de famosos locais de formação como a “Fênix Caixeiral do Ceará”³⁵ e a “Associação dos Empregados do Comércio de Porto Alegre”³⁶. (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 5).

³⁴ BIONDI, L., (s/d). Imigração. Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/IMIGRAÇÃO.pdf>.

³⁵ Fundada em 1891, a Fênix Caixeiral foi uma associação que desempenhou papel relevante na sociedade. Entre seus associados estavam contadores, despachantes de alfândegas, leiloeiros, corretores, empregados de bancos e classes trabalhadoras em geral. Rendeu cinema, banco, hospital, clube, imprensa e a Escola de Comércio. Nessa escola a maioria dos alunos eram caixeiros, trabalhadores do comércio, uma classe apartada da elite, porém próxima da burguesia. O curso era noturno e profissionalizante. Incluía as disciplinas de francês, inglês, aritmética e escrituração mercantil. Associação propiciava a interação entre balconistas e os profissionais liberais participantes como professores, advogados, médicos, jornalistas, dentistas e estudantes de direito. (Fonte: <http://www.fortalezaemfotos.com.br/2011/03/fenix-caixeiral.html>).

³⁶ A Associação de Empregados do Comércio foi criada em 1899 e era umas das entidades comerciais a oferecer o ensino comercial juntamente com a Associação dos Guarda-Livros, fundada em 1876, e as escolas particulares como a Escola Mauá, criada em 1900, e também os próprios guarda-livros, que davam aulas práticas de escrituração mercantil, em seus escritórios ou residências. O desenvolvimento e a melhoria do ensino comercial

O ensino de um ofício, que tão bem compreendia as atividades do artesanato e da indústria, não desempenhava a mesma função quando relacionada às atividades comerciais. Em relação a estas atividades

[...] notava-se a necessidade de maior cultivo geral, de conhecimentos da língua, das matemáticas, da geografia, da merceologia, de noções comuns de direito, de contabilidade, de processos de propaganda e de publicidade, as quais não podiam ser adquiridas no contacto rotineiro do próprio trabalho. (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 5 - 6, grifos meus).

De acordo com Nagle (2001), existem relatos com data de 1902 sobre a criação de Escolas de Comércio, com a Escola Prática de Comércio em São Paulo. Em 1905, o Decreto n. 1.339, de 09 de janeiro de tornaram a Academia de Comércio do Rio de Janeiro e a Escola Prática de Comércio de São Paulo utilidade pública. Este acontecimento promoveu o currículo e ensino destas escolas à referência para reconhecimento de seus diplomas e bases para suas legislações. Em 28 de maio de 1926 o Decreto n. 17.329 promoveu a primeira reforma curricular do ensino comercial. Tratava-se de iniciar um processo para eliminar a fase da ausência de linhas gerais conformando e organizando o ensino técnico-comercial, pois até então nada nesse sentido havia sido feito.

Em 1931, período importante para a educação brasileira com o Governo Vargas, acontece a regulamentação da profissão de contador e a segunda reforma do ensino comercial.

eram uma exigência não só da expansão econômica e comercial, mas também do ambiente cultural do Rio Grande do Sul no início do século XX. Surgiu então a ideia de criar a Escola de Comércio de Porto Alegre. Inicialmente foram oferecidos dois cursos, de acordo com o que estabelecia a legislação em vigor – o decreto no 1.339, de 9 de janeiro de 1905, estabelecia que o ensino seria essencialmente prático –: um Curso Geral, de nível médio, de três anos cujo ingresso era feito através de um exame de admissão, objetivava formar técnicos para o exercício das funções de guarda-livros, perito judicial e empregos da Fazenda, e um Curso Superior, com dois anos de duração para cujo ingresso era exigida a conclusão do Curso Geral, compreendia um conjunto de disciplinas de cunho mais fortemente profissionalizante, pois visava preparar profissionais para atuarem como agentes consulares, funcionários do Ministério das Relações Exteriores, atuários de companhia de seguros, chefes de contabilidade de estabelecimentos bancários e grandes empresas comerciais. (Fonte: CORRAZA, G. (Org.), História centenária da Faculdade de Ciências Econômicas: 1909-2009. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009).

Neste ano também acontece a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública assumindo como titular da pasta Francisco Campos. Nesse período ocorre também a criação do Conselho Nacional de Educação. O Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931, organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Segundo este decreto, a estrutura deste ensino é a de um curso propedêutico e dos seguintes cursos técnicos: Secretário, Guarda-livros, Administrador-vendedor, Atuário e de Perito-contador. Previa também o curso superior de Administração e Finanças e um curso elementar de Auxiliar de Comércio. Assim, ficou instituído para toda regularização e fiscalização a Superintendência do Ensino Comercial, subordinada diretamente ao Ministro da Educação e Saúde Pública. Estas ações, compreendidas como Reforma Francisco Campos deram início à estruturação da educação brasileira em todos os níveis, conforme Romanelli (1984).

Em 1943 o ensino comercial foi totalmente reformulado pelo Decreto-lei 6141, de 28 de dezembro, também chamado de Lei Orgânica do Ensino Comercial. Tratava-se de uma proposta abrangente promovida por Gustavo Capanema, então, Ministro da Educação e Saúde Pública do Governo Vargas. Um dos pontos desta reforma promovia a articulação do ensino comercial com os outros ramos do sistema educacional brasileiro. Foi extinto o curso propedêutico e criado o comercial básico equivalente ao ginasial (primeiro ciclo). Outro objetivo era a elevação do curso de Contador ao nível de ensino superior. Segundo Niskier (1989, p. 293):

As finalidades da Lei Orgânica do ensino comercial estavam enumeradas no Art. 1o, assim redigido: Esta lei estabelece as bases da organização e de regime do ensino comercial, que é o ramo de ensino de segundo grau, destinado às seguintes finalidades: 1. Formar profissionais aptos ao exercício de atividades específicas no comércio, e bem assim de funções auxiliares de caráter administrativo nos negócios públicos e privados. 2. Dar aos candidatos ao exercício das mais simples ou correntes atividades no comércio e na administração uma sumária preparação profissional. 3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de profissionais diplomados na forma desta lei.

A nova estrutura do ensino comercial ficou assim estabelecida:

- Curso de Formação: Curso Comercial Básico com duração de 4 anos, ingresso com no mínimo 11 anos de idade, com exame de admissão e com a conclusão a obtenção de Diploma de Auxiliar de Escritório.
- Cursos Comerciais Técnicos com duração de 3 anos e ingresso pela conclusão de um dos seguintes cursos: Curso Comercial Básico, Curso de primeiro Ciclo do Ensino Secundário ou Ensino Normal, Curso de Contabilidade, Curso de Estatística, Curso de Comércio e

propaganda, Curso de Administração e Curso de Secretária.

Foram suprimidos dois cursos: o Superior de Administração e Finanças e o elementar de Auxiliar do Comércio. Quanto ao curso de Contabilidade, ao ser concluído, concedia o diploma de Guarda-Livros. Na grade curricular constava matérias do antigo curso técnico de Guarda-Livros e algumas do extinto curso de Contador. O curso era voltado aos assuntos ligados às empresas industriais, agrícolas, bancárias e ao comércio em geral.

2.6 O “aprendiz” e o “praticante” – Aproximações e distanciamentos entre a aprendizagem industrial e comercial e a base dos dispositivos legais

Segundo Lourenço Filho (1949) o termo “aprendiz” era comumente empregado ao iniciante no trabalho na indústria. Devido à natureza das atividades da indústria, de trato e transformação da matéria, bastaria a ele “aprender um ofício” (p. 6), e poderia-se inclusive continuar recrutando aprendizes analfabetos, garantindo ainda assim o desenvolvimento da indústria.

Contudo, essa concepção foi modificada quando o Decreto n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942 criou o Senai. Como parte integrante das Leis Orgânicas de Ensino, que promoveram reformas na educação entre os anos de 1942 e 1946, na Reforma Capanema, o Senai iria se tornar uma instituição hegemônica do ensino profissionalizante no país, devido ao apoio que o governo Vargas destinou aos industriais, empresários e sindicatos. (MULLER, 2009). O governo determinou que caberia à Confederação Nacional da Indústria a organização do serviço. Para isso deveria elaborar um regimento interno a ser submetido à aprovação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Para a elaboração do projeto de regimento, o presidente da Confederação Nacional da Indústria, Euvaldo Lodi, convocou o engenheiro e professor Roberto Mange³⁷ e o bacharel em direito e gestor Joaquim Faria Góes Filho³⁸. O

³⁷ Roberto Mange (1885 - 1955), engenheiro e professor suíço com renomada trajetória profissional no Brasil. Atuou na formação do trabalhador industrial no Brasil, foi professor de escolas profissionais, entre eles o Idort e o Senai. Colaborou na elaboração da legislação destinada ao ensino industrial e escreveu livros onde fez circular as ideias sobre a racionalidade científica na formação do trabalhador da indústria, sendo um dos responsáveis pela modernização do ensino profissional brasileiro. (GUIMARÃES e CHAMON, 2014).

³⁸ Joaquim Faria Góes Filho (1901 – 1981) graduado em Ciências Jurídicas e mestre em Educação pela Universidade da Columbia/EUA. Teve atuação destacada no ensino industrial nos anos 1940 e 1950, ocasião em que foi diretor do Departamento Nacional do Senai de 1948 a 1960, atuando ao lado de Roberto Mange, com quem escreveu o estatuto do Senai. Participou das discussões e negociações envolvendo empresários do setor industrial, integrantes do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e do Ministério da Educação e Saúde Pública entre os anos 1934 e 1941. Insistia que deveria haver separação entre escolas técnicas e escolas de formação geral). Defendia o ensino técnico segregado e destinado às demandas das indústrias e direcionado às classes populares. (AMARAL e PEDROSA, 2016).

regimento foi aprovado em 16 de abril de 1942. (CUNHA, 2000). Em relação à atuação do Senai, inicialmente estaria voltado para as indústrias enquadradas na Confederação Nacional da Indústria, que deveriam contribuir financeiramente para o serviço, além de liberar os aprendizes para frequentar o curso. Em contrapartida o Senai ofereceria os cursos aos aprendizes.

E o cenário brasileiro seria bastante propício para tal ação, uma vez que vivenciava a Segunda Guerra Mundial o que tornou oportuno ao país promover o crescimento industrial. Esse contexto, segundo Cunha (2000), foi favorável à rápida implantação do Senai e também ao seu reconhecimento em relação à eficiência por parte dos industriais e do governo. Os produtos manufaturados e os componentes que antes eram importados necessitavam ser produzidos no país e isso exigiu uma grande massa de trabalhadores formados aqui. A dificuldade de importação nesse período de componentes necessários à indústria e a manutenção dos equipamentos elevava a necessidade de profissionais qualificados e em grande escala. Devido à criticidade do período, embora os documentos relacionados à criação do Senai priorizassem a aprendizagem industrial, o primeiro ano do serviço foi destinado a melhorar os conhecimentos especializados dos profissionais já empregados, em caráter de emergência ocasionado pela Guerra. (CUNHA, 2000).

Lourenço Filho (1949) menciona no parecer essa transformação no processo de formação dos operários:

Se, em pequeninas emprêsas do interior a “praticagem” no sentido de “aprendizagem” empírica, ainda hoje por muitos pontos pode bastar, já nas emprêsas de grandes cidades e nas das capitais, essa rude preparação não satisfaz. (p. 6).

Em relação aos aprendizes, Cunha (2000) aponta que os mesmos foram definidos para o Senai como os trabalhadores menores de 18 anos e maiores de 14, sujeitos à formação do ofício em que exerciam seu trabalho. Para a admissão do aprendiz, as empresas deveriam dar preferência aos filhos e irmãos dos seus empregados e exigir, como condição, terem os candidatos concluído o curso primário ou possuírem os conhecimentos essenciais à formação profissional. Mendes (2007), por sua vez, mostra que os aprendizes faziam o curso de

aprendizagem no Senai e trabalhavam em uma indústria quatro horas por dia, para isso, o aprendiz recebia de meio a um salário mínimo e os estabelecimentos industriais teriam a obrigação de empregar no mínimo 5% de trabalhadores aprendizes. Para realizar a admissão nos cursos antes da matrícula os menores deveriam realizar provas de seleção e posteriormente seriam aplicados testes de verificação das condições para ingresso nos cursos, como aptidão para o ofício industrial. Além das verificações, era exigida escolaridade primária que deveria ser comprovada, e escolha do curso pretendido. Os candidatos deveriam também apresentar comprovação de boa saúde, deveriam apresentar prova de não ser portador de doença contagiosa e de estarem vacinados. Também deveriam possuir a capacidade física e aptidão mental para os trabalhos escolares que deveriam ser realizados, juntamente com a apresentação de documento que comprovasse a idade exigida para o curso pretendido. (CARVALHO, 1949)

Lourenço Filho (1949) não só menciona como descreve esse processo de mudança e evolução em relação aos aprendizes industriais no parecer, como segue:

Logo, na própria indústria, reconhece-se a evolução da figura do “aprendiz” típico para o de “praticante”, ou, se assim quisermos chamar, de certa aprendizagem “polivalente”, com caráter de maior plasticidade. A aquisição, por exemplo, de certas práticas tecnológicas gerais e da capacidade de ler e interpretar o “desenho técnico”, pode habilitar a aprendizes para pronta e rápida adaptação a dezenas de atividades, reduzindo o tempo da aprendizagem específica, em cada uma, de meses e semanas, para alguns dias ou, mesmo, algumas horas. (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 9).

A Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto Lei n. 4.073/42) estabelece a definição legal da aprendizagem industrial ou a “ordem de ensino”, em seu artigo 1º como sendo:

Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca. (BRASIL, 1942).

A mesma lei, em seu art. 9º, §4º define os cursos de aprendizagem como sendo “[...] destinados a ensinar, metodicamente, aos aprendizes dos estabelecimentos industriais, em período variável, e sob regime de horário reduzido, o seu ofício”. (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 10). E assim estabelece que “[...] o trabalhador menor de dezoito anos e maior de quatorze anos passa a ser ‘aprendiz’, - isto é adquire essa qualidade pelo fato de ser admitido

ao trabalho” (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 11), sendo então “a qualidade de ‘aprendiz’ [...] uma consequência legal da admissão, do menor ao trabalho” (p. 11).

Em relação ao ensino comercial “[...] o termo ‘aprendiz’ nunca foi propriamente aplicado ao iniciante no trabalho do comércio. De preferência, adotava-se o termo ‘praticante’, ou o termo ‘auxiliar’, ambos de compreensão muito mais larga do que aquele”. (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 6). Devido à natureza das atividades comerciais e que não estava relacionada apenas à transformação da matéria prima em produto final, os trabalhadores do comércio necessitavam de maior preparação do que os trabalhadores da indústria. Como apresenta o autor, as atividades comerciais tratavam

[...] do estabelecimento de uma vasta rede de distribuição de produtos, por áreas cada vez mais extensas, e que só se poderia manter mediante documentação escrita, estudo dos mercados, cálculos de benefícios e prejuízos e, enfim, maior e mais adequada preparação no exercício das relações humanas. (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 6).

E ainda justifica essa diferenciação na formação do profissional das atividades comerciais afirmando que “nas atividades do comércio [...] não existem situações típicas de ‘aprendizagem’, ou perfeitamente idênticas às da indústria”. (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 7). Complementa mencionando que o universo das atividades comerciais se diferencia no seguinte sentido:

[...] é certo que nas atividades de comércio, essa situação se apresenta mais generalizada. A aprendizagem da redação comercial e de elementos de contabilidade pode facilmente preparar um “praticante” para numerosas atividades de escritório, de balcão e de armazem. As tarefas, dada a própria variedade dos tipos de mercadoria e gêneros do comércio, e, ainda, as de “sistemas” adotados em cada empresa, são menos tipificados, e, portanto, menos suscetíveis de aprendizagem rudemente empírica. (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 9).

Como mencionado, o Decreto Lei n. 6141 promulgado em 1943, instituiu a Lei Orgânica do Ensino Comercial e tinha como objetivo reorganizar o ensino comercial e assegurar seu desenvolvimento. O Decreto visava tornar o ensino comercial “[...] mais adequado às exigências da vida comercial e dos negócios administrativos do nosso país”. (CAPANEMA citado por OLIVEIRA, R., 2013, p. 128).

Ficou estabelecido pelo Decreto o regime, as bases de organização e as finalidades do ensino comercial conforme segue:

Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino comercial, que é o ramo de ensino de segundo grau, destinado às seguintes finalidades:

1. Formar profissionais aptos ao exercício de atividades específicas no comércio e bem assim de funções auxiliares de caráter administrativo nos negócios públicos e privados.
2. Dar a candidatos ao exercício das mais simples ou correntes atividades no comércio e na administração uma sumária preparação profissional.
3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de profissionais diplomados na forma desta lei. (BRASIL, 1943).

Para que essa organização e desenvolvimento fosse possível, assim como ocorrido no setor da indústria, o setor do comércio seria contemplado com a criação da Confederação Nacional do Comércio (CNC), “órgão sindical patronal máximo do comércio no Brasil”³⁹ pelo Decreto Lei n. 20.068, em 30 de novembro de 1945. Seguindo então o caminho percorrido pela indústria, em 1946, com o Decreto Lei n. 8.621, foi criado um serviço de formação profissional comercial, o Senac, com a mesma finalidade do Senai criado em 1942.

Entre os dias 1º e 6 de maio de 1945, representantes da agricultura, da indústria e do comércio vindos de todo o Brasil se reuniram na cidade de Teresópolis, no Estado do Rio de Janeiro. O objetivo era realizar uma análise aprofundada sobre a situação da economia nacional. O evento passou à história como Conferência das Classes Produtoras do Brasil (Conclap), e deu origem à Carta Econômica de Teresópolis. Entre os objetivos da Conferência estavam o combate a miséria, desenvolvimento das forças econômicas no país, aumento da renda nacional, promoção da democracia econômica e justiça social. (OLIVEIRA, R., 2013).

No ano seguinte, um grupo de empresários, inspirados pela iniciativa histórica de Teresópolis, lançou a Carta da Paz Social. O documento manifesta a importância de estabelecer relações mais harmoniosas entre o capital e o trabalho, ou seja, “a necessidade de o desenvolvimento econômico estar ligado à prosperidade social, destacando que o capital não poderia ser visto somente como instrumento produtor de lucro, mas, sobretudo como meio de expansão econômica e de bem estar coletivo”. (SENAC, 2006 citado por OLIVEIRA, R., 2013). Para tanto, teriam de ser criados, dentre outras ações, serviços de cunho social nos setores da indústria e do comércio.

Os esforços culminaram com a criação do Senac, em 10 de janeiro de 1946, por meio dos Decretos-Lei n. 8.621 e n. 8.622, que autorizaram a Confederação Nacional do Comércio a instalar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem comercial. A iniciativa deriva, portanto, da disposição do empresariado para assumir responsabilidades sociais, criar

³⁹ Diretrizes do Estado Novo (1937 – 1945) – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Disponível em <http://cpdoc.fvg.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/PoliticaAdministracao/SENAC>.

oportunidades de aprendizagem e, conseqüentemente, de trabalho a um número cada vez maior de pessoas. Conforme expresso na lei, Lourenço Filho apresenta em seu parecer que:

[...] atribui-se, porém à Confederação Nacional do Comércio, “o encargo de organizar e administrar escolas de aprendizagem comercial” (art.1º), as quais deverão manter “também cursos de continuação e de especialização para os empregados do comércio, não sujeitos à aprendizagem”. (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 10).

E continua ao apresentar o trecho da referida lei que trata da competência do Senac:

[...] no artigo 3º, diz a mesma lei que o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial “deverá também colaborar na obra de difusão e aperfeiçoamento do ensino comercial de formação e de ensino imediato que com êle se relacionar diretamente, para o que promoverá os acordos necessários, especialmente com estabelecimentos de ensino comercial reconhecidos pelo Governo federal” etc. (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 10).

O Senac é uma instituição educacional que busca promover o aprendizado como um desafio constante rico e transformador. Foi criado então por lei federal em 1946, a partir da reivindicação de empresários do setor do comércio, diante da necessidade de preparar profissionais para este setor. Seu principal compromisso era organizar e administrar, em todo o território nacional, escolas de aprendizagem comercial, preparando menores de 14 a 18 anos para o trabalho e oferecendo oportunidades de aperfeiçoamento de adultos. (OLIVEIRA, A., 2014).

Nos dispositivos de lei citados, como em toda a demais legislação, verifica-se, portanto, que a conceituação de “aprendizagem”, nas atividades de comércio, tem caráter muito mais amplo, quer do ponto de vista de formação técnica quer especialmente do ponto de vista social e esse caráter se acentua, quando a lei declara que “o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial deverá colaborar na obra de difusão e aperfeiçoamento do ensino comercial de formação e do ensino imediato que com êle se relacionar diretamente”. (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 11 - 12).

Dessa forma, confirma-se a posição do Estado em aproximar-se ou criar espaços na educação brasileira para a iniciativa privada, processo iniciado com o setor da indústria e a Confederação Nacional da Indústria. O Senac ficaria aos cuidados da Confederação Nacional do Comércio com objetivo de viabilizar o ensino comercial. Nesse contexto, lembra Werebe (1970), a iniciativa privada se saiu muito bem porque o ensino técnico comercial é de baixo custo, para uma clientela em grande número de jovens. Estes trabalham, durante o dia, e à noite estudam. Com a conclusão desta formação abririam-se oportunidades de melhores

condições de trabalho e de vida social.

Como lembra a autora Nascimento (1999, p. 52):

A maior parte dos cursos profissionalizantes se dedicava ao ensino comercial, que dava aos seus egressos a perspectiva de um emprego digno, na concepção da sociedade da época (contador, datilógrafo, guarda-livros, escriturário etc.), nos escritórios que proliferavam com o crescimento urbano. O prestígio por eles alcançado decorria do fato de que o exercício da sua profissão não se ligava às tarefas manuais características do trabalho escravo. (Grifos meus).

Ao longo do seu parecer Lourenço Filho (1949), apresenta algumas considerações a respeito das características que aproximavam as aprendizagens industrial e comercial e também o que as diferenciavam. Estas características foram estabelecidas ao longo do tempo e foram confirmadas pelas leis. Segundo Lourenço Filho,

[...] verifica-se que as semelhanças entre a aprendizagem, no comércio e na indústria, são essencialmente, as de “intenção social” ou as de organização do “instituto social que sirva aos fins do trabalhador a aos da empresa, de forma solidária”; e que as diferenças são, em sua maior parte, as de “processo”. (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 8).

Sobre as atividades e processos na aprendizagem tanto na indústria e no comércio, aponta:

As do artesanato e, em muitos ramos, da indústria, mantiveram, embora sob regime de trabalho livre, formas tradicionais de preparação empírica, conservando a figura do “aprendiz”. As de comércio, entretanto, evoluíram mais rapidamente que aquelas, no sentido de maior exigência de instrução ou de cultura geral, bem como de certos atributos de personalidade, criando o tipo de “praticante”, ou o “auxiliar”. (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 8, grifos meus).

No artesanato e na indústria, qualquer que seja seu fim o objeto do trabalho é uma coisa, uma substância, matéria a ser transformada. No comércio, a mercadoria não é transformada, mas apenas deslocada, classificada, armazenada, escriturada, exposta, vendida, embalada, entregue. (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 9 - 10).

A Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto Lei, n. 6.141/43) não estabelece a “ordem de ensino” da aprendizagem. Segundo Lourenço Filho (1949) isto seria evidente, pois:

[...] a definição de “aprendizagem”, estabelecida na lei, e a das funções do órgão preposto a organizá-la e dirigí-la, no comércio, bastante difere da conceituação estabelecida para as atividades da indústria, por muito mais amplas, ou gerais. (p.10 - 11).

Assim como há esta diferença entre a generalidade das atividades entre uma e outra aprendizagem, Lourenço Filho cita em seu parecer a lei que evidencia o fato e ainda versa sobre a diferença entre o termo “aprendiz”, utilizado nas definições do ensino industrial, e o “praticante” atribuído àquele que aprende as atividades comerciais, formalizando o que inicialmente parecia se tratar de um hábito. Trata-se do Decreto Lei n. 8.622, de 10 de janeiro de 1946, e que “[...] dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece e deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências”. (BRASIL, 1946).

Êsse caráter de generalidade, evidencia-se no decreto n° 8622, de 10.1.46, que “dispõe sôbre a aprendizagem dos comerciários”. Se, no diploma legal, anteriormente citado, já não se aplicava expressamente o nome de “aprendiz” para menores empregados no comércio (que ficava, no entanto, subtendido) nesta nova lei, adota-se o nome de ‘praticantes’ para a sua designação (artigos 1º, 2º, 3º, 4º, 5º e outros). (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 11).

E em caráter de definição legal sobre aquele que se considera “praticante” na aprendizagem das atividades comerciais “[...] estabelece-se preferência para admissão como ‘praticante’ a ‘estudantes de cursos comercial de formação’ e ‘alunos que tenham iniciado cursos no SENAC’ (artigo 2º do decreto lei n. 8 622, citado)”. (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 11).

2.7 Os processos de ensino nas atividades industriais e comerciais – as mudanças pós reformas

Segundo Lourenço Filho (1949), havia uma “separação” entre o conteúdo ministrado no ensino para a indústria e o que era observado na produção industrial. O mesmo ocorria com as atividades comerciais, ou seja, o que era visto no ensino formal das escolas de comércio era diferente do trabalho desenvolvido nas empresas comerciais. Entretanto, em relação às técnicas e instrumentais do trabalho, seja na indústria, no comércio ou no serviço público esta “separação” era menos severa.

Notou-se então, que havia uma necessidade de reavaliar a forma como a aprendizagem empírica ocorria nos locais de trabalho de modo a alinhar esse processo com o do ensino escolar e a qual atividade estivesse relacionado. (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 7).

Assim, segundo Lourenço Filho (1949), a exemplo do modelo experimentado nos Estados Unidos da América, França e Suíça, no Brasil também se adotou o sistema dos serviços de aprendizagem, do “ensino de continuação”, o de “cursos práticos” ou de “ensino auxiliar”.

Os acordos de cooperação eram firmados com escolas de comércio, na maioria particulares, que ofereciam a infraestrutura necessária para o funcionamento dos cursos, como aparelhamento escolar, corpo docente e direção dos cursos. O Senac, por sua vez, era responsável pelos programas e pela orientação pedagógica, além do apoio financeiro e da fiscalização do processo.

Lourenço Filho (1949) aborda a existência desta parceria, estabelecida tanto na aprendizagem comercial quanto industrial, quando menciona em seu parecer a efetiva participação das empresas na formação dos trabalhadores. No trecho a seguir autor aponta a questão de haver diferenças entre o ensino escolar e o ensino prático ministrado nos locais de trabalho:

O problema interessa, antes de tudo, às emprêsas que, por êsse meio, passam a intervir diretamente na formação de seu pessoal. Mas a elas não interessa só por êsse lado, que poderíamos chamar o aspecto “técnico”. Interessa também pelo aspecto social, ou amplamente humano, pois a “aprendizagem” pode ser utilizada como recurso de melhor ajustamento dos trabalhadores, como redução dos conflitos individuais. Havendo sistema amplo de “aprendizagem”, como as características apontadas, muitos jovens, desprovidos de recursos econômicos mas dotados de boa capacidade intelectual, poderão encontrar campo propício para pleno desenvolvimento de suas aptidões, dentro do próprio ramo de trabalho que escolheram, ou a que simplesmente hajam sido levados por necessidade. A “aprendizagem comercial”, nessa forma, facilitar-lhes-á oportunidades de “orientação profissional e educacional”, que de outra forma, nunca chegaria a encontrar. (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 7 – 8, grifos meus).

Entre as décadas de 1930 a 1950 o engenheiro suíço Roberto Mange atuou no desenvolvimento do ensino profissional no Brasil. Suas ideias sobre a racionalidade científica e seu uso na formação profissional foram amplamente difundidas e permitiram a modernização do ensino.

No modelo educacional democrático da sociedade capitalista a eficiência social da educação é medida em termos de desenvolvimento da capacidade

individual ou econômica [...] o processo educativo se orienta no sentido de fornecer condições ao indivíduo para o desenvolvimento de suas capacidades até o momento que se torne apto. (NUNES, 1994, p. 21).

Mange propunha que houvesse escolas com métodos próprios para a formação dos profissionais. Defendia o uso das séries metódicas como forma de padronização do modo de ensino e ainda a realização da seleção dos profissionais da indústria pelo uso da psicotécnica, o que permitia selecionar alunos de acordo com suas aptidões, adequando-os às profissões. Estas eram ideias que já circulavam nos Estados Unidos da América e na Europa e representaram um grande avanço pois uma seleção com caráter científico permitiria que “[...] fossem encaminhados somente aqueles possuidores de aptidões indispensáveis ao bom desempenho das atividades”. (FONSECA, 1986, p. 227). Em relação às séries metódicas, na execução do trabalho partia-se do simples para o complexo, conforme o ritmo individual da aprendizagem, as operações de cada série apresentavam por indicações de sequência de modo a apresentar as dificuldades gradativamente, orientando o aluno “[...] durante certa quantidade de trabalhos, habituando-o a agir de maneira racional quanto à sucessão de técnicas empregadas [...]”. (FONSECA, 1986, p. 225). As tarefas típicas de cada ofício eram assim subdivididas em pequenas operações: estudo, demonstração de operação, demonstração, execução pelo aluno e avaliação. Uma vez incorporado o melhor raciocínio, suspendia-se a indicação, dando lugar à iniciativa da execução, sob a supervisão do instrutor.

Este método racional de desenvolvimento do trabalho é citado por Lourenço Filho em seu parecer reforçando-se a compreensão de que tais modelos representavam uma evolução em relação ao ensino profissional e atendiam à demanda estabelecida pelo país na época.

Na própria indústria moderna, mesmo em relação a certos ofícios típicos, tem –se verificado, ademais, que as condições de cultivo geral e que mais racionais sistemas de ensino, desde que associados ao trabalho regular, tem como resultado maior progresso individual e social, expresso, antes de tudo, pela redução do prazo da “aprendizagem”. [...] Para isso, apenas se teve de proceder à ligeira seleção psicotécnica entre os candidatos à aprendizagem, e dar “normalização” aos exercícios das técnicas a serem aprendidas. (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 8 - 9).

Por outro lado, tem-se verificado que, em aprendizes da indústria assim orientados, existe muito maior facilidade de adaptação, na passagem de umas para outras técnicas – exigência de organização da moderna indústria, em constante aperfeiçoamento, e recurso de ‘racionalização’ para combater a monotonia dos trabalhos das fábricas. Êste fato tem sido já verificado, também entre nós, em estudos no SENAI. (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 9).

Esta proposta de trabalho, ou seja, a formação dos aprendizes com base na racionalização científica citada por Lourenço Filho como podendo ser observada no Senai, havia sido instituída como modelo de trabalho do Idort⁴⁰, instituto do qual o próprio Lourenço Filho havia feito parte. Observa-se que esta proposta com bases na psicotécnica, para a incorporação dos princípios da ciência psicológica e da psicométrie nos métodos de seleção e formação profissional e o surgimento destas escolas voltadas à seleção e formação do jovem trabalhador fazia parte do projeto de construção de um modelo de modernidade para o país, que articula os saberes médico - especialmente em sua ênfase sobre as preocupações com a higiene, caberiam os cuidados com o corpo, o saber educacional - com a tarefa maior de construção da nacionalidade a partir da formação moral e instrução técnica dos brasileiros e os saberes da engenharia – à qual caberiam as preocupações com a organização dos espaços, desde os pequenos espaços até os grandes espaços do trabalho além dos espaços de circulação de pessoas e mercadorias. Aliados a estes saberes ainda estaria a aposta em um padrão de ciência racional, cartesiana e positivista. (HERSCHMANN e PEREIRA, 1994).

No trecho a seguir do parecer, Lourenço Filho (1949) menciona em seu parecer a experiência do Centro de Preparação Ferroviário de São Paulo, exemplo da preparação racional e metódica dos trabalhadores:

Este fato tem sido largamente comprovado, em muitos países, e, mesmo em nosso meio, como se vê das observações do Centro de Preparação Ferroviário, de São Paulo, pelas quais se tem apurado que certos tipos de trabalho podem ser adquiridos em quatro meses, ao invés de o serem em quatro anos, como anteriormente. (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 9).

As práticas desenvolvidas nestes Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional demonstravam as especificidades desta escola que, embora se diferenciasse das de ensino regular, chamava para si procedimentos que estavam vinculados claramente à educação naquele período: organização de classes homogêneas, seleção de alunos, orientação

⁴⁰ 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 Escola Profissional Mecânica. O patrocínio para a implantação desse instituto coube à Associação Comercial de São Paulo e à Associação dos Industriais Paulistas, e juntamente com Mange, participaram da criação do Idort: Armando Salles de Oliveira, engenheiro e diretor do jornal O Estado de S. Paulo; Aldo Mário de Azevedo e Henrique Dumont Villares, industriais; Geraldo de Paula Souza e Antônio Carlos Pacheco e Silva, médicos; Gaspar Ricardo Júnior, diretor da Sorocabana; e Lourenço Filho, educador. Apesar de terem formação diversificada, esses sujeitos tinham em comum o interesse pelo estudo e propagação dos métodos racionais. (GUIMARÃES, 2012).

vocacional, seriação, exames, crença no papel regenerador da educação, vinculação entre escola, educação, higiene e saúde como vetores para a construção da nação e, em especial, a inclusão dos conhecimentos produzidos pela psicologia experimental então considerados alicerces de uma pedagogia científica.

O método e as práticas adotados nos Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional, que separavam o espaço dos aprendizes e dos operários da fábrica e se utilizavam do método das séries metódicas, já era defendida por Roberto Mange. Segundo ele o mestre instrutor do modelo anterior de aprendizado poderia ser substituído e com isso evitar o que antes ocorria durante a formação, ou seja “[...] os aprendizes são jogados na oficina de trabalho, aprendem como querem e como podem e não raro copiam processos defeituosos de trabalho, adquirem vícios”. (MANGE, 1932, p. 16).

Em outras palavras:

[...] o domínio patronal se materializa na crescente divisão do trabalho, na hierarquização das funções, na burocratização/requalificação dos trabalhadores, na operacionalização da Psicologia, da Fisiologia, Higiene, Sociologia do Trabalho, etc. Todos estes recursos, destinados a simplificar e padronizar o processo de trabalho para reduzir as várias maneiras de executar uma tarefa a uma única forma, racionalmente determinada e facilmente controlável, foram apreendidos em sua historicidade. E as perspectivas uniformizantes que desencadearam, como meios para destruir processos de trabalho organizados com base no “saber-fazer” do operário, nas formas de intervenção e adaptação autônomas dos trabalhadores, abriram espaços para reorganizações através de princípios e normas que, por serem “científicos”, eram externos aos trabalhadores. (ANTONACCI, 1993, p. 10).

O ensino comercial iniciou-se pelas Escolas Práticas de Comércio ou de Contabilidade sem reconhecimento oficial e particulares havendo registros das primeiras intervenções do Estado com esta educação em 1808, com a vinda da família real para o Brasil e, a partir daí vindo a desenvolver-se a economia e as relações comerciais originando a necessidade de pessoas para lidar com a contabilidade, inicialmente para a Corte.

Em 1926 o ensino comercial sofreu sua primeira reforma curricular, tendo seu regulamento próprio implantado pelo governo (Decreto Lei n. 17.329 de 28/05/1926). Em 1931 foi organizado nos níveis médio e superior e teve regulamentada a profissão de contador e, em definitivo, no período do Estado Novo (Decreto Lei n. 20.158, de 30/06/1931) recebeu organicidade com o Decreto Lei n. 6.141, de 28/12/1943 (Lei Orgânica do Ensino Comercial). Sob as vistas de Capanema, havia o intuito de aperfeiçoar este sistema de ensino com a finalidade de torná-lo mais adequado às exigências da vida comercial e dos negócios

administrativos do país, corroborando com os novos tempos, em especial, no setor da economia nacional, que abria novas oportunidades e possibilidades de trabalho. (ROMANELLI, 1983).

Em 1946, assim como ocorrido com a aprendizagem industrial, a aprendizagem comercial recebeu um serviço de preparação e formação para o trabalho comercial, o Senac. Entretanto, diferentemente do que acontecia com o trabalho industrial, as atividades do comércio se apresentavam de forma mais generalizada, tornando assim mais difíceis de serem aprendidas de forma empírica. (LOURENÇO FILHO, 1949).

Por este motivo o ensino comercial não se beneficiou tanto da racionalização da forma que se desenvolveu no ensino industrial, não se utilizando, por exemplo, das séries metódicas. Mas observa-se que fatos ocorridos no Governo Vargas, nas Reformas Francisco Campos de 1931 e de Gustavo Capanema de 1943 tratam da sistematização do ensino comercial.

A reforma do ensino comercial de junho de 1931, com o Decreto Lei n. 20.158, apresentou procedimentos para sua operacionalização e organização. Destacam-se exigências quanto ao laboratório ou escritório modelo, essencial para as aulas práticas de comércio, que as escolas comerciais deveriam criar e manter para reproduzir fielmente as partes envolvidas nas relações comerciais. O escritório modelo era um laboratório equipado nos moldes de um escritório de atividade econômica, com todos os documentos e procedimentos utilizados nas relações comerciais. Nos horários das aulas atividades no escritório modelo com a orientação dos professores, os alunos deveriam exercer os cargos e as posições que tratam das relações comerciais. Todo aluno exercia os cargos e funções de proprietários, colaboradores, fornecedores e clientes ao longo do curso. (NASCIMENTO, 1999).

Verifica-se na exposição dos motivos na legislação de 1931 a preocupação com a formação de líderes para encaminhar o processo de desenvolvimento da economia nacional, por meio da criação de empresas modernas e prósperas. Segundo este documento o papel da escola não é o de formar apenas executores de tarefas e sim líderes. Sobre esta questão Almeida faz (1937, p. 147) as seguintes observações:

Não devemos preparar nas escolas técnicas, apenas empregados, artífices, trabalhadores hábeis, mas sim capacidade de ambição para todos os postos. Devemos preparar brasileiros competentes, cheios de iniciativa e compreensão e capazes de ir subindo a todos os pontos e ocupar posições de comando na economia nacional. Saibamos fazer agora, em todas as nossas escolas, centros de atividade, de modo a educar homens não para serem dirigidos, mas para dirigir o seu próprio pensamento, a sua própria ação e, si for necessário e possível, grandes empresas e a riqueza nacional.

Nestas pesquisas sobre o ensino comercial com base na Reforma Francisco Campos de 1931 e Capanema em 1943, verifica-se a influência da escola nova na organização deste ensino. Um ideal contagiado por um momento de esperanças e expectativas de desenvolvimento, como aponta Nagle (2001) quando se refere ao desejo da sociedade de prosperidade nacional com o desenvolvimento urbano-industrial.

Neste contexto, a Escola Nova concebida como um movimento pedagógico iniciado no século XX como alternativa para a educação tradicional, dá passagem da educação centrada no ouvir para uma educação centrada no agir, na ideia do saber fazer. Seu foco principal era a formação da personalidade integral do aluno e sua participação ativa no processo de aprendizagem. Um dos representantes do movimento da educação nova foi John Dewey. (COTRIM, 1987).

E a recomendação de funcionamento do ensino comercial com laboratório ou escritório modelo nos reporta ao instrumentalismo de Dewey. Sobre esta observação Piletti e Piletti (1997, p. 143) contribuem quando escrevem: “O professor Dewey preocupou-se com o lado prático, pragmático da educação, principalmente, com a adequação desta ao meio e à evolução social”. A proposta de existência de um laboratório nos cursos de formação propõe a utilização da teoria para a transformação da experiência através da ação. Ao atuarem, ora como proprietários, ora como gerentes propondo soluções aos problemas postos em sala pelos professores proporciona aos alunos experienciar a situação, executando e vivenciando em lugar de apenas descrever.

Dessa forma o ensino centralizado na passagem do conhecimento do professor para o aluno dá lugar à valorização do aluno, que participa do processo como um todo. Ele aprende aquilo que vivencia, ou seja, ele atua durante o processo, não sendo apenas dirigido pelo mestre. Assim podem ser formados também dirigentes, o que valoriza e desperta nos alunos o interesse, a inteligência e a criatividade, além de representar um avanço para a educação na época, conforme os ideais da escola nova.

Na década de 1940, o ensino profissional ainda estava em desenvolvimento no Brasil e, portanto, estava longe de oferecer as condições atuais. Assim, o Senac criou seus métodos para ensinar. Como não havia livros na área específica, a organização mimeografava textos, lições, folhas de exercícios, provas e apostilas. O diferencial era a dinâmica dos cursos, em ações interativas com os alunos e atividades culturais.

2.8 Aprendizagem comercial e industrial - principais diferenças e semelhanças

Ao longo de seu parecer Lourenço Filho (1949), aponta diversas características das aprendizagens industrial e comercial, de forma a definir e diferenciar cada uma delas. As listas abaixo reúnem, de forma sintética os pontos apresentados pelo autor de semelhança e diferenciação das aprendizagens.

Tabela 3 - Aprendizagem Industrial

-
- Forma mais característica de aprendizagem (artesanato e indústria).

 - Aprender a manufaturar, fabricar ou transformar a matéria pelo contato com o trabalho.

 - “Ensinar um ofício”.

 - Recrutamento de aprendizes analfabetos (indústria da época).

 - Aprendizagem pela forma empírica tradicional.

 - Situações típicas de aprendizagem.

 - Destinada a jovens desprovidos de recursos que podem desenvolver suas aptidões dentro do próprio ramo de trabalho escolhido ou que tenha sido levado pela necessidade.

 - “Aprendiz”.

 - Condições de cultivo geral, seleção psicotécnica, racionalização e sistematização do ensino reduzem o prazo de aprendizagem.

 - Aquisição de práticas tecnológicas e de capacidade de ler e interpretar desenhos técnicos diminuem o tempo de formação em cada atividade.

 - Aprendizagem para produzir e apresentar um resultado: a mercadoria.

 - Definição legal (Decreto Lei n. 4.073/1942): “ensinar metodicamente aos aprendizes o seu ofício” (ordem de ensino).

 - Admissão do menor de 18 anos e maior de 14 anos no trabalho como “aprendiz”.

Fonte: Elaboração própria a partir do texto de Lourenço Filho (1949).

Tabela 4 – Aprendizagem Comercial

-
- Aprender a vender.
-
- Até anos de 1920 a “carreira comercial” também se dava pelo aprendizado empírico.
-
- Com o desenvolvimento do comércio, o setor passou a necessitar de empregados melhores recrutados e preparados.
-
- Necessidade de maior cultivo geral e instrução: conhecimentos de língua, das matemáticas, de geografia, de merceologia, de noções de direito, contabilidade, propaganda e publicidade.
-
- Preparação no exercício das relações humanas, escrituração de documentos, estudo de mercado, cálculos de benefícios e prejuízos.
-
- Desenvolvimento e exigência de certos dotes de personalidade.
-
- Inexistência de situações típicas de aprendizagem.
-
- Facilita aos jovens a oportunidade de orientação profissional e educacional.
-
- “Praticante” ou “Auxiliar”.
-
- Aprendizagem mais generalizada (tipos de mercadoria, gêneros de comércio, sistemas adotados em cada empresa) e menos empírica.
-
- Aprendizagem para deslocar, armazenar, escriturar, expor, anunciar, vender, embalar e entregar a mercadoria.
-
- Preferência para admissão como “praticante” a estudantes menores de curso comercial de formação e alunos que iniciaram cursos no Senac.
-
- Aprendizagem com caráter mais amplo, seja do ponto de vista da formação técnica, seja do ponto de vista social.
-
- Recomendação ao Senac de colaborar na difusão do ensino comercial de formação e do ensino imediato que com ele se relacionar diretamente, conforme previsto em lei (Decreto Lei n. 8.621/1946).

Fonte: Elaboração própria a partir do texto de Lourenço Filho (1949).

3 OS TRABALHOS MANUAIS E A PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM

Preâmbulo

Se as décadas de 1920 e 1930 assistiram a uma significativa mudança da liderança industrial com relação à racionalização do trabalho, à intervenção do Estado e ao corporativismo, é na década de 1950 que renasce a democracia da República Nova. Getúlio Vargas, ao assumir o governo em 1950 num ambiente político diferente daquele do Estado Novo, enfrentou a transformação urbana e industrial do Brasil. O debate cultural em torno da “educação para todos” emerge. A responsabilidade do Estado, quanto à educação, inspirou diretrizes educacionais que retornavam aos preceitos da década de 1930, dos pioneiros da educação nova, e considera-se anos 1950 um período fértil das discussões sobre a educação nacional. (MONARCHA, 2010).

Em 1952, quando Lourenço Filho realizou a palestra “Psicologia dos trabalhos manuais”, objeto de análise deste capítulo, ele havia deixado no ano anterior a direção do Departamento Nacional de Educação onde permaneceu por cerca de cinco anos. Essa era a segunda vez que ele ocupara o cargo, desta vez a convite do ministro Clemente Mariani. Foi eleito então presidente do Instituto de Educação, Ciência e Cultura (Ibecc), órgão brasileiro da Unesco. Nesse mesmo ano também publicou “Programa de psicologia educacional”, “Estudos e avaliação dos níveis de maturação”, e o capítulo “Exposição do Prof. Lourenço Filho, na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados” em “A educação nacional e o novo projeto de lei”. (MONARCHA, 2010).

O documento, fonte desta pesquisa, relata uma palestra do professor Lourenço Filho em 4 de dezembro de 1952, intitulada “Psicologia dos trabalhos manuais” e foi realizada aos alunos do curso de Artes Aplicadas, da Escola Técnica do Senai. O curso, conforme aponta Lourenço Filho (1952), fora destinado aos professores do Brasil e de outros países e a Escola Técnica, na época, estava sob a direção da “grande mestra” Sra. Mabel Lacombe⁴¹.

⁴¹ Maria Isabel Lacombe Bonawits, esposa de Frederico Bonawits, alemão naturalizado brasileiro em 1951, professor de Artes Aplicadas no Senai em 1955. Ela, professora da Escola Técnica Nacional no período de 22 de maio de 1947 a 31 de dezembro de 1951 e uma das primeiras convidadas como professora da Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, sob a mentoria de Anísio Teixeira, para a seção de desenho, artes industriais e domésticas. Tais cursos visavam à formação de professores e de artistas. Diretora da Escola Técnica do Senai em 1952. Autora do manual “Noções básicas de tapeçaria”, em 1958 pelo Centro de Iniciação Profissional – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. (Fonte: <https://ihgb.org.br/pesquisa/arquivo/iconografia/item/70728>; <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2986908/pg->

De acordo com Lourenço Filho (1952), os trabalhos manuais são aqueles em que se emprega o uso das mãos para transformar materiais diversos em objetos e bens. Entretanto, não se trata apenas de aplicar as mãos na realização de uma tarefa, mas de considerá-los correspondentes a um ideal pedagógico de se “chegar à formação do espírito pela ação”. (LOURENÇO FILHO apud FONSECA, 1929, p. 6). Em outras palavras, significa dizer que os trabalhos manuais não são definidos apenas pelo uso das mãos na produção de objetos, mas sim o seu emprego a serviço do pensamento.

O Senai, local de realização do curso de Artes Aplicadas, foi oficializado em 1942, tendo suas origens inspiradas no Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP) criado em 1934 no Estado de São Paulo por Roberto Mange. (SENAI, 1992, p. 59). O Senai teve suas ideias acolhidas pelo presidente Getúlio Vargas e neste processo de criação e expansão o empresariado industrial brasileiro reconheceu a necessidade de instituir não apenas a aprendizagem de menores como também o treinamento, aperfeiçoamento e a especialização dos empregados adultos. (BOLOGNA, 1969, p. 3).

Roberto Mange, engenheiro formado pela Escola Politécnica de Zurique em 1910, foi o principal mentor da ideia de criação deste tipo de órgão no Brasil. Mange trouxe para o Senai sua longa experiência como diretor do Idort e como professor de engenharia mecânica na escola politécnica, e sua enorme bagagem intelectual, com teorias sobre métodos adequados para a formação e socialização dos industriários aprendizes.

Desde a sua fundação, em 1942, pretendeu-se incorporar ao Senai a cultura institucional em que a disciplina, a ordem, a higiene seriam mecanismos para se alcançar um alto conceito educativo social dentre os aprendizes. Roberto Mange aponta sobre tudo a compatibilidade entre formação técnica e a denominada “educação integral do indivíduo”. Para ele a técnica tinha caráter utilitário, devido ao rigor da racionalidade e da rapidez destoando do conceito espiritualista da “educação integral”. Nesta perspectiva os aprendizes eram educados, passado período dos cursos vocacionais. (BOLOGNA, 1980).

Dessa maneira, o problema de aprendizagem dos industriários não se limitava ao aspecto pedagógico, relacionado ao trabalho, mas tinha preocupações com a valorização total do operário, isto é, com a “Educação integral” tão almejada por Mange, que pode ser definida como “cultura geral e profissional em torno de uma sadia personalidade”. (MANGE apud BOLOGNA, 1980, p. 215).

Seria inútil que o SENAI cuidasse unicamente do ensino, pois ele não se propõe apenas a ensinar, mas principalmente a educar. Por isso mesmo, a missão do SENAI não pode ser exclusivamente de natureza técnica. Não se trata simplesmente do problema da formação profissional do trabalhador, mas de uma ação educativa de sentido muito mais amplo e elevado, visando acima de tudo formar o cidadão, isto é, fazer do aprendiz um homem íntegro, moral física e profissionalmente falando, cioso das prerrogativas inerentes a sua dignidade de pessoa humana e consciente de sua responsabilidade pessoal e profissional com a coletividade. (MANGE apud BOLOGNA, 1980, p. 215).

Segundo Bologna (1980), os fundamentos da orientação do ensino decorrem do aspecto psicossocial e profissional do aprendiz-aluno, o que requer uma perfeita adaptação a essa mentalidade especial do adolescente, sujeita as mais variadas influências no setor do trabalho, da sociedade e do lar. Como se pode observar na cultura institucional do Senai, foi muito demarcado o comportamento do aprendiz como parte do ensino- aprendizagem e de sua formação. Para Bologna:

Os métodos de ensino adotados pelo SENAI visam, de modo geral, a educação eficiente do aprendiz. Para isso, são utilizados todos os processos pedagógicos recomendáveis, procurando-se tornar a Escola ativa e interessante. De acordo com cada disciplina, são empregados processos de ensino que levam o aluno a pensar por si os problemas de sua vida real. (BOLOGNA, 1980, p .214).

Tendo como meta possibilitar uma educação profissional de qualidade e também humanista, o SENAI propôs o método de instrução individual, que compreendia quatro fases: estudo do assunto; comprovação do conhecimento; aplicação, generalização ou transferência do conhecimento; e, avaliação. Nota-se que a organização e a disciplina marcam a concepção de ensino difundida pela instituição, o que Mange chamava de ordem educativa e social, cujo objetivo maior centrava-se na educação integral conjugado com uma formação técnica e social. (BOLOGNA, 1980).

É importante lembrar que dentro do contexto histórico brasileiro o Senai teve importante papel no aperfeiçoamento técnico dos trabalhadores. Após a Primeira Guerra Mundial a mão-de-obra brasileira sofreu com a transição da economia agrária para a crescente industrialização provocada pelas dificuldades de importação causadas pela guerra. Essa transição revelou a necessidade de um programa de treinamento para a adaptação de novos

métodos construtivos e de técnicas industriais. O Senai foi um “promissor programa de treinamento padronizado” (MINDLIN, 1999, p. 31) que colaborou para reduzir os problemas técnicos de construções, juntamente com o crescimento dos recursos das indústrias locais.

Lourenço Filho (1952) enaltece a disposição do Senai em oferecer o curso e realizar a palestra, mostrando-se atuante em relação à questão da formação dos professores e na disseminação da metodologia dos trabalhos manuais. Aos participantes do curso, Lourenço Filho (1952) informa que a partir daquele momento “[...] a missão de todos quantos lhes seguiram as proveitosas lições e práticas, será a de difundir, onde quer que venham a trabalhar, a boa técnica dos trabalhos manuais e a elevada filosofia que encerram” (p. 18)⁴². Ainda sobre a missão dos educadores em trabalhos manuais, considera Lourenço Filho (1952) que será também “[...] ensinar a trabalhar será ensinar tudo isso a pensar retamente; a sentir com mais alma, harmonia, a graça e a beleza; a enrijecer o caráter na previsão, na paciência, na tenacidade, na aceitação consciente de deveres” (p. 19, grifos meus).

O capítulo está organizado em nove subseções. A primeira subseção faz uma anatomia do texto de Lourenço Filho, destacando as principais ideias na sequência em que foi realizada a palestra. A segunda subseção discute o que seriam os trabalhos manuais. Como ideia fundamental, apresentada por Lourenço Filho, mais do que empregar as mãos na transformação de materiais em objetos, os trabalhos manuais representariam a ação de colocar as mãos a serviço do pensamento.

A terceira subseção trata da questão da inteligência. Os trabalhos manuais desenvolveriam capacidades no indivíduo de exercitar a inteligência de forma completa. A ausência deste tipo de trabalho poderia permitir que a inteligência fosse usada apenas pela metade ou menos que isso. A subseção menciona ainda a existência de modalidades distintas de inteligência cuja passagem ao uso de uma modalidade a outra, representaria a evolução do indivíduo. A quarta subseção aborda a questão da “boa orientação dos trabalhos manuais”, compreendida pela boa preparação e formação dos professores que atuariam sob a metodologia dos trabalhos manuais. Por ser um assunto mencionado diversas vezes durante a palestra, tendo Lourenço Filho demonstrado as diferenças de trabalhos bem e mal orientados, a subseção destaca a importância dada pelo autor à questão da formação dos professores, bem como algumas de suas propostas desenvolvidas na época com intuito de transformar os

⁴² Em todas as citações textuais será preservada a escrita original de Lourenço Filho, que foi realizada de acordo com as normas gramaticais de 1952. Essa transcrição literal inclui algumas palavras com erros gramaticais, expressões estrangeiras, abreviaturas e demais particularidades. Transcrever os trechos tal qual eles foram escritos é uma forma de preservar o caráter genuíno e pessoal das informações.

instrutores em educadores. A quinta subseção apresenta diferenças postas por Lourenço Filho entre a formação pela pedagogia tradicional e a proposta da pedagogia moderna difundida pelos princípios da escola nova. A sexta subseção apresenta o que poderiam ser considerados os resultados da formação pelos trabalhos manuais que são as situações funcionais ou o aprendizado funcional. Funcional, segundo o autor é toda situação que responde a uma necessidade ou a um desejo. Aprender por meio da realização de um desejo ou atendendo a uma necessidade, em uma situação real seria algo espontâneo e natural.

A sétima subseção trata justamente da importância do desejo do aluno em fazer. O nível do desejo em realizar interfere diretamente, segundo Lourenço Filho, na compreensão de um problema proposto e também na forma como o aprendiz compreende a utilidade, a beleza ou a conveniência do trabalho. A oitava subseção trata da formação moral do aluno e como a formação e a execução dos trabalhos manuais interfere de maneira positiva no caráter de quem os realiza. Esta subseção também aborda a importância dos trabalhos manuais na preparação profissional, não significando a preparação especial para nenhum ofício, mas uma melhor preparação geral para todos os ofícios. Por fim a nona subseção pretende esclarecer o que significaria a psicologia dos trabalhos manuais segundo o pensamento de Lourenço Filho.

3.1 O documento analisado – a palestra “Psicologia dos trabalhos manuais”

Com data de 04/12/1952, “Psicologia dos trabalhos manuais” é um documento datilografado e obtido junto ao CPDOC em duas versões. Um documento inicial de 29 páginas e com correções feitas à mão, que pressupõe serem do próprio Lourenço Filho, e um segundo documento cuja versão, após tais correções passou a ter de 19 páginas. Para esta pesquisa utilizou-se a versão corrigida do documento.

O texto relata uma palestra realizada na Escola Técnica do Senai, para os alunos do Curso de Artes Aplicadas⁴³, no Rio de Janeiro. Este texto encontra-se disponível para consulta junto ao Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) – FGV, no Rio de Janeiro, no arquivo “Lourenço Filho” sob o número 1952.12.04. Constan-

⁴³ O curso de Artes Aplicadas, público ao qual Lourenço Filho destinou a palestra em questão, incluía o desenho como a atividade que todos os alunos realizavam, pois era fundamental para as outras técnicas, desempenhando papel de relevante importância. As técnicas em que se ocupavam os alunos eram também as seguintes: cartonagem, encadernação, ou recuperação de livros, artefatos de couro, de metal, de madeira, modelagem, cerâmica, cestaria, alfaiataria, corte e costura, bordados diversos, confecção de bonecas e bichos, tapeçaria e tecelagem. (EBOLI, 1969).

informações apenas de que o texto tenha sido publicado no ano de sua redação, porém não foram encontradas informações adicionais. (MONARCHA, 2001).

O texto, como já mencionado, possui 19 páginas e está organizado em quinze tópicos sendo eles: Introdução, apresentando o tema da palestra; Atos completos de inteligência; O “problema” dos problemas; Compreender a situação; Formular hipóteses; Decidir-se por uma solução; Dois princípios; Modalidades de ação; Situações nos trabalhos manuais; Sentido de “precisão”; Ação, palavra e pensamento; Os trabalhos manuais e a educação moral; Trabalhos manuais e preparação profissional; Produção mecânica; Conclusão.

Observa-se que até o sétimo tópico o autor apresenta e discute as definições conceituais propriamente, e a partir do oitavo tópico ele realiza algumas aproximações e transposições entre os conceitos do ensino dos trabalhos manuais e o ensino profissional dirigindo-se a quem lida com esses trabalhos e abordando a aplicabilidade desses conceitos. Ao final do texto Lourenço Filho volta a teorizar, articulando uma aproximação entre os trabalhos manuais e a formação moral.

Em linhas gerais, Lourenço Filho (1952), discorre sobre a psicologia dos trabalhos manuais e inicia seu discurso afirmando a importância desses trabalhos tanto externa como internamente para o aluno. No primeiro caso, ressalta a importância e beleza dos materiais construídos pelos alunos e, no segundo caso, o papel desses trabalhos sobre a sensibilidade, inteligência e caráter. Descarta a definição de inteligência como característica inata do sujeito e salienta que a inteligência é uma maneira de viver, é a atitude pela qual nos comportamos frente aos problemas. Segundo Lourenço Filho, se há uma situação problemática a ser resolvida, a inteligência é posta à prova, dessa forma há inteligências que se habitam a funcionar somente pela metade, outras por um terço e assim sucessivamente, caso a inteligência não seja desenvolvida não será acessada em sua potencialidade.

Os problemas aos quais Lourenço Filho (1952) se refere dizem respeito tanto aos sociais cotidianos quanto aos escolares, ademais, ele critica os problemas escolares elaborados de forma que o aluno os resolva mecanicamente sem mesmo pensar, ou seja, decora aquilo que precisa ser feito. Segundo o autor Lourenço Filho, essa atitude não trata da resolução de problemas, pois o aluno não apela para condições novas. Há, portanto, neste caso, uma degradação da inteligência, fruto da rotina escolar.

Segundo Lourenço Filho, a primeira ação a ser adotada por uma pessoa frente a uma situação problema é compreender a situação e confrontar com a bagagem interna e externa que possui no momento. Só assim, após extrair e compreender todos os dados do problema,

poderá passar para o próximo passo: a formulação de hipóteses⁴⁴, que significa escolher, dentre as inúmeras opções, a melhor solução para resolver o problema. No entanto, a hipótese é uma solução imaginada, pois a hipótese sem a ação não resolve o problema posto.

A decisão por uma solução deve ser bem analisada, sem pressa, conectando as etapas anteriores para que o problema seja bem resolvido. Nisto consiste uma boa proposta para as atividades educacionais, segundo Lourenço Filho (1952). Para que a proposta aconteça, é necessário que o professor siga dois princípios: o primeiro é apresentar a situação problemática e o segundo é que tais situações sejam concretas e se mostrem convenientes à realidade de cada indivíduo, que irá “[...] perceber, julgar, e reestruturar em novas disposições, atitudes e formas de combinação de sua própria experiência [...]” (p. 6). Sendo assim, através do grau de compreensão e seriação escolar de cada aluno, cabe ao bom professor estimular sua capacidade criativa para que haja melhores produções, não só em termos de quantidade, mas em situações educativas. Desde os anos escolares iniciais o aluno deve ser incentivado a exercer de forma funcional, ou seja, através dos trabalhos manuais sua inteligência de modo integral e não apenas com métodos de decoração.

Sobre a situação dos trabalhos manuais nas escolas, Lourenço Filho (1952) afirma que há professores que não encontram sentido em tais trabalhos porque não estão bem preparados para “[...] desenvolver o trabalho em situações funcionais, sabendo apresentar e dosar os problemas, de forma satisfatória [...]” (p.10). Em sua exposição Lourenço Filho dá muitos exemplos para que o trabalho manual seja realizado de forma interdisciplinar com as atividades das demais matérias como: de física (construção de aparelhos), história (construção de pirâmides) etc. Tudo baseado no sentido da lógica e precisão, pois de acordo com Lourenço Filho (1952), os trabalhos manuais carecem de muito de rigor e precisão para ficarem bem feitos. O autor não descarta o poder criativo do aluno em cada trabalho realizado, apenas corrobora a importância do rigor e precisão nas atividades manuais.

O interessante é que já em 1952 Lourenço Filho preconiza a teoria das inteligências múltiplas proposta por Howard Gardner (1980), mencionando três modalidades de inteligência: a concreta ou técnica, a inteligência abstrata, verbal ou simbólica e a inteligência

⁴⁴ Na educação anglo-americana, a experiência deve ser posta em relevo porque o ato de pensar não começa com material previamente elaborado, mas consiste na proposição de um problema por parte do professor. O ato é contínuo, o estudante imagina uma situação empírica e real que já possui anterior à escola, depois cria hipóteses para solução do problema apresentado e só assim são testadas as hipóteses na resolução do referido problema. “Os métodos eficientes em educação são aqueles que *dão alguma coisa a fazer*, e, como fazer demanda reflexão e observação, o resultado é alguma coisa apreendida”. (TEIXEIRA, 2006, p. 62).

social que seria como lidar com as pessoas. Ressalta ainda que através dos trabalhos manuais é possível desenvolver essas inteligências ou ascender a níveis mais complexos. Exemplo é a análise do próprio material concreto feito pelo aluno, ou seja, mesmo lidando com “coisas” o aluno compreende a representação dessa “coisa”.

Sobre a ação, palavra e pensamento, Lourenço Filho (1952) afirma a importância dos trabalhos manuais desde a tenra idade. Estes, associados ao trabalho do pensamento surtem mais efeito sobre a inteligência humana do que o ensino verbalista praticado pela pedagogia tradicional, ou “má escola” como afirma. Segundo Lourenço Filho, a própria natureza humana nos ensina através do nosso próprio desenvolvimento, que somos manuais antes de sermos verbais, ou seja, que há técnica antes do simbolismo.

Assim, os trabalhos manuais e sua contribuição para a educação moral, merecem melhor destaque. Segundo Lourenço Filho (1952), o que aflige o mundo não é o baixo desenvolvimento técnico-científico, mas a “[...] deficiência de valores morais [...]” (p. 15). Nos trabalhos manuais o sujeito poderá desenvolver a noção de responsabilidade, a consequência dos seus atos, cumprimento da palavra dita, dever, a exatidão e o bom gosto no sentido da estética e harmonia. Além de favorecer o trabalho em grupo e a cooperação na compreensão da divisão das tarefas.

A respeito dos trabalhos manuais para a preparação profissional deve ser trabalhado de forma integrada e criativa, pois os trabalhos manuais são a melhor introdução para todos os ofícios, “[...] inclusive o ofício de pensar bem [...]”. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 17). Não há a necessidade, portanto, de o professor dividir os alunos nas mesmas tarefas metódicas e fatigantes de forma a mutilar o trabalho manual até torná-lo desinteressante. Na afirmação do autor, os trabalhos manuais não formam para um determinado ofício, mas educam as mãos, cérebro e sentimentos.

Enfim sobre a questão dos trabalhos manuais nas fábricas, Lourenço Filho (1952) tenta desfazer a dicotomia entre formar ou não trabalhadores para desempenhar trabalhos manuais, se há máquinas que o façam. Para resolver essa equação ele afirma que não se pode confundir os dois campos: há homens de maior cultura ou inteligência completa para projetar as máquinas e outros homens, artistas manuais, que transformam a matéria prima. Sem eles, a indústria não existiria. Encerra, portanto, o discurso dizendo da importância do Senai na formação de trabalhadores qualificados para a indústria e de professores preparados para tal desafio.

3.2 Os trabalhos manuais – a que se referem e as faces que apresentam

No início da palestra Lourenço Filho (1952) já aborda as duas faces ou resultados que os trabalhos manuais apresentam a quem os executa. Entretanto, antes de adentrar nestas considerações é importante esclarecer a que tipo de trabalho o autor se refere, o que justifica, inclusive, o motivo da palestra.

Em pesquisa realizada, buscando compreender o que seriam os “trabalhos manuais” a que o autor se refere, foram encontrados fundamentos na obra de Corinto da Fonseca⁴⁵ “A escola ativa e os trabalhos manuais” de 1929. A obra foi prefaciada pelo próprio Lourenço Filho, que também era o editor e prefaciador da maioria das obras que compõem a Coleção Biblioteca de Educação⁴⁶, da qual a referida obra faz parte.

De acordo com Lourenço Filho (1952), os trabalhos manuais podem ser entendidos como aqueles que se empregam na transformação de materiais diversos em objetos e bens, e, mais ainda, ao considerá-los como o centro de irradiação da moderna didática o próprio trabalho com as mãos, reiterando que os trabalhos manuais não são o simples aplicar das mãos, mas sim o seu emprego a serviço do pensamento: “Não basta empregá-las [as mãos] para copiar: é preciso empregá-las para criar, para adaptar-se, para realizar o que se deseja e na medida do que se deseja”. (LOURENÇO FILHO apud FONSECA, 1929, p. 7). Considerando os preceitos da escola nova, Fonseca (1929) aponta que “[...] pelo seu conceito mais moderno, a educação é um treino para a vida e, sendo a vida movimento, dinamismo, realização, os efeitos visados por ela só podem ser dinâmicos [...]”, ou seja, os trabalhos manuais seriam o meio capaz de integrar a fisiologia educativa com a prática e o hábito de realizar.

Para Lourenço Filho (1952) a primeira face dos trabalhos manuais seria considerada externa, ou seja, aquela que é visível aos outros e demonstra o domínio dos diversos materiais e técnicas por quem os houvera realizado, resultando em objetos e bens finais.

⁴⁵ Corinto da Fonseca nasceu no Rio de Janeiro em 1882, aos dezessete anos iniciou sua vida literária com uma série de crônicas e trabalhou junto a diversos jornais (Jornal do Comércio, Gazeta de Notícias, Correio da Manhã, Jornal do Brasil, Correio Paulistano, Lavoura e Comércio). Iniciou sua carreira no magistério no Colégio Pedro II, foi professor da Escola 15 de Novembro e diretor da Escola Profissional Sousa Aguiar, e da experiência desta última escreveu seu manual acerca dos trabalhos manuais e a escola ativa. Em 1929 escreveu o oitavo volume da Coleção Biblioteca de Educação onde discorre sobre a temática “A escola ativa e os trabalhos manuais”. (HOELLER e DAROS, 2014).

⁴⁶ A Coleção Biblioteca de Educação, com início em 1927 e publicações até os anos 1970 apresenta 37 títulos e diversas reedições e foi impressa e editada pela Companhia Melhoramentos de São Paulo. Confeccionada em brochuras, com a finalidade de baratear os preços dos volumes, revela-se como uma estratégia editorial e também de difusão da pedagogia da Escola Nova pelo viés de Lourenço Filho, nome bastante influente no período. (CARVALHO e TOLEDO, 2006).

Utilizando coisas aparentemente inúteis a outros olhos e a outras mãos, soubestes transformá-las em instrumentos prestadios, em objetos elegantes senão já em verdadeiras obras de arte. Tudo revela que aprendestes a criar um pouco de riqueza, pois aquelas coisas de pouca valia assim se transmudaram em obras de preço, que a todos despertam justificado interesse e admiração. Sabeis produzir, e isso é importante. Compreendestes como o trabalho acrescenta e multiplica os bens, e isso não o será menos. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 1).

A segunda face dos trabalhos manuais é interna em relação a quem realiza o trabalho manual. Esta não produziria efeitos aos olhos dos observadores, mas produziria enfim, resultados a quem os realiza. Trata-se do “trabalho que os trabalhos manuais, tal como dêste curso, terão exercido sôbre vós mesmos – sôbre a vossa inteligência, a vossa sensibilidade e o vosso caráter”, ou seja, “os efeitos educativos dos trabalhos manuais”. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 1, grifos do autor). Segundo Fonseca (1929), a educação é um meio capaz de completar a formação do ser ativo. Mas o autor não se refere a qualquer educação, mas sim das propostas advindas com a escola ativa, que exteriorizam as impressões em três dimensões, cultivando os aspectos morais, intelectuais e psicológicos. E nessa escola ativa os trabalhos manuais são o meio capaz de integrar a fisiologia educativa com a prática e o hábito de realizar. Ou seja, “pelo seu conceito mais moderno, a educação é um treino para a vida e, sendo a vida movimento, dinamismo, realização, os efeitos visados por ela só podem ser dinâmicos”. (FONSECA, 1929, p. 13).

3.3 A questão da inteligência e a realização dos atos de inteligência completos

Ao longo do tempo as teorias da inteligência sofreram diversas modificações, e ainda hoje não há consenso sobre elas. Considera-se que existem diferentes formas de ser inteligente, e por este motivo diferentes definições de inteligência são apresentadas. Devido à sua complexidade, dificilmente uma definição de inteligência irá atender à maioria.

Já se afirmou que a inteligência era uma capacidade inata e o QI (Quociente de Inteligência)⁴⁷ era uma característica mais ou menos estável num sujeito, ou seja, permanecia

⁴⁷ O termo Quociente de Inteligência (QI) foi adotado em 1915 pelo psicólogo americano Lewis Terman. É um índice calculado a partir da pontuação obtida pelo indivíduo em testes que abordam capacidades compreendidas pela inteligência. As capacidades medidas são consideradas padrão para as capacidades humanas. Os testes não medem capacidades como talento artístico e musical, estabilidade emocional, coordenação física ou nível espiritual. Atualmente os testes aplicados tem sido mais específicos levando em consideração o histórico de cada

praticamente inalterável durante toda a vida. A posição científica mais antiga afirma que a inteligência é herdada. Isso foi enunciado em 1869 por Francis Galton. Aplicando a nova ciência evolutiva – com base na teoria da evolução das espécies de Charles Darwin, Galton era da opinião que a inteligência é herdada e evolui. Em 1913 surgia a escola behaviorista liderada por John Watson, que criticava o determinismo hereditário de Galton. Watson e seus discípulos demonstraram que os gêmeos podiam apresentar resultados muito diferentes e assinalaram que muitos fatores estavam envolvidos no desenvolvimento da inteligência, inclusive a qualidade da educação que lhes fosse proporcionada. (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006).

Na primeira metade do século passado os estudos fatoriais da inteligência debatiam a estrutura (quantas) e definição (quais) das capacidades intelectuais. Duas posições extremas existiam. A primeira, de Charles Spearman (1927) definindo que a inteligência geral, fundamentalmente hereditária, estaria na base de todas as ações intelectuais, determinando assim a capacidade da pessoa. A segunda posição, de Louis Thurstone (1938) chamada Teoria das Aptidões Primárias defendendo a existência da inteligência multifatorial, formada por um conjunto de habilidades básicas ou primárias. (PRIMI, 2002).

Na segunda metade do século passado esta concepção polarizada evoluiu para um modelo integrado hierárquico chamado de Teoria da inteligência fluida e cristalizada iniciada por Cattell (1942), desenvolvida e aprimorada por um de seus estudantes chamado John Horn. A teoria Cattell-Horn da inteligência fluida e cristalizada sugere que a inteligência é composta de diferentes habilidades que interagem e trabalham em conjunto para produzir inteligência individual geral. A inteligência fluida, juntamente com a inteligência cristalizada, são fatores a que Cattell se referiu como inteligência geral. Enquanto a inteligência fluida envolve nossa capacidade atual de raciocinar e lidar com informações complexas em torno de nós, inteligência cristalizada envolve aprendizado, o conhecimento e as habilidades que são adquiridas ao longo da vida. (PRIMI, 2002).

Com o desenvolvimento da ciência, tornou-se evidente que, ainda que os fatores genéticos sejam importantes, estes interagem de um modo dinâmico como o meio que rodeia o indivíduo. Em 1990, o estudioso Michael Duyme, da Universidade de Montpellier, na França, apresentou trabalhos que demonstravam esse mecanismo. Esta também se mostra ser a conclusão de Erik Turkheimer, professor de psicologia da universidade de Virginia. Segundo ele, a hereditariedade define os limites da inteligência e o meio determina a

um, suas preferências, habilidades e competências. O termo “teste de QI” também tem sido substituído por “avaliações das diferentes inteligências, habilidades e aptidões” (PRIMI, 2003).

abrangência desses limites. Os estudos foram baseados em casos de adoção e de gêmeos separados, comparando-se a educação recebida pelas crianças e em como o meio estimulava o desenvolvimento das habilidades cognitivas. A conclusão chegada por Turkheimer foi a de que um meio difícil, o potencial genético das crianças não tem oportunidade de se expressar plenamente. As famílias abonadas, por sua vez, podem dar o estímulo mental necessário aos genes para que construam o circuito cerebral da inteligência. A condição financeira seria um fator importante que permite aos pais dedicar tempo e energia, e dispor de meios para estimular as crianças mentalmente. (SENDER e RATEL, 2009).

Assim como ocorre à outras capacidades e competências, a definição de inteligência é influenciada pela sociedade que a define, ou seja, em diferentes culturas, em diferentes épocas, valorizam-se diferentes competências e capacidades.

Para Montoya (2009) toda teoria da aprendizagem depende, das concepções acerca da natureza da inteligência e do conhecimento e das hipóteses sobre seus mecanismos de aquisição e desenvolvimento. Ele afirma que:

Apesar de o estudo científico da aprendizagem e da inteligência ter sido intenso e profícuo no século XX, o impasse entre as teorias da aprendizagem e as da inteligência foi uma realidade constante: a aprendizagem obedecendo a leis associativas, e as teorias da inteligência a leis de totalidade; a aprendizagem privilegiando a repetição e ação do meio, e as teorias da inteligência os processos internos de invenção e criatividade. Em outros termos, a aprendizagem identificada com o empirismo e a inteligência com o apriorismo⁴⁸ e o pré-formismo⁴⁹. (MONTROYA 2009, p. 20).

Uma das concepções gerais mais difundidas sobre inteligência entre os pesquisadores e nos trabalhos publicados sobre o tema é a de que a inteligência se define como a capacidade para resolução de problemas ou a capacidade de adaptação ao meio. (PRIMI, 2003).

⁴⁸ O apriorismo defende que o sujeito já traz consigo, as condições de aprendizagem e conhecimento que se manifestarão imediatamente (inatismo) ou após um processo de maturação do indivíduo. Toda aprendizagem é exclusiva do sujeito, o meio não participa dela. O professor é um auxiliar do aluno. O professor precisa auxiliá-lo a descobrir e organizar esta aprendizagem que já está no aluno por si só. O aluno já é o saber que ele precisa. O professor deve intervir o mínimo possível. (Fonte: <https://metodologia.wikispaces.com/Apriorismo>).

⁴⁹ A teoria preformista, é uma teoria determinista que explica o desenvolvimento embrionário, como um simples crescimento do organismo, designado de homúnculo, ou pequeno homem. Esta teoria explica que o ser humano já está à partida formado, tendo em si mesmo, todas as características que tem quando adulto. O preformismo acentua a dimensão genética do desenvolvimento, não tendo em conta o efeito do ambiente. O desenvolvimento dependeria, portanto, apenas da componente hereditária. Poder-se-ia falar de um determinismo hereditário. (Fonte: <http://psihumanologia.blogspot.com.br/2009/11/teoria-do-preformismo.html>).

E esta concepção de inteligência é considerada e apresentada por Lourenço Filho (1952) durante a palestra em questão quando menciona que a inteligência seria a “[...] capacidade de resolver problemas, capacidade que só se exerce, e só se apura, em face do que podemos chamar de situação problemática”. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 2 – 3, grifos do autor). Sem problemas a serem resolvidos a inteligência não poderia ser verificada em nenhum indivíduo. “Se há uma situação dessa ordem, e temos de puxar pela cabeça para dar ao caso a devida resposta podemos dizer que a inteligência foi posta à prova. Se não há, a inteligência muito pouco tem a ver com o caso”. (p. 3). E complementa: “[...] ou resolvemos bem êsses problemas, ou os resolvemos mal. No primeiro caso, somos inteligentes, mais inteligentes, muito inteligentes; no segundo caso, menos inteligentes, pouco inteligentes” (p. 2).

Esta afirmação, de ser a inteligência a capacidade de resolver problemas, remonta à uma ideia do pragmatismo, teoria psicológica anglo-americana que compõe uma das bases do pensamento de Lourenço Filho. O pragmatismo se baseia na lógica, no conceito de que as ideias e atos só são verdadeiros se servirem para a resolução de problemas. É um método de esclarecimento de conceitos. É a doutrina que valida as ideias medidas por suas consequências práticas. Essa teoria defende que o pensamento estabelece certas determinações, conhecimentos, conceitos, para finalidades práticas, econômicas, utilitárias. O prático e o utilitário são os valores das doutrinas, das teorias, entre elas, uma não é mais verdadeira do que as outras, mas mais útil do que outras. O pensamento é verdadeiro se tem êxito prático. A ciência é um instrumento da vontade para as suas finalidades. (FIGUEIRA, 2010).

Em relação a questão da inteligência, Lourenço Filho (1952) parece antever o que na década de 1980 seria apresentado por Howard Gardner⁵⁰ e o que nos anos de 1990 seria dito por Daniel Goleman⁵¹ e que causaria impacto no âmbito educacional.

⁵⁰ Em 1985, Howard Gardner cientista anglo-americano, com formação nas áreas de psicologia e neurologia, causou impacto na área educacional com sua teoria das inteligências múltiplas, divulgada no início da década de 1980. Propõe uma alternativa para a concepção de inteligência como uma capacidade inata, geral e única. Deste modo, Gardner considera que não existe uma inteligência suficientemente global e totalizadora, sustentando a teoria das inteligências múltiplas. Esta teoria tem como base três princípios: 1. A inteligência consiste num conjunto de inteligências múltiplas e não é uma só unidade. 2. Cada inteligência é independente das restantes. 3. A existência de inteligências múltiplas baseia-se na sua interação. (Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/1462/howard-gardner-o-cientista-das-inteligencias-multiplas>)

⁵¹ Em 1995, Daniel Goleman psicólogo, escritor e PhD da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos foi o responsável por popularizar o conceito da Inteligência Emocional. Apresentou uma nova perspectiva sobre o conceito de inteligência: a inteligência emocional. Esta é caracterizada pela capacidade de conhecer as próprias emoções, ou seja, reconhecer um sentimento quando este ocorre; guiar as emoções, de modo a controlar os sentimentos para que estes sejam adequados; controlar a própria motivação, ordenando emoções para alcançar um objetivo, e reconhecer emoções nos outros. Além disso, reflete-se na capacidade de automotivação e

Aponta Lourenço Filho (1952):

Reconhecem os pesquisadores⁵² a existência de três modalidades de inteligência, uma mais preponderante que a outra: a inteligência concreta, ou técnica; a inteligência abstrata, verbal ou simbólica; e a inteligência social, ou a de lidar com as pessoas. Por diferentes razões, (especialmente de influência da educação), pode cada um de nós ter uma ou outra dessas modalidades mais desenvolvida. Elas, porém, não formam mundos à parte, ou absolutamente distintos. Como quer que seja, a forma mais natural, ou mais concorde com a evolução humana é a da passagem das formas de organização da inteligência concreta, ou técnica, para as formas de organização da inteligência abstrata ou simbólica. (p. 11 – 12).

E complementa:

Ao ensinarmos um aluno a lidar com as coisas, podemos e devemos levá-lo a compreender o uso da representação dessas coisas, em imagens e desenhos e depois, a compreender desenhos cotados e perfis, o que já representará diferenciação simbólica da realidade; e por fim, a compreender simples expressões verbais, como no caso a propormos o trabalho com estas simples palavras: “Construamos um cubo de 10cm de aresta”. Nêste último caso é a inteligência abstrata, ou simbólica, que estará inicialmente em função regulando todo o comportamento do aluno para determinado fim, propósito ou objetivo. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 12, grifos do autor).

Quando Lourenço Filho (1952) faz referência a existência de três tipos de inteligência (p. 11 – 12) ele está se referindo à Thorndike, cujo trabalho anunciaria tanto o surgimento quanto a consolidação da teoria da aprendizagem na psicologia anglo-americana. Sua pesquisa, de espírito objetivo, foi considerada por Watson como o alicerce para a fundação do behaviorismo. Thorndike indicou três aspectos em que a inteligência se manifesta, que foram mencionados na palestra por Lourenço Filho. São eles a inteligência abstrata – compreensão e uso de ideias, símbolos, palavras, números, princípios, leis; a inteligência mecânica – compreender e lidar com coisas e mecanismos, armas, automóveis, tornos; e a inteligência

persistência perante decepções, no controlo de impulsos e manutenção de gratificações, na regulação do humor, evitando que os problemas diminuam a capacidade de pensar e, ainda, na presença de esperança em situações emocionalmente desfavoráveis. As pessoas emocionalmente “despertadas” possuem diversas vantagens na vida, tendo maior probabilidade de se sentirem satisfeitas e de serem eficazes, não se deixando levar por conflitos interiores. Consequentemente, tendem a ter mais sucesso na sua carreira profissional, trabalhando para objetivos a longo prazo, pelo que a sua vida afetiva também é favorecida. (Fonte: <http://www.sbie.com.br/blog/daniel-goleman-e-a-inteligencia-emocional/>)

⁵² Alfred Binet e Theodore Simon, Jean Piaget, Raymond Cattell e John Horn, Louis Thurstone, Charles Spearman, John Carroll, Edward Thorndike. (SCHELINI, 2006). E no Brasil Anísio Teixeira, Helena Antipoff, Isaías Alves. (DÁVILA, 2006).

social – que permite ao indivíduo compreender outros indivíduos, mantendo uma atitude considerada correta no relacionamento com os demais. (ROSLOW e WEAVER, 1949, p. 178).

De acordo com Vidal (2001), como professor de psicologia da educação do Instituto de Educação nos anos de 1930 Lourenço Filho abordava a psicologia pelo modelo biológico, principalmente por ter estudado medicina por alguns anos, e em suas aulas realçava as conquistas do behaviorismo e da psicologia objetiva⁵³, de berços anglo-americanos, evidenciadas nos programas de psicologia educacional, a ênfase nas experiências de Pavlov e a defesa de estudos sobre os reflexos condicionados para o desenvolvimento da aprendizagem infantil, questões abordadas em seu livro “Introdução ao estudo da escola nova”, no qual se apoiava para a formação dos professores no instituto.

Segundo Lourenço Filho (1952), a inteligência não é uma qualidade ou um dom, mas uma maneira de viver e de se colocar diante dos problemas que a vida apresenta e resolvê-los. De acordo com Lourenço Filho (1952) a realização de trabalhos manuais produziria em quem os realiza certos efeitos gerais e específicos de aprendizagem. Dentre estes efeitos são apresentadas oportunidades de realização dos “atos completos de inteligência” (p. 2).

Os atos completos de inteligência foram mencionados primeiramente por Jean Piaget⁵⁴ como o início do desenvolvimento do pensamento simbólico, em que a criança realiza imagens mentais, ou seja, representa simbolicamente uma realidade mentalmente. Para Piaget, a inteligência refere-se ao modo como o ser humano constrói seu conhecimento e se adapta a situações novas. Nesse momento a criança é capaz de resolver novos problemas apresentados mesmo que nenhum esquema mental adquirido anteriormente por ela seja utilizável para esse efeito, pois ele já demonstra capacidade de criar novos esquemas com intencionalidade.

⁵³ A psicologia objetiva, que iniciou-se como uma crítica ao método da introspecção por considerá-lo bastante subjetivo, buscava instrumentalizar a psicologia com métodos objetivos dentro dos paradigmas das ciências naturais, que produziam medidas verificáveis e replicáveis em laboratórios e que pareciam medir a intensidade subjetiva da sensação, desenvolvendo uma escala que se baseava na diferença apenas perceptível, por exemplo, a menor diferença física entre duas luzes ou sons que uma pessoa conseguia detectar. Representada pelos psicólogos Gustav Fechner (1801-1887), Hermann Ebbinghaus (1850 – 1909) e Ivan Pavlov (1849 – 1936). (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006).

⁵⁴ Jean William Fritz Piaget (1896 - 1980) foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX. Defendeu uma abordagem interdisciplinar para a investigação epistemológica (Em sessenta anos de pesquisa, apoiado em dados empíricos de observação e registro das centenas de entrevistas conduzidas com crianças, Piaget atravessa as fronteiras da psicologia e da filosofia reunindo contribuições da história da matemática, da física e da própria lógica para demonstrar que cada conceito tem lugar e função específicos) e fundou a Epistemologia Genética, teoria do conhecimento com base no estudo da gênese psicológica do pensamento humano. Foi professor de psicologia na Universidade de Genebra de 1929 a 1954, conhecido principalmente por organizar o desenvolvimento cognitivo numa série de estágios: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal. (MONTROYA, 2009).

Descobre novos meios para atingir o fim desejado por meio da “experimentação ativa”, ou seja, parte para a busca de novos meios quando constata que os meios conhecidos não são suficientes. A aprendizagem permite que seja realizada essa análise prévia dos fatos. (MONTTOYA, 2009).

Segundo Vasconcelos (1996), mesmo Lourenço Filho não sendo piagetiano e tendo sua formação mais identificada com o funcionalismo anglo-americano, através de sua amizade com Helena Antipoff⁵⁵ e Edouard Claparède⁵⁶, teria entrado em contato com as ideias de Piaget e citava-as em suas aulas. Especialmente em sua obra “Introdução ao estudo da escola nova” (1929) há referências a Piaget. O trajeto biográfico de Lourenço Filho também é marcado pela frequente aparição de Piaget.

Segundo Lourenço Filho (1952) nem sempre realizamos atos completos de inteligência. Por vezes podemos utilizar nossa inteligência apenas pela metade, um terço ou até menos que isso (p. 2).

Mas porque atos completos de inteligência?... Então, podemos ser inteligentes só pela metade, ou por três quartos, ou por um oitavo?... Sim, e êsses são os casos mais frequentes. Há inteligências que se habituam a

⁵⁵ Helena Antipoff (1892-1974) nasceu na Rússia, recebeu educação de elite em seu país natal, e aos 15 anos, foi levada para continuar seus estudos em Paris. Na França, decidiu especializar-se em Psicologia. Na universidade, estudou com Théodore Simon e Alfred Binet, autores de uma das primeiras escalas de medida da inteligência a serem elaboradas no mundo. Em seguida transferiu-se para o Instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra, onde estudou com Edouard Claparède, mestre também do psicólogo suíço Jean Piaget. Psicóloga e educadora Helena Antipoff tomou-se pioneira na difusão da abordagem interacionista da formação da inteligência ao demonstrar, já em 1931, o papel do meio ambiente sócio-cultural no desenvolvimento da cognição. No Brasil teve sua vida dedicada à educação das crianças marginalizadas brasileiras estiveram interligadas, à defesa de uma concepção humanista da natureza humana e de uma concepção democrática de educação. Foi convidada a lecionar Psicologia Educacional em Belo Horizonte, na recém-criada Escola de Aperfeiçoamento de Professores do Estado de Minas Gerais. A escola tinha a finalidade de atualizar as professoras primárias locais nos novos métodos e processos educativos que então se desenvolviam na Europa e nos Estados Unidos, e capacitá-los a empreender a reforma do ensino primário preconizada pelo então Secretário de Saúde Pública e Instrução Francisco Campos. Helena Antipoff acabou por permanecer em Belo Horizonte por toda a vida. (Fonte: CAMPOS, 1992).

⁵⁶ Édouard Claparède (1873-1940), psicólogo suíço cuja obra favoreceu o desenvolvimento de duas das mais importantes linhas educacionais do século 20, a Escola Nova e o cognitivismo de Jean Piaget que foi seu discípulo. Claparède, que tinha formação em medicina, pretendeu construir uma teoria científica da infância pregando a importância de, na prática pedagógica, se levar em conta os processos mentais e a evolução das crianças. Na introdução de seu livro Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental, o psicólogo diz que o ensino precisaria se basear no conhecimento das crianças deixando de ter o professor como centro para se estruturar em torno do aluno. Defendia uma abordagem funcionalista da psicologia, pela qual o ser humano é, acima de tudo, um organismo que “funciona”. Os fenômenos psicológicos, para ele, deviam ser abordados do ponto de vista do papel que exercem na vida, do seu lugar no padrão geral de comportamento num determinado momento. Com base nisso, o pensamento é tido como uma atividade biológica a serviço do organismo humano, que é acionado diante de situações com as quais não se pode lidar por meio de comportamento reflexo. Defendia o estudo dos processos psicológicos como funções de adaptação ao ambiente. (Fonte: RAMOS, 2001).

funcionar só pela metade; outras que só funcionam por um terço, ou por quota ainda menor, e não será tanto por insuficiência própria, mas por mau uso, ou por deficiência da forma pela qual a habituemos trabalhar. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 2).

A inteligência completa não seria, segundo Lourenço Filho (1952), nenhum tipo de dom especial que recebemos ao nascer e levamos conosco pelo resto da vida. Não se trata de uma qualidade intrínseca da pessoa, nem seria considerada uma coisa ou mesmo uma função em si. “É uma maneira de viver, a atitude pela qual nos colocamos em face dos problemas que a vida, a cada instante, nos apresenta. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 2).

Porém, as situações problemáticas indicadas por Lourenço Filho (1952) devem constituir problemas reais, para que se aplique a inteligência na sua solução. Quando as situações problemáticas propostas não se referem a problemas reais pode ocorrer o mesmo que verificamos, por exemplo, nos problemas de trabalhos escolares mal formulados, onde os alunos repetem operações sequenciais já conhecidas. Lourenço Filho (1952) vai nos dizer que “[...] a inteligência completa aí não se exerceu. Exerçeram-se certas habilidades mecanizadas, certas técnicas, certas palavras, certos modos de responder automatizados, para os efeitos escolares. Nada mais” (p. 3).

Para apresentar soluções às situações problemáticas Lourenço Filho (1952) aponta um processo a ser desenvolvido. Em primeiro lugar está o que Lourenço Filho (1952) designou por “compreender a situação” (p. 4). Segundo ele, “[...] defronte uma situação problemática, é compreender a situação, e relacioná-la com tudo quanto tenha não só deante de si, mas dentro de si” (p. 4, grifos do autor). Isto significa afirmar que se deve relacionar as informações ofertadas pelo problema aos conhecimentos e experiências anteriores que a pessoa diante do problema já possui, de modo a elaborar uma resolução. Segundo Lourenço Filho “[...] para que bem resolvamos uma situação qualquer, será preciso compreender os dados do problema, relacioná-los com as suas consequências, dando-lhes o devido sentido” (p. 4, grifos do autor).

O segundo passo consiste em “formular hipóteses”, ou seja, exercer a imaginação em busca da melhor solução para o problema apresentado. Para Lourenço Filho (1952) “[...] uma hipótese é uma solução imaginada, ainda não realizada” (p. 5), e várias hipóteses podem ser apresentadas à solução de um mesmo problema. Porém adverte:

Se tivermos compreendido uma situação problemática, seremos capazes inventar várias hipóteses. E as inventarmos de forma tanto mais satisfatória quanto mais adequadamente tivermos compreendido os dados do problema, e mais formos capazes de relacionar com êle a nossa experiência passada.

Contudo, se ficarmos só no terreno das hipóteses, inventando soluções sobre soluções, sem nos decidirmos por nenhuma, nada teremos resolvido, nem bem, nem mal, nem inteligentemente, nem com pouca inteligência (p. 5).

O terceiro passo, proposto por Lourenço Filho (1952) é o de “decidir-se por uma solução” (p. 5) para a situação problemática apresentada, ou seja, depois de criticar as hipóteses formuladas, decidir por uma delas e implementá-la. Segundo Lourenço Filho, a escolha da hipótese, “[...] para que surta bom efeito, deverá no entanto, apoiar-se nas demais, bem relacionando a ação com o ambiente e a experiência anterior, em cada um de nós” (p.5). Decisões apressadas, sem análise de todas as variáveis envolvidas no processo e que não se utilizam das capacidades intelectuais que o indivíduo possui diante do problema, são advertidas pelo autor, pois resultam em atos impulsivos e injustificados.

Entretanto:

Há pessoas que invalidam a sua existência, porque nunca se resolvem a fazer, a praticar, a agir no momento preciso. Imaginam demais, inventam soluções numerosas. Não adotam nenhuma, porém, porque ficam a espera de uma melhor, que poderá surgir depois. São inteligências pela metade. A inteligência completa compreende, inventa as soluções, crítica cada uma delas, e escolhe uma afinal, para que seja realizada. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 5).

Esse processo que Lourenço Filho apresenta para determinar a solução das situações problemáticas e assim exercer os atos completos de inteligência se relaciona diretamente ao que, segundo Gadotti (2003), foi proposto por John Dewey. Para Dewey, “[...] a experiência concreta da vida se apresentava sempre diante de problemas que a educação poderia ajudar a resolver”. (GADOTTI, 2003, p. 145). Diante do problema haveriam cinco estágios a serem percorridos pelo ato de pensar. Seriam eles: uma necessidade sentida; a análise da dificuldade; as alternativas de solução do problema; a experimentação de várias soluções, até que o teste mental aprove uma delas; e ação como prova final para a solução proposta, que deve ser verificada de maneira científica.

De acordo com essa visão proposta por Dewey “[...] a educação era essencialmente processo e não produto [...], o objetivo da educação se encontraria no próprio processo [...], o fim dela estaria nela mesma [...] e a educação se confundiria com o próprio processo de viver”. (GADOTTI, 2003, p. 146).

De modo a concluir a questão da realização dos atos completos de inteligência, proporcionados pelo desenvolvimento dos trabalhos manuais, e assim reafirmar sua importância, Lourenço Filho (1952) sintetiza dois princípios. Seriam duas regras consideradas

por ele exatas que propiciam a consistência e a progressividade da realização desses atos de inteligência. O primeiro princípio é o de oferecer situações problemáticas baseadas na realidade concreta, ou seja,

[...] os problemas a serem propostos, para real ação educativa, deverão basear-se em realidade concretas, em coisas reais e tangíveis – reais e tangíveis por si mesmas e em seus resultados. Coisas reais e concretas manejam-se com as mãos, diretamente, ou por meio de instrumento. Coisas reais e concretas dão motivo para trabalhos manuais. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 6, grifos do autor).

Porém, é preciso considerar que para Lourenço Filho os trabalhos manuais não são o simples aplicar das mãos, mas sim o seu emprego a serviço do pensamento: “Não basta empregá-las [as mãos] para copiar: é preciso empregá-las para criar, para adaptar-se, para realizar o que se deseja e na medida do que se deseja”. (LOURENÇO FILHO, apud FONSECA, 1929, p. 7).

E o segundo princípio considera que as situações problemáticas a serem oferecidas ao aprendiz devem estar de acordo com a maturidade e a experiência do indivíduo. Dessa forma os dados a serem fornecidos podem, por exemplo, ser mais ou menos objetivos. Trata-se de pensar não apenas na compreensão das palavras usadas para descrever as situações problema, mas na possibilidade de entendimento da utilidade do trabalho proposto, na apreciação dos resultados e no entendimento dos efeitos produzidos pela ação, criação de novas realidades e no sentido real que aquele trabalho gerou no aprendiz. Dessa forma a realização do trabalho cria no indivíduo a capacidade de julgar os resultados e perceber seus efeitos de forma a gerar novas experiências e conhecimentos a serem utilizados em situações posteriores. Sintetiza Lourenço Filho (1952):

Em tudo isso, e com tudo isso, que riqueza de ação inteligente podemos despertar. Muitas e muitas vês serão necessários novos conhecimentos, novas idéias, novo material de pensamento, afim de que o ato de inteligência se torne realmente integral. E, de par com isso, novos modos de trabalhar, novas habilidades no saber usar de um instrumento, ou os próprios dedos (p. 8, grifos do autor).

E o autor finaliza:

Bem compreendeis agora que, para educar crianças e jovens, será preciso levá-los a praticar atos completos de inteligência. E bem compreendeis também que, para isso, será preciso fazê-los defrontar situações problemáticas, adequadamente propostas, afim de que se habituem a

entendê-las, a discernir-lhes os elementos, a relacioná-los e julgá-los, e a julgar enfim, entre as soluções que possam ser adotadas, a que melhor se afigure pelos seus resultados e, face das circunstâncias. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 6, grifos do autor).

3.4 A “boa orientação” e a formação dos professores

Em vários momentos do texto da palestra, Lourenço Filho (1952) enfatiza a necessidade e o valor de serem os trabalhos manuais ensinados “sob conveniente direção”, “em boas condições”, ou que sejam os trabalhos manuais “bem conduzidos”. Além disso destaca em alguns momentos características do bom professor e o valor que o mestre representa ao ensinar seus aprendizes.

Na primeira passagem, próximo ao início da palestra, Lourenço Filho (1952) propõe: “Tentemos examinar o que se passa em quem, sob boa direção, tenha aprendido a exercitar-se em trabalhos manuais” (p. 2). Em seguida questiona: “Que é que se passa, quando, sob conveniente direção, levamos uma criança ou jovem à prática dos trabalhos manuais?... Notai que estou dizendo sob conveniente direção” (p. 2, grifos do autor). E prossegue dialogando com seus ouvintes-leitores. Interessante notar que a citação a seguir demonstra que o público da palestra era constituído por professores ou futuros professores que lidavam com trabalhos manuais. Nela, Lourenço Filho busca uma certa ontologia do docente da educação industrial que lida com trabalhos manuais.

O que convirá é compreender o tema, porque a êste curso acorrestes, não apenas para aprender a fazer, mas para aprender a ensinar. E, quando se ensina, deve-se saber para quê se ensina, e por quê se ensina, afim de saber como se deva ensinar. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 1 – 2, grifos do autor).

Tendo Lourenço Filho o behaviorismo como uma das bases de seu pensamento, junto ao pragmatismo, ao mencionar que “... quando se ensina, deve-se saber para quê se ensina, e por quê se ensina, afim de saber como se deva ensinar” (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 1 – 2, grifos do autor) entende-se que o autor considera que, para o docente, é fundamental ter de forma clara quais são os objetivos do ensino e quais passos deverão ser tomados para que esse objetivo seja alcançado. Para o behaviorismo o ensino é entendido como atividade que deve preparar o aluno para o futuro, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e a aquisição de conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesmo, necessários à sua sobrevivência como membro da espécie, como indivíduo e como participante de uma cultura.

A educação deve valorizar a liberdade do aluno, ensinando-o a lidar eficientemente com seu ambiente e a agir por si próprio, tornando-se independente de outros que lhe digam o que deve fazer, aprendendo a alterar os fatores determinantes de seu comportamento, estabelecendo condições que fogem aos padrões pré-estabelecidos, a fim de que possa reagir a vários tipos de controles externos e a emitir respostas que são comumente caracterizadas como originais. Entretanto, para o behaviorismo, ser livre está completamente relacionado com a noção de autoconhecimento e autocontrole. Ou seja, ser livre é compreender que variáveis ambientais influenciam nosso comportamento e a possibilidade de agir sobre este mundo que nos influencia, que nos controla, de modo a nos produzir a sensação de bem-estar. (CARRARA, 2004; DOMENE, 2010).

O ambiente educacional, segundo esse mesmo pensamento da valorização da liberdade do aluno, deveria ser pensado e organizado a fim de permitir ao aluno o desenvolvimento de um extenso repertório comportamental, que inclua diferentes comportamentos necessários para produzir efeitos sobre a realidade e sobre si mesmo. E a definição do conteúdo do ensino deve ser um trabalho coletivo, do qual participam outros profissionais, além do professor. Não obstante o professor é o responsável por saber o que pode ser ensinado no tempo estipulado e como o conteúdo deverá ser ensinado. Estando os objetivos e conteúdos claramente estipulados tanto os professores poderiam definir o seu modo de atuação em sala de aula, como os órgãos reguladores do ensino podem definir os seus programas e políticas.

E várias são as passagens em que Lourenço Filho (1952) reafirma a questão da boa orientação a ser recebida por alunos e aprendizes. Ao elaborar a noção de boa orientação, Lourenço Filho está, igualmente, definindo essencialidades do professor, ou seja, está delineando uma perspectiva de formação do professor que lida com trabalhos manuais.

E aí está porque, ao começar, eu vos dizia que, quando a alguém se proponha um trabalho manual, em boas condições, estaremos oferecendo oportunidade a êsse alguém para um ato completo de inteligência. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 6, grifos meus).

O valor do mestre estará em saber seriar, antes de tudo, por êsses graus ou níveis de compreensão, no sentido comum da palavra? ... Não; também da utilidade, da beleza ou da conveniência do trabalho, do sentido real que aquilo possa representar ao espírito de aprendiz. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 7, grifos meus).

O segredo do bom professor será o de saber graduar tôdas essas situações reais, e a de torná-la realmente vividas para os alunos. Só assim êles poderão organizar a própria experiência, extraíndo, de cada novo caso, elementos para a reorganização de suas capacidades operativas. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 8, grifos do autor).

De qualquer forma, os trabalhos manuais, quando bem conduzidos, despertam a adequação das mãos, a adequação dos instrumentos que trabalham coisas; depois, das idéias, dos instrumentos que servem às idéias, dos livros, do cálculo, do desenho. Mais do que isso, levam a tudo integrar, em atividades organizadas, em conjuntos que ganham maior riqueza de sentido. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 8).

Entre 1922 e 1963, Lourenço Filho escreveu uma série de ensaios discutindo a formação do professor e a importância da prática de ensino. Neles, o autor tem preocupação com apresentar além de suas considerações, também encaminhamentos que possam contribuir com a formação do professor. A formação do professor, sem dúvida nenhuma, mereceu atenção por parte de Lourenço Filho. Dava tanta importância ao tema que chegou a afirmar

[...] há sensível diferença entre as condições do médico e as do educador. Um médico doente ainda poderá curar. Um educador ineducado mais desencaminhará que conduzirá as crianças aos objetivos que pretenda, e mesmo quando os pretenda elevados. (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 56, grifos meus).

Em outras publicações Lourenço Filho defende que a formação do professor seja primorosa nas escolas de preparação e depois ao longo da vida. Em novembro de 1928, em conferência patrocinada pela Sociedade de Educação, em São Paulo, Lourenço Filho afirmou categoricamente que o assunto de maior interesse para ele seria “[...] o da preparação cultural dos mestres, que deve ser a melhor possível, nas escolas normais, e continuada depois pela existência toda”. (LOURENÇO FILHO, 2001, p.17).

Essa forma de pensar e compreender a profissão, também foi demonstrada por ele, quando conduziu a reforma do ensino no estado do Ceará. Após conhecer a realidade do estado e a precariedade da formação dos professores, cuidou dos dois pontos considerados fundamentais para ele: a reforma da Escola Normal e o curso de férias para os professores atuantes. Embora não tenha conseguido atingir todos os professores e o resultado dessa formação não tenha sido uniforme, devido as próprias dificuldades dos professores e do estado, Nogueira (2001, p. 177), evidencia que Lourenço Filho “[...] através do curso de férias, treinou os professores do Estado, capacitando-os como membros profissionais do ensino. Desta forma, o aprendizado passou a ter melhor rendimento nos grupos escolares estaduais”.

Na aula inaugural dos cursos de aperfeiçoamento e especialização no Instituto de Educação do Rio de Janeiro em 1960, Lourenço Filho salientou a continuidade que o próprio

professor deve dar à sua formação. Enfatiza que “em outros tempos bastaria à formação inicial”. (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 107). Continua seu pensamento assegurando que, com o passar do tempo, a escola exige um professor cada vez mais preparado para atuar em sala de aula. Entretanto, o autor acredita que o aperfeiçoamento, mesmo conduzido pela administração da escola, só se concretizará se houver uma atitude positiva dos mestres em relação ao mesmo. Conclui em seu discurso que “o aperfeiçoamento dos mestres não se pode dar sem que neles exista uma atitude íntima que para isso os impulsiona”. (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 115).

Embora Lourenço Filho acreditasse na formação de professores ao longo da trajetória profissional parece saber também que essa formação não acontece para todos da mesma forma e ao mesmo tempo. Segundo ele, “[...] o aperfeiçoamento não se realiza só por meio de cursos. Há professores que se aperfeiçoam sem eles; e outros há que por eles podem passar, sem grande mudança de atitudes”. (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 109).

Desde a segunda Grande Guerra já se observava uma crescente presença dos Estados Unidos da América na América Latina. Desde a década de 1930 havia no Brasil uma preocupação com a formação de professores nos variados níveis devido ao processo de expansão industrial vivido pelo país. Desta forma, firmou-se um programa de cooperação entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos da América em 1946, com o objetivo de formar professores para atuar no Ensino Industrial.

A Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), foi criada e veio caracterizar esse momento no ensino industrial do país, através da adoção de métodos sistemáticos na formação de docentes para esse ramo do ensino, baseados na racionalização científica, influência exercida por concepções educacionais elaboradas nos EUA. Sobre a educação brasileira no pós-guerra, que apontariam para a superação do subdesenvolvimento na América Latina. Não bastava, porém, uma melhor formação técnica, mas que fosse bem disciplinada, através de um processo educacional marcado pela presença intensiva de conteúdos de moral e civismo, notadamente durante o Estado Novo (1937-1945).

O programa era dirigido por um superintendente brasileiro e um representante anglo-americano. O representante brasileiro seria o titular da Diretoria do Ensino Industrial do Ministério da Educação e Saúde Pública. Na ocasião do início dos trabalhos, este lugar foi destinado a Francisco Montojos, que foi substituído em 1949 por Italo Bologna. Em 1951, assumia o cargo Sólton Guimarães, que foi substituído em 1953, por Flávio B. Sampaio. Em 1955 assume a posição Carlos Pasquale. Em dezembro do mesmo ano, retorna ao cargo Francisco Montojos, que permaneceu até fevereiro de 1961, quando foi substituído por

Armando Hildebrand, coincidindo com a transição para o governo Jânio Quadros. No caso do representante estadunidense, vários engenheiros sucederam-se no cargo, sendo que o primeiro titular foi John B. Griffing.

Em relação à parceria entre os Estados Unidos e o Brasil, a Inter-American Educational Foundation Inc. estava incumbida de enviar especialistas para o desenvolvimento do ensino industrial no Brasil. Também professores e técnicos brasileiros iriam aos EUA para realizarem treinamento na área. Comprometia-se ainda a entidade anglo-americana com a preparação de material didático e recursos auxiliares para a formação de docentes. (AMORIM, 2004).

A criação da Comissão Brasileiro - Americana de Educação Industrial pode ser situada no contexto da chamada “Política da Boa Vizinhança”, empreendida pelo governo estadunidense com seus vizinhos latino-americanos, durante a Segunda Grande Guerra. Tal política seria o instrumento para o projeto de “americanização” para o continente, cujo objetivo seria a adoção do chamado *american way of life*,⁵⁷ tanto na América Latina, como posteriormente por todo o planeta. (TOTA, 2000).

A ideologia da CBAI baseava-se nos ideais de democracia, progressivismo e tradicionalismo. A democracia estaria ligada “[...] às ideias de liberdade, de direitos individuais e de independência” (TOTA, 2000, p. 19), tida como o regime político ideal. O progressivismo seria o componente mais importante que, pelo fato de estar relacionado com o racionalismo e com a capacidade produtiva do ser humano, seria o principal fator capaz de promover o desenvolvimento. E quanto ao tradicionalismo, aqui podemos fazer referência ao “enaltecimento dos valores familiares, a coragem dos indivíduos, o temor a Deus”. (TOTA, 2000, p. 20). Estes seriam os parâmetros pelos quais a sociedade brasileira poderia basear-se para a sua modernização.

Neste processo de americanização do Brasil estão presentes tanto o progressivismo quanto o tradicionalismo, e ambos esses componentes do anglo-americanismo estão muitos presentes nos discursos dos integrantes da CBAI, bem como nas falas produzidas sobre o ensino industrial ao longo do período em que a Comissão funcionou. Seria correto dizer que a maioria dessas palavras já apareciam nos discursos sobre o ensino industrial desde a década de 1930, como aponta Amorim (2004).

⁵⁷ *American way of life* - Tradução: “Estilo de vida americano”

Montojos, ao prefaciá-la obra “Psicologia para professores do ensino industrial” aponta as dificuldades que o ensino industrial encontrava no momento de recrutar professores e justifica a opção de formação dos professores proporcionada pela CBAI:

A escolha e o preparo do professor de oficina ou de cultura técnica ainda continua a ser um dos maiores problemas que a administração do ensino industrial tem de enfrentar. O professor precisa, em primeiro lugar, ser um bom profissional do ofício que vai ensinar; deve ter uma personalidade e qualidades de temperamento e de caráter que, se não o destinam, pelo menos não o contra-indiquem para a função de educador; por fim, tem que possuir conhecimentos sobre os processos de ensino e sobre os fundamentos, objetivos e organização da educação industrial. Daí a dificuldade de se recrutar e formar o professor com todos esses requisitos e qualidades. (ROSLOW e WEAVER, 1949, p. 7).

Para cooperar na solução desse problema, a CBAI organizou e vem ministrando uma série de cursos destinados aos professores já em exercício, com o fim de levar esses professores a se sentirem mais educadores do que instrutores; a conhecerem e sentirem o valor dos ensinamentos das ciências que fundamentam o processo educativo no campo do ensino industrial, de maneira a dirigirem o seu trabalho escolar de acordo com normas verdadeiramente pedagógico-didáticas. (ROSLOW e WEAVER, 1949, p. 7).

Segundo Oliveira e Leszczynski (2009), havia no Brasil uma grande dificuldade de recrutar e contratar professores para o ensino industrial nos anos de 1940. Os candidatos geralmente eram despreparados. Não possuíam formação adequada ou suficiente para lecionar e desenvolver suas funções, pois sua origem estava relacionada ao próprio trabalho na indústria. Nesse período, o Brasil estava em fase de pleno desenvolvimento industrial em substituição às importações, e para que isso se mantivesse era necessária a preparação do operariado qualificado para as grandes empresas que estavam surgindo.

A CBAI funcionou por 17 anos como um apoio à formação de professores para o ensino industrial, fornecendo suporte ao ensino técnico profissionalizante da época, investindo recursos na aquisição de equipamentos, recrutando e capacitando professores, diretores, orientadores e supervisores.

O Boletim da CBAI de 1948, citado por Oliveira e Leszczynski (2009) expressa a criticidade do recrutamento de professores na época:

As condições do exame de suficiência⁵⁸ valem, realmente, como uma

⁵⁸ Os dados do boletim da CBAI revelam que apenas 20% dos professores eram aprovados nos testes, que continham noções básicas de língua portuguesa, matemática, geografia e história. (OLIVEIRA e LESZCZYNSKI, 2009).

barreira oposta aos pretendentes ao título de professor, e a sua boa execução impedirá o ingresso no magistério às pessoas sem o devido equipamento. É o que já se tem verificado nos recentes exames realizados pela diretoria de Ensino Industrial. Pode-se dizer de grosso modo, que a taxa de aprovação em tais exames tem sido 20%. Em muitos casos o insucesso é grave, pois os inabilitados não lograram êxito numa simples prova de conhecimentos gerais, onde as questões apresentadas não ultrapassaram o programa da 2ª série do Curso Industrial básico [...] houve a preocupação de não formularem perguntas que só valessem (respondidas com acerto) para evidenciar a boa memória dos candidatos. Afinal quando alguém se acredita em condições de lecionar qualquer matéria e não pode responder as questões transcritas, parece que o melhor é procurar outras profissões. (BOLETIM DA CBAI, citado por OLIVEIRA e LESZCZYNSKI, 2009, p. 8).

A CBAI realizou o primeiro curso para professores do ensino técnico em 1947. Constavam na primeira parte do plano do curso as disciplinas de revisão de conhecimentos gerais e técnicos, estudo da língua inglesa e atualização sobre a vida econômica e social do Brasil. Na segunda parte do curso, os professores permaneceram durante seis meses em curso e três meses estagiando nas empresas dos Estados Unidos. Já os diretores das escolas industriais foram levados à Pensylvania, onde permaneceram por 15 semanas, para conhecer a filosofia do ensino profissional utilizada pelos americanos através de conteúdos teóricos e práticos, e também visitavam escolas e indústrias, como forma de conhecer a cultura industrial daquele país.

Os treinamentos no Brasil eram realizados no Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores (CPTP) da CBAI no Rio de Janeiro até 1957. A partir desta data até o término do convênio o Centro passa a funcionar na Escola Industrial de Curitiba. Em alguns casos, devido a distância entre as várias escolas realizavam-se cursos em outras regiões do país.

Conforme os dados informados por Oliveira e Leszczynski (2009, p. 11 - 12), citando o Boletim da CBAI de 1951, “[...] até janeiro de 1951, em torno de 50 professores e diretores das escolas técnicas tinham sido capacitados, sendo que todos haviam estagiado nos Estados Unidos e 600 professores tinham participado de cursos de capacitação em diferentes pontos do país”. Segundo o Boletim da CBAI, citado por Amorim (2006) a formação do professor do ensino industrial se torna imperiosa e a sua protelação comprometerá todo e qualquer programa de expansão industrial.

As informações que eram apresentadas pelos boletins da CBAI revelam que havia uma preocupação constante no aprimoramento dos treinamentos ofertados pela mesma. Os cursos ofereciam tanto conhecimentos técnicos quanto pedagógicos. Segundo Falcão e Cunha,

citados por Bião e Pedrosa (2014, p.10) o conteúdo dos cursos

[...] abrangia a análise do trabalho, a organização e o planejamento de cursos, bem como disciplinas relativas à metodologia do ensino, organização e direção de oficinas, objetivos e organização do ensino industrial, administração do ensino industrial, supervisão do ensino industrial e métodos de pesquisa.

As avaliações realizadas sobre os cursos visavam sua melhoria e apontavam que os professores consideravam curto o tempo de aprendizagem nas oficinas. Em relação aos aspectos pedagógicos dos mesmos, os professores argumentavam que as matérias pedagógicas deveriam ser ministradas após a revisão dos conteúdos do ofício, uma vez que preparariam os professores para a análise dos ofícios e para as séries didáticas, conforme o Boletim da CBAI de 1952. (OLIVEIRA e LESZCZYNSKI, 2009). Por este motivo os cursos eram aperfeiçoados constantemente, de acordo com as necessidades dos professores naquele momento.

A CBAI contribuiu de forma expressiva para a organização e o funcionamento do ensino industrial brasileiro. Fonseca, citado por Pedrosa e Santos (2015), menciona o método TWI (*Training Within Industry*)⁵⁹ destinado a treinar mestres ou supervisores e tinha o objetivo de ensinar a se obter maior eficiência do operário por meio das séries metódicas racionais, além de proporcionar melhora nas relações interpessoais, evitar o desperdício e a fadiga dos operários.

[...] um grande número de professores de oficinas de escolas técnicas tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de aprender os métodos modernos do ensino industrial. O problema decorre do fato de que os professores dos cursos industriais são escolhidos em função da capacidade profissional e não de conhecimentos pedagógicos ou acadêmicos, que é aliás, o critério mais acertado.[...] um professor – para ser um bom professor – deve saber o que ensina e como fazê-lo eficientemente. (BOLETIM DA CBAI, citado por OLIVEIRA e LESZCZYNSKI, 2009, p. 12).

De acordo com as instruções da CBAI, com base nos princípios da administração científica, os professores do ensino industrial deveriam implementar nas oficinas e nas salas de aula, a padronização dos procedimentos. Estes princípios buscavam obter o máximo de eficiência com o mínimo de perdas, sejam elas de tempo ou de materiais. Desta forma os docentes estariam contribuindo para o desenvolvimento do país ao capacitar seus alunos para se tornarem cidadãos mais produtivos, de acordo com o modelo de produção industrial

⁵⁹ *Training Within Industry* - Tradução: “Treinamento dentro da indústria”

americano com eficiência, rapidez e qualidade (AMORIM, 2006).

3.5 O problema da formação pela pedagogia tradicional e a proposta da escola nova

A forma tradicional de se ensinar, ou seja, a “pedagogia tradicional” (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 13), preocupava-se com a universalização do conhecimento. Segundo Lourenço Filho, o treino intensivo, a repetição e a memorização são as formas pelas quais o professor, aqui considerado detentor do saber, transmite os conteúdos a seus alunos, que são agentes passivos deste processo. Os conteúdos são verdades absolutas, dissociadas do cotidiano do aluno e de sua realidade social. Tinham como objetivo a transmissão dos padrões, normas e modelos dominantes. Os conteúdos escolares são separados da realidade social e da capacidade cognitiva dos alunos, sendo impostos como verdade absoluta em que apenas o professor tem razão. Sua metodologia era baseada na memorização, o que contribuiu para uma aprendizagem mecânica, passiva e repetitiva. São observações de Lourenço Filho ao longo da palestra:

Os males da escola tradicional são principalmente êsses: os de se contentarem com uma rotina, uma degradação da inteligência, uma utilização dela pela metade, ou pela terça parte. Uma autentica situação problemática apresenta-se quando tenhamos de apelar para condições novas, em que não valham pretensas soluções já feitas, ou encaminhadas por fórmulas vãs, para respostas sem maior sentido. Nêste caso, a experiência vivida anteriormente, em cada um de nós, funciona sem maior esforço, mas muitas vezes às cegas (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 3, grifos do autor).

Ao mencionar os erros e dificuldades da educação evidenciada pela pedagogia tradicional, como na passagem que segue, Lourenço Filho (1952) apresenta suas ideias a respeito de uma pedagogia moderna e as situações educativas que a mesma proporciona.

Reparai agora como fazem as escolas, em muitos casos, com as crianças. Se se deseja fazer aprender a pesquisa de um caminho na cidade, não se lhes diz que há guias, plantas ou outras formas de orientação, e não se lhes mostra como podem utilizar-se desses recursos de informação. Não. Apresenta-se o problema abstrato geral. A cidade tem tantos distritos administrativos, ou policiais, cujos nomes são tais e tais. E faz-se decorar... A criança, ou jovem, fatiga-se nesse exercício, não há duvida ... (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 9).

É um lamentável equívoco de muitos professôres, de muitos pais, de muitas mães. E é um equívoco da pedagogia tradicional, que apressava ou deturpava o ensino com palavras, contentando-se com o ensino verbal. Levavam –se, e, infelizmente ainda se levam muitas crianças a uma utilização prematura de nomes, de classificações, de decifrações, por simples decoraçãõ, sem que isso se fundamente na prática em experiência real, em ação funcional. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 13 – 14, grifos do autor).

O ensino verbal, considerado de caráter abstrato e pouco utilitário, deveria ser substituído pelo método baseado nos trabalhos manuais, cujo ensino se dava através dos fatos e das coisas. Este método ficou conhecido como “método de ensino intuitivo” ou “objetivo”, foi proposto e adotado em escolas anglo-americanas, e por consequência em escolas brasileiras, conforme Valdemarin (2004).

Os conteúdos e atividades de ensino, propostas pelo método objetivo, eram concretos, metodicamente organizados e eram desenvolvidos pelo professor com o intuito de desencadear a aprendizagem dos alunos. O método objetivo estava associado à produção de objetos, ao desenvolvimento de atividades concretas e à preparação para o trabalho. Os novos procedimentos e modos de ensinar viabilizariam a formação do homem consciente, criativo e rápido, atributos necessários à nova realidade que se impunha. (VALDEMARIN, 2004).

Esse movimento de renovação do ensino foi denominado de escola nova ou educação progressiva. Representando um conjunto de ideias e realizações voltadas para a renovação da mentalidade dos educadores e das práticas pedagógicas, esse movimento propôs um novo método de ensino pautado em novos princípios sobre a relação entre ensino e aprendizagem. A escola nova visava fazer da escola um espaço irradiador do progresso e do desenvolvimento nacional. O professor é tido como um orientador. A proposta era que a atividade e o fazer não são controlados, ao contrário, são simplesmente guiados e aos poucos o conhecimento é conquistado pelo próprio aluno.

Por escola nova se deve entender, hoje, um conjunto de doutrinas princípios tendentes a revêr, de um lado, os fundamentos da finalidade da educação, e de outro, as bases de applicação sciencia á technica educativa. (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 77)

Estas concepções que circulavam no Brasil tinham muito de sua fundamentação alicerçada nas ideias de John Dewey, que a partir de estudos experimentais na Escola Laboratório de Chicago, procurou definir um princípio unificador capaz de auxiliar os educadores no ensino. Este princípio unificador propunha a adoção da atitude mental, do

hábito de pensar científico, pois o espírito científico está presente na própria atitude inata e espontânea da infância que é caracterizada por uma viva curiosidade, pela imaginação fértil e pelo gosto de uma investigação experimental. (DEWEY, 1959).

A concepção relativa à escola nova se firmava sob outros pressupostos filosóficos e sociológicos e não se limitava simplesmente à mudança de método, pela consideração da atividade do estudante. Contemplava os novos meios – métodos – a serem empregados nas escolas, mas evidenciava também os novos fins da educação, o que implicava em “mudança de mentalidade dos que educam” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 8), levando em consideração não apenas aos elementos internos das escolas, mas tendo em conta os aspectos sociais e as mudanças que ocorriam na sociedade brasileira.

O ideal pedagógico de hoje é chegar à formação do espírito pela ação, pelo trato vivo das realidades. Vai longe o tempo em que se imaginava que a mente podia formar-se como que por projeção dos objetos, concepção a que correspondia o velho ensino intuitivo, as simples lições de cousas. O que nos mostra a psicologia de hoje é que o próprio pensamento normal é ação – ação reduzida, embora, ação sobre os símbolos da linguagem, que figura atos reais, mas ainda ação. (LOURENÇO FILHO, apud FONSECA, 1929, p. 6).

3.6 As situações funcionais ou aprendizado funcional – resultado dos trabalhos manuais

De qualquer forma, os trabalhos manuais, quando bem conduzidos, despertam a adequação das mãos, a adequação dos instrumentos que trabalham coisas; depois, das idéias, dos instrumentos que servem às idéias, dos livros, do cálculo, do desenho. Mais do que isso, levam a tudo integrar, em atividades organizadas, em conjuntos que ganham maior riqueza de sentido. Na pedagogia moderna, chamamos a isso de situação funcional. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 8, grifos do autor).

Partindo desta passagem observa-se o que Lourenço Filho (1952) aponta como o resultado esperado da realização e da aprendizagem em trabalhos manuais. Não se trata de produzir em grande quantidade, mas de produzir aprendizado, de promover “situações educativas” (p. 8). A metodologia da pedagogia moderna nomeia essas situações como “funcionais”, ou seja, quando a situação solicita do indivíduo que ele use bem seus recursos de adaptação.

Funcional é a situação que responde a alguma coisa desejada, ou querida pelo próprio educando. Há uma situação desse tipo quando aquilo que fazemos corresponde a uma necessidade de adaptação. É essa a forma natural e espontânea de aprender, e, afinal de contas, a de exercer atos integrais de inteligência. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 8 – 9).

Nesta passagem do texto de Lourenço Filho, no que tange à questão da adaptação, fica clara a referência à abordagem funcionalista anglo-americana. A adaptação, aqui considerada, não se refere a um processo filogenético - origem e evolução da vida, fruto da teoria de Charles Darwin em “A origem das espécies” e não remete à evolução da espécie humana, mas, antes de tudo, a um processo ontogenético. O conhecimento é encarado como um processo de modificações e adaptações ao meio que desde o nascimento ocorre em todos os seres vivos. Ou seja, verifica-se o sentido ontogenético, quando o termo evolução nos remete para o desenvolvimento do indivíduo, desde o nascimento até ao final da vida, e está ligado à adaptação individual.

O conceito de adaptação que aqui é mencionado, deixa de expressar uma relação de sobrevivência em um meio e passa a significar uma melhor vivência neste, tornando-se, pois, um conceito qualitativo. Essa melhor vivência, esse equilíbrio, não se refere apenas a um meio físico, mas antes de tudo, a um meio social. Estar adaptado é estar ajustado às demandas do meio social, sejam elas quais forem. A adaptação do organismo a seu meio ambiente é o objeto de estudo do funcionalismo, as funções da mente e como ela era usada pelo organismo para se adaptar passaram a ser estudadas.

O que Lourenço Filho (1952) apresenta no texto da referida palestra aponta as questões que interessavam aos funcionalistas. Trata-se das aplicações da psicologia aos problemas do cotidiano, como as pessoas funcionavam e se adaptavam aos problemas e os resolviam, isso ficou conhecido como psicologia aplicada. Desse modo, a experiência passou a ser compreendida a partir da adaptação. Os processos mentais foram considerados como atividades que levavam a consequências práticas no mundo real. O “aprendizado funcional” refere-se justamente a isso, estando diante de uma situação problemática real e concreta na qual o indivíduo usa seus recursos de adaptação e conhecimentos adquiridos para elaborar soluções para tal questão.

Um exemplo poderá esclarecer este ponto, como poderá servir para mostrar como nossas escolas tantas vezes se desviam de maneira natural de fazer aprender. Digamos que uma das bolsistas, que vieram participar deste curso, tenha sido convidada a comparecer a uma festa, e que ao convite deseje

atender. Êle nos diz que a festa se dará à rua tal, número tantos, aonde essa bolsista nunca foi, nem sabe onde é. Que faz ela, premida pelo desejo de atender à situação problemática? ... Indaga, pergunta qual é o ônibus, ou bonde, que lhe sirva; ou, enfim, abre um guia da cidade e, examina a melhor forma de condução, segundo o que deseje dispende. E vai à festa, aprendendo de maneira funcional o caminho. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 9).

Aprender de forma funcional, ou seja, aprender o que se deseja tendo clara a utilidade para o que se aprende expõe, enfim, a finalidade dos trabalhos manuais à época da escola nova: promover metodologicamente e didaticamente o ensino das matérias escolares, de modo prático, em que o fazer está proposto em conjunto com o pensar, como uma via de mão dupla. Segundo Fonseca (1929) o que diferencia a proposta da Escola Nova do modelo anterior é justamente ligar o ensino às realidades da vida. Nesse modelo o conhecimento é concebido pela atividade e descoberta do aluno: “Mesmo do ponto de vista intelectual, a metodologia da ação é que é a da verdadeira educação. Pensamos para agir, e a ação disciplina, pois, o pensamento”. (FONSECA, 1929, p. 29).

Mais do que uma disciplina a mais no currículo dos cursos, os trabalhos manuais poderiam ser entendidos como método a ser empregado em todas as disciplinas e serem dirigidos a diversos aspectos: ao ensino de português, no ensino de ofícios, em aplicações da matemática, para a aplicação no ensino secundário e na especialização. Fonseca (1929, p. 29) ressaltou o valor educativo da “nova metodologia” a ser empregada pelos trabalhos manuais, afirmando que permitia “[...] criar homens mais perfeitos, mais aptos à vida, porque eram capazes de criar e produzir”. Afirmava também que os “[...] trabalhos manuais são uma metodologia, a metodologia, por excelência, da escola ativa⁶⁰, e representam, mau grado a sua materialidade de obras das mãos, antes uma tarefa mental, do que uma tarefa material”. (FONSECA, 1929, p. 26). Afirmou o autor que, se a criança fosse encaminhada por meio da metodologia da escola ativa, não aprenderia a verdade alheia por recomendação ou por informação de outro, mas como verdade sua.

Assim também considera Lourenço Filho (1952), quando expõe no texto de sua palestra:

⁶⁰ Uma definição de escola ativa para aquele período pode ser defendida pelo exposto por Lourenço Filho: “a escola activa é uma das manifestações da escola nova, não toda Ella. Escola nova é gênero, escola activa, espécie desse gênero [...]. Não pode ser confundida, pois, com a idéa da escola-nova, muito mais ampla, muito mais completa e fecunda para a boa reflexão pedagogica”. (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 56 - 57).

Os trabalhos manuais podem ser apresentados, segundo o nível e ramos de ensino, como instrumentos de expressão geral, como uma linguagem, de generalização similar a do desenho; em outros casos, como disciplina isolada, inteiramente separada das demais. Ainda neste caso, se o professor estiver devidamente preparado, saberá propor e fazer desenvolver o trabalho em situações funcionais, sabendo apresentar e dosar os problemas, de forma satisfatória (p. 10).

Bem sabeis, porém, que no primeiro caso – no de servirem os trabalhos manuais como espécie de metodologia geral – é que eles dão todos os seus admiráveis frutos educativos. Essa é que seria, realmente a forma ideal porque as situações problemáticas de todos os domínios do conhecimento, ou de todas as disciplinas, passariam a ter um ponto de apoio prático, de expressão concreta, pela modelagem, o trabalho em madeira, ou em cartão, em massa de papel ou em outro material qualquer (p. 10).

Um grande número de conhecimentos ganharia integração, sistematização e utilidade real. A tentativa de um mapa em relevo, por exemplo, passaria a dar nitidez e precisão a mil e uma noções de geografia. A construção de uma pirâmide e de uma esfinge do Egito permitiriam melhor compreender muitas noções de história, associadas às de matemática e às de linguagem. E que dizer de pequenos aparelhos de física, ou de química, que facilmente se podem construir? (p. 10).

E apresenta o retorno que havia obtido de professores e diretores de escolas secundárias sobre os trabalhos manuais: “Deviam aumentar o número de horas dos trabalhos manuais. Na escola onde ensino, os alunos gostam muito dessas atividades, especialmente porque o professor as faz articular com o ensino de outras disciplinas”. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 9).

3.7 O desejo do aluno em fazer

Segundo Lourenço Filho (1952), a compreensão de um problema proposto em uma questão de execução de trabalhos manuais será tão maior quanto maior for o desejo do aprendiz em realizar o trabalho. Também de forma mais tranquila o aprendiz compreenderá a utilidade, a beleza ou a conveniência do trabalho e o sentido real que o mesmo pode gerar em seu espírito. Segundo ele, seria:

Êsse, o primeiro passo: compreender, desejando a realização. Não será preciso realizar, e a realização se passará, tanto mais fácil e proveitosamente quanto mais aja o desejo do aluno em fazer, em exercer a sua inteligência de modo integral, prefigurando, imaginando, executando, conferindo. (LOURENÇO FILHO, 1952, p.7).

Embora não se trate de uma referência anglo-americana de formação do acervo teórico do pensamento de Lourenço Filho, Warde (2003) cita como um de seus vetores as primeiras psicologias educacionais funcionalistas, como a de Claparède, considerado um dos líderes do desenvolvimento do funcionalismo na Europa. Nesse sentido cabe mencionar que, segundo Ramos (2001), Claparède defendia o estudo dos processos psicológicos como funções de adaptação ao ambiente. Esse raciocínio teria levado Claparède a formular a lei da necessidade e do interesse, ou princípio funcional, que o tornou conhecido. Segundo essa lei, toda atividade desenvolvida pela criança é sempre suscitada por uma necessidade a ser satisfeita e pela qual ela está disposta a mobilizar energias. Para Claparède, “interesse” equivale “ao que importa”, ao que tem valor de ação. Assim, “os objetos que nos importam e que se relacionam com uma necessidade, parecem ter o poder de suscitar energia, ao contrário dos que não nos importam, os quais parecem estancar nossas capacidades energéticas”. (NASSIF e CAMPOS, 2005, p. 94).

Assim como John Dewey, Claparède criticava a escola de seu tempo com os mesmos argumentos do filósofo anglo-americano e compartilhava a defesa de uma escola que chamavam de ativa, na qual a aprendizagem se dá pela resolução de problemas. Criticando a escola tradicional, por considerar o aluno como receptáculo de informações, defendiam a prioridade da educação sobre a instrução. Para Claparède o saber não tinha nenhum valor funcional e não era um fim em si mesmo. (RAMOS, 2001). Pensando em termos de formação, caberia então ao professor colocar o aluno na situação adequada para que seu interesse seja despertado e permita que ele adquira o conhecimento que vá ao encontro do que procura. A passagem a seguir é sintética:

Mas, nos traços distintivos dos universos as diversidades sensoriais nada são quando comparadas às diversidades afetivas. É que não são as impressões sensoriais, e sim antes nossas necessidades, nossos interesses, nossos sentimentos, que recortam no mundo exterior as peças com que serão construídos nossos universos. O mundo exterior não se reflete em nosso espírito como um espelho. Absolutamente! As nossas próprias percepções são modificadas por nossos interesses e paixões. (CLAPARÈDE, citado por NASSIF e CAMPOS, 2005, p. 91).

Identificado o desejo em realizar o trabalho manual, Lourenço Filho (1952) atenta para o processo de realização onde o aluno se veria diante da oportunidade de “[...] exercer sua inteligência de modo integral, prefigurando, imaginando, executando, conferindo” (p. 7). Porém, este processo não trata apenas ação de construir, moldar, tecer, recortar, dentre outras

tantas possibilidades. Este é o método indicado para os trabalhos manuais e aquele que mais corresponde aos seus fins educativos. Esse método está intimamente ligada ao fazer do aluno, à construção, à confecção respaldada teoricamente por conceitos absorvidos de outros conteúdos escolares. Esse seria então o momento em que se exercitariam, de forma equilibrada, as qualidades fundamentais do aluno, a do raciocínio criador, a de planejamento, segundo as consequências desse raciocínio, e finalmente a da realização. (FONSECA, 1929).

Segundo Fonseca (1929) três elementos essenciais devem ser obedecidos nos trabalhos manuais: planejamento, execução e dissertação. Assim, escolhido o assunto e objeto, o professor apresenta a finalidade do objeto a construir, aproveitando a oportunidade para explicar quanto à forma e à utilidade, e também quanto aos conhecimentos novos que os alunos possam receber.

Fonseca (1929) apresenta e busca difundir a transformação dos trabalhos manuais pela escola ativa, que antes era uma matéria escolar e que a partir da nova pedagogia torna-se um método de ensino, uma didática do fazer na escola que auxilia e ampara outras matérias devido a seu caráter prático. A escola ativa, que nesse sentido propõe o ensino por projetos, segundo Fonseca (1929), tem nos trabalhos manuais um grande aliado, tornando a educação experimental, apreendida pelas próprias mãos dos alunos. Considera Lourenço Filho (1952) que “[...] os trabalhos manuais, quando bem realizados, representam uma lógica de ação, um instrumento pelo qual se devam apurar as nossas qualidades de bem prever para bem executar” (p. 11, grifos do autor).

Quando Lourenço Filho (1952) aponta questões relacionadas a projetos e planejamentos parece estar se referindo ao *project method*,⁶¹ conhecido por ter sido disseminado por Collings⁶² e Kilpatrick⁶³. Esta proposição faz sentido na medida em que

⁶¹ *Project method* - Tradução: “Método de projetos”

⁶² Ellsworth C. Collings (1887 – 1970) mestre em educação pela Universidade do Missouri, obteve seu doutorado na Universidade de Columbia, foi professor na Universidade de Oklahoma. Um defensor do método do projeto no ensino, disse-se que Collings produziu alguns dos melhores livros neste campo. Seu livro, “Uma Experiência com um Currículo do Projeto”, foi considerado uma das contribuições mais significativas na literatura educacional e o trabalho mais importante sobre o tema da escolaridade rural. (COLLINGS, E. An experiment with a project curriculum. (Mcmillan, New York, 1925).

⁶³ William Heard Kilpatrick (1871-1965) formado como um professor na Universidade de Mercer, pós-graduado na Universidade Johns Hopkins, doutorado na Universidade de Columbia. No seu início como um professor se interessou pelas teorias de alguns pedagogos de ensino ativo como Johann Pestalozzi e Parker. Quando conhece John Dewey se envolve e se torna líder de um movimento para mudar os sistemas educacionais nos Estados Unidos. Em 1918, formalmente ele apresenta sua teoria da Metodologia do Projeto, baseado na crença de que os interesses das crianças e jovens deve ser a base para projetos de pesquisa, e estes devem ser o centro do processo de aprendizagem. Ele diz que a aprendizagem se torna mais relevante e significativo se parte do interesse do aluno. De acordo com Kilpatrick, há quatro fases no desenvolvimento de uma proposta de projeto, planejamento, desenvolvimento e avaliação; e é o aluno que deve executar estas quatro fases e não o professor. Kilpatrick defende que as escolas respeitar a individualidade de seus alunos, sem descuidar os interesses do grupo. (Fonte: <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/Artigo%20Destaque.pdf>)

Fonseca (1929) aborda sobre como se deveria preparar a classe para um trabalho usando o *project method*, com base em sua experiência na direção da Escola Profissional Souza Aguiar, no Rio de Janeiro. John Dewey é identificado por Lourenço Filho (1930) como o idealizador do sistema chamado de “projetos” (*project method*) que nasceu e se desenvolveu nos EUA. Segundo Gadotti (2003, p. 145), “[...] a pedagogia norte-americana recorreu ao método de projetos para globalizar o ensino a partir de atividades manuais”. O *project method* partia dos seguintes princípios básicos: o pensamento brota sempre de uma situação problema; da experiência real anterior; do princípio da prova final; da eficácia social. (GADOTTI, 2003).

3.8 A educação moral e a preparação profissional - possibilidades dos trabalhos manuais

Se os trabalhos manuais nos oferecem como mostramos antes, oportunidades para exercício integral da educação intelectual, mediante atos de inteligência completa, eles ensejam também experiência muito vivas para produção exata, com o emprêgo de recursos exatos. Eles não podem ensinar o senso da responsabilidade, a noção do dever. Eles nos ensinam um predicado comum à vida intelectual e à vida moral; a correção, a exatidão. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 11, grifos do autor).

Nesta passagem Lourenço Filho introduz um tema sobre o qual ele irá chamar a atenção de seus ouvintes posteriormente para algo que ele considera merecer especial consideração. Trata-se de destacar a importância que os trabalhos manuais oferecem à formação moral do indivíduo. Segundo ele “[...] de nada, com efeito, valem homens inteligentes e cultos, se não forem, ao mesmo tempo, dotados de qualidade de energia, de perseverança, de visão reta, de espírito inclinado à verdade, ao bem e à beleza”. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 15). E prossegue:

O que nos aflige hoje, no mundo, não é a falta de desenvolvimento científico, ou técnico. É a deficiência de valores morais. Em elevada porcentagem, homens e mulheres não cumprem a palavra dada, não têm noção de seus próprios atos. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 15).

De acordo com Lourenço Filho, os trabalhos manuais, bem propostos e orientados, apresentariam recursos de prevenção a esta questão, uma vez que ofereceriam a oportunidade de um entendimento vivo do que se considera um dever, inclusive consigo mesmo. Uma vez oferecido um projeto a se realizar, tendo o mesmo sendo aceito pelo aprendiz, tal fato despertaria neste a noção do dever, do compromisso firmado em realizar, da responsabilidade

de entrega e este seria um “compromisso de ordem moral”. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 15).

De certo que não se trata, como exposto por Lourenço Filho (1952), de ensinar determinadas disciplinas que incluam tais temas, mas de demonstrá-los por meio de ações e da execução de projetos. Essa seria a proposta da educação ativa. Trata-se de apresentar ensinamentos do ponto de vista moral por meio das ações executadas.

“Tôda a liberdade na concepção até definir-se o projeto; mas o maior rigor na execução – eis o lema que dá aos trabalhos manuais, nessa fase, um extraordinário efeito de educação moral”. (LOURENÇO FILHO, 1952, p.11). O entendimento de que deve haver uma correlação perfeita entre o que foi imaginado e projetado e o que deve ser feito, leva à compreensão do que se traduz por exatidão e do que apresenta maior significação em sentido moral: o “[...] apuramento do sentido de ordem, de harmonia, equilíbrio, boa disposição e bom gosto. O senso moral é também o senso do equilíbrio e da beleza”. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 15). A formação moral seria assim influenciada pela harmonia representada pelo que é produzido, pelo refinamento do gosto e pelo que é belo. Entenda-se aqui o belo como o perfeitamente exato, mesmo que produzido a partir de elementos simples ou modestos. Segundo Lourenço Filho (1952) “o ato moral é sempre belo” (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 15), ou seja, um ato praticado de acordo com as normas comumente aceitas por aquela sociedade cujas intenções e consequências são assumidas por aquele que o realiza é sempre imbuído de valor.

Ali, na execução de um projeto de trabalhos manuais se manifesta o que Lourenço Filho chama de “expressão integral da nossa personalidade” (p. 15). Sendo a personalidade uma expressão da vida social, os trabalhos manuais podem oferecer oportunidades do trabalho e da produção em grupo, da divisão das tarefas e o emprego de esforços conjuntos em realizar o que foi proposto. Cabe ao professor, ciente do poder dos trabalhos manuais sobre os indivíduos, contribuir para a formação moral e social do aprendiz. Como apontou Morgan (citado por ROSLOW e WEAVER, 1949, p. 33), “[...] assim como se aprende a ser datilógrafo também se aprende a ser ladrão”, cabendo então ao professor fazer de tudo para eliminar os maus hábitos e formar seus aprendizes em bons hábitos.

Em relação à preparação profissional Lourenço Filho (1952) adverte que os trabalhos manuais não devem ser usados como tal. Isso seria considerado “uma deturpação em sua orientação como na orientação de quaisquer outras disciplinas” (p.16).

Os trabalhos manuais, se trabalhos manuais, não devem visar a nenhuma produção nessa preparação especial para nenhum ofício, muito embora devam representar a melhor introdução para todos os ofícios, inclusive o ofício de pensar bem. Em sua verdadeira concepção os trabalhos manuais são como que em linguagem geral de ação, um resumo educativo, uma metodologia geral. Pretendem êles ser corretivo dos excessos do ensino livresco teórico, ou simplesmente verbal. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 17, grifos do autor).

Segundo Lourenço Filho (1952), as expressões “ensino ativo” ou “escola do trabalho” equivalem a trabalho profissional por si mesmo. A expressão “escola do trabalho” foi criada por Georg Michael Kerschensteiner, que é citado no texto da palestra de Lourenço Filho.

Nascido em Munique em 29 de julho de 1854, o pedagogo alemão, discípulo de Pestalozzi⁶⁴, foi um dos criadores das escolas do trabalho. Fundou uma pedagogia que valoriza a inteligência prática, em oposição ao intelectualismo de Herbart⁶⁵. Ele é também fundador de uma pedagogia orientada para o trabalho e o sucesso profissional. Kerchensteiner foi nomeado Conselheiro das escolas municipais de Munique e propôs em 1910 uma transformação radical nas mesmas. Não mais à escola dos livros, mas sim à escola do trabalho, dizia Kerchensteiner, havendo nessa proposição uma intenção social profunda, a do trabalho em comunidade e a elevação moral do caráter profissional, aspectos que, segundo ele, já havia posto em prática na escola citada. Kerchensteiner via no exercício de uma atividade a base do desenvolvimento da inteligência prática. Para ele a pedagogia deve permitir que um saber se torne uma competência, única prova de uma aquisição real deste saber. Ele recusa a oposição entre a formação geral e a formação profissional. Acredita que a

⁶⁴ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) Pestalozzi foi um dos pioneiros da pedagogia moderna, influenciando profundamente todas as correntes educacionais. Fundou escolas, cativou a muitos para a causa de uma educação capaz de atingir o povo, num tempo em que o ensino era privilégio exclusivo. Em suas proposições deu importância ao amor, em particular ao amor materno. Antecipando concepções do movimento da Escola Nova, que só surgiria na virada do século 19 para o 20, Pestalozzi afirmava que a função principal do ensino é levar as crianças a desenvolver suas habilidades naturais e inatas. Segundo ele, o amor deflagra o processo de autoeducação. A escola idealizada por Pestalozzi deveria ser não só uma extensão do lar como inspirar-se no ambiente familiar, para oferecer uma atmosfera de segurança e afeto. Ao contrário de muitos de seus contemporâneos, o pensador suíço não concordava totalmente com o elogio da razão humana. Para ele, só o amor tinha força salvadora, capaz de levar o homem à plena realização moral - isto é, encontrar conscientemente, dentro de si, a essência divina que lhe dá liberdade. (Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/1941/pestalozzi-o-teorico-que-incorporou-o-afeto-a-sala-de-aula>).

⁶⁵ Johann Friedrich Herbart (Oldemburgo, 4 de maio de 1776 — Göttingen, 11 de agosto de 1841) foi um filósofo, psicólogo, pedagogo, alemão, fundador da pedagogia como disciplina acadêmica. Dos doze aos dezoito anos cursou o ginásio, e aos dezoito anos foi aluno de Johann Fichte, na Universidade de Jena. Realizou sua primeira experiência pedagógica aos vinte anos, como professor particular em Interlaken, na Suíça, período em que ficou amigo de Pestalozzi. Em 1802 doutorou-se em Göttingen. Foi professor de filosofia em Göttingen e mais tarde em Königsberg, onde fundou um seminário pedagógico com uma escola de aplicação e um internato. Os estudos mais relevantes de Herbart foram sobre filosofia do espírito, à qual subordinou suas obras (entre elas, Pedagogia Geral e Esboço de um Curso de Pedagogia). Diversos pensadores tiveram a influência de sua teoria, dando origem a várias interpretações, até entrar em declínio no início do século 20. (Fonte: WIKIPEDIA).

inteligência não pode ser outra senão aquela que sabe pôr em prática, senão ela não passa de intelectualismo inútil. Kerchensteiner faleceu em Munique em 15 de janeiro de 1932. (LOURENÇO FILHO, 1930).

E Lourenço Filho cita uma consideração de Kerchensteiner como um resumo de tudo que ele pretendia esclarecer com a realização da palestra.

[...] a característica dessa escola não é a de ensinar nenhum trabalho específico, “mas transformar o hábito de pensar ao acaso, em pensar lógicamente, ou, o que significa o mesmo, pensar cientificamente”. E êle próprio logo acrescenta: “É essa também a condição prévia da educação do caráter”. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 17, grifos do autor).

Ou, em outros termos, como o próprio Lourenço Filho (1952) salienta, “[...] os trabalhos manuais não devem pretender educar para um ofício, nem mesmo pretender educar apenas as mãos, mas também o cérebro e os sentimentos” (p. 17).

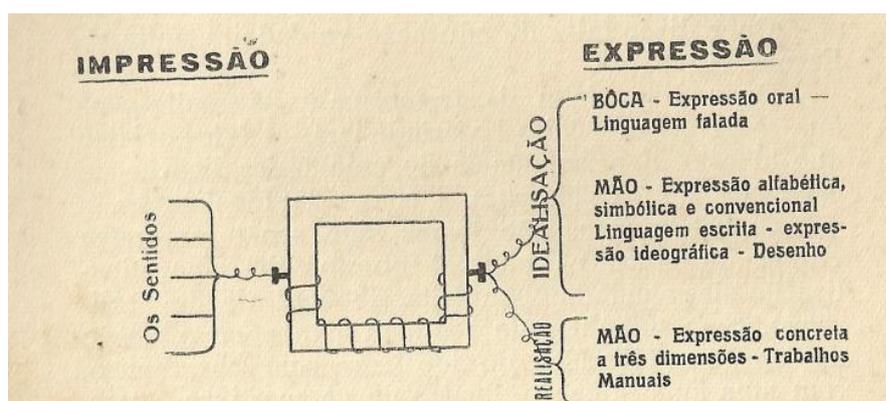


Figura 1 - Fundamentos físico-psíquicos dos trabalhos manuais

Fonte: FONSECA (1929, p. 22).

Os trabalhos manuais, ao que se conclue desses diagramas, são um meio educativo geral. Direi mais, são toda uma orientação educativa e didática, visando tornar mais eficiente o ensino. [...] Reportando-nos ainda aos diagramas do capítulo anterior, verificaremos que eles não ensinam uma coisa nova, diferente das que constam dos programas. Servem, apenas, para que todas elas sejam melhor aprendidas. Exercício que são das faculdades de realização, do individuo a educar, além dos efeitos de ordem geral que promovem, e a que já me referi, tornam mais real, mais efetivo, mais radicado o conhecimento de todas elas, servindo-lhes de fixativo. Vemos por ai que, longe de ser uma matéria nova, independente e ao lado de outras, os trabalhos manuais fazem parte de todas elas, como um meio didático. Os trabalhos manuais são uma metodologia, a metodologia, por excelência, da Escola Ativa, e representam, mau grado a sua materialidade de obras das mãos, antes uma tarefa mental, do que uma tarefa material. (FONSECA, 1929, p. 26).

De acordo com Nagle (2001), a presença dos ideais da escola nova no Brasil e sua influência nas práticas educativas explicitavam a crença no poder da educação e a necessidade de ampliação de vagas, porém, não de qualquer tipo de educação. A nova educação deveria substituir o modelo existente por um novo modelo que considerasse as bases morais, higiênicas e econômicas a fim de constituir corpos saudáveis e operosos, mentes e corações disciplinados e o hábito do trabalho metódico, adequado, remunerador e salutar, e, assim, adaptar a sociedade aos novos dispositivos resultantes da presença cada vez maior das fábricas.

Esta nova postura permite a racionalização do ensino através de testes de inteligência que resultavam na organização de classes homogêneas, atendimento aos interesses e habilidades individuais dos alunos, valorização da liberdade do mesmo, prescrevendo-lhes, contudo, limites, a fim de não resultar em esforços inúteis e em tempo perdido. Características estas que passaram a serem vistas como facilitadoras das novas máximas organizadoras do trabalho industrial, que buscavam agilidade com perdas mínimas de energia e pessoal, na medida em que preparavam “[...] desde os primeiros passos do aluno, uma diretriz segura para a ‘racionalização’ unanimemente prescrita em todos os ramos da atividade humana”. (CARVALHO, 1989, p. 63).

3.9 A psicologia dos trabalhos manuais

Enfim, como proposta e título da palestra em questão restaria a Lourenço Filho (1952) definir o que se entenderia por psicologia dos trabalhos manuais. Trata-se justamente dos “efeitos educativos dos trabalhos manuais” (p. 1), ou seja, os efeitos que os trabalhos manuais exercem sobre a inteligência, a sensibilidade e o caráter de quem os realiza.

Surge, então, um questionamento a respeito da mecanização das indústrias e sua produção em massa. Não seriam os homens substituídos por essas máquinas? Por que não se preparar os homens para operar tais máquinas ao invés de formá-los nos trabalhos manuais? Pois, segundo Lourenço Filho (1952), a formação pelos dos trabalhos manuais permite aos homens “[...] compreender o trabalho em todo o seu conjunto; e ainda a função das máquinas e a função dos homens, nas suas relações do trabalho e da vida social” (p. 18). Os trabalhos manuais formam os homens que criam as máquinas que operam na indústria, mas também forma o artista que estampa o produto. Esses são justamente os indivíduos de inteligência integral, de formação mental e moral aprimorada.

Os indivíduos, por meio dos trabalhos manuais, são formados para a vida em sociedade. Têm a questão do caráter e dos costumes desenvolvidos em acordo com a sociedade a qual pertencem. Têm seu senso de responsabilidade trabalhados a partir do dever da entrega do produto final de um projeto aceito e com perfeita correspondência a esse projeto. E isso foi possível justamente pela proposta do ensino ativo, onde se aprende fazendo.

Em relação ao ensino profissional, Lourenço Filho considera a importância de que estes indivíduos não sejam especificamente formados para uma profissão:

E prosseguindo em seus trabalhos, chegou à fórmula mais avançada de ensino profissional, partindo do princípio de que o Estado não deve, na fase de educação elementar, formar cidadãos para determinadas classes sociais, mas, ao contrário, propiciar-lhes formação fundamental capaz de garantir a mais ampla liberdade de iniciativa econômica. (LOURENÇO FILHO, apud FONSECA, 1929, p. 08).

A psicologia dos trabalhos manuais, ou mesmo os efeitos educativos dos trabalhos manuais, é traduzida pelo êxito da educação em oferecer aos alunos oportunidades de aplicar suas forças em prol do seu próprio progresso e melhoria geral do homem. Não só em oferecer técnicas e conhecimentos a respeito do trabalho, mas também a formação moral. As gerações futuras sempre terão oportunidade de rever e ampliar as técnicas desenvolvidas no passado, enquanto compreendem o esforço das mesmas em desenvolver tais técnicas de acordo com as ideias e aspirações da época. E isso só se torna possível graças ao desenvolvimento intelectual e moral de quem questiona e desenvolve novas ideias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionado na introdução, a pesquisa que deu origem a esta dissertação teve como questão central identificar quais as aproximações entre a psicologia da aprendizagem e a educação profissional feitas por Lourenço Filho nos escritos dos anos 1940 e 1950.

A trajetória de Lourenço Filho como professor de psicologia teve início nos anos de 1920 na Escola Normal de Piracicaba, em São Paulo e se estendeu até 1957 quando se aposentou na cátedra de psicologia educacional da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sua grande produção intelectual e intensa atividade profissional tiveram o intuito de organizar a psicologia aplicada à educação, com base nos fundamentos do pragmatismo. Lourenço Filho buscou, no Brasil, estabelecer esta psicologia como campo de conhecimento autônomo, dotado de terminologia própria e meios próprios de investigação e, também, disciplina acadêmica incumbida de transmitir um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos. Apresentou a organização e a difusão de conhecimentos psicológicos no campo educacional, por meio do ensino de psicologia em diferentes cursos de formação de professores e da construção de instrumentos psicológicos de avaliação.

Um dos objetivos específicos desta pesquisa consistiu em identificar e analisar as matrizes e bases epistemológicas da psicologia que fundamentaram o pensamento e a atuação de Lourenço Filho em relação a aprendizagem profissional. Considerou-se importante discorrer sobre os principais nomes e as ideias relacionadas à psicologia anglo-americana, por terem sido estas as principais teorias que Lourenço Filho incorporou.

Assim, o Capítulo I da dissertação apresentou as principais influências de psicologia estrangeiras no pensamento de Lourenço Filho. Realizando leituras teóricas complexas, Lourenço Filho familiarizou-se com as novas tendências da pedagogia e da psicologia, tendo por vetor científico o pragmatismo de John Dewey e William James. Baseou-se também nas primeiras psicologias educacionais, quer as funcionalistas, como a de E. Claparède, quer as de base experimental, tais como o behaviorismo de J. B. Watson e B. F. Skinner, o conexionismo de E. L. Thorndike e a psicologia dinâmica de R. S. Woodworth. Cabe aqui mencionar que também foram encontrados traços importantes, nas elaborações de Lourenço Filho, da teoria de Jean Piaget, que teria dado continuidade aos trabalhos de Claparède. A psicologia era abordada por Lourenço Filho pelo modelo biológico, que em suas aulas realçava as conquistas do behaviorismo e da psicologia objetiva, evidenciadas nos programas de psicologia educacional que dava ênfase às experiências de Ivan Pavlov e a defesa de estudos sobre os

reflexos condicionados para o desenvolvimento da aprendizagem infantil.

O Capítulo II se dedicou a analisar um documento de autoria de Lourenço Filho, um parecer que visava atender a uma solicitação da diretoria da Divisão de Ensino e apresentar um conceito de aprendizagem, em um primeiro momento. Coube a Lourenço Filho também definir a aprendizagem comercial, uma vez que havia a necessidade do ensino comercial de se organizar e se estabelecer de forma sistemática, assim como havia acontecido ao ensino industrial, anos antes. Desta forma, considera-se que o objetivo de identificar o significado de aprendizagem profissional e sua relação com a aprendizagem infanto-juvenil foi alcançado neste capítulo. Ao considerar que a aprendizagem significa preparação para uma profissão, mediante o exercício do próprio trabalho em fábricas, oficinas e empresas, tratando especialmente de sua oferta aos jovens aprendizes, Lourenço Filho já estabelece uma resposta a um dos nossos questionamentos desta pesquisa. O fato de relacionar o aprendizado à experiência prática nos remete ao princípio do “aprender fazendo”, do aprender de forma prática, característico do pragmatismo anglo-americano, o que, segundo as ideias vigentes na época, estaria colaborando na formação do profissional para atender as demandas de produção.

No decorrer do parecer, ao aprofundar suas considerações sobre a aprendizagem profissional, inclusive estabelecendo um paralelo entre as aprendizagens industrial e comercial, Lourenço Filho evidencia algumas de suas proposições embasadas em concepções estrangeiras, como a sistematização do ensino profissional, utilização de métodos racionais de ensino e seleção de aprendizes. Estes conceitos e técnicas de ensino eram relativamente novos no Brasil, porém amplamente difundido nos Estados Unidos e em países da Europa. Cabe ressaltar que a análise aprofundada deste documento não apontou maiores indicações a referências estrangeiras, especialmente relacionadas a psicologia da aprendizagem.

O Capítulo III da dissertação analisou um segundo escrito de autoria de Lourenço Filho preparado para uma palestra realizada aos alunos do curso de Artes Aplicadas do Senai cujo tema foi a psicologia dos trabalhos manuais. Os trabalhos manuais são aqui definidos por Lourenço Filho como aqueles em que se emprega o uso das mãos para transformar materiais diversos em objetos e bens. Entretanto, não se trata de empregar as mãos na simples produção de objetos, mas, além disso, de o seu emprego a serviço do pensamento, da inteligência e da formação de valores. Os trabalhos manuais bem conduzidos promovem a adequação das mãos, dos instrumentos de trabalho e das ideias levando a uma interação entre os mesmos. Essa interação se traduz em atividades organizadas dotadas de riqueza de sentidos.

A análise deste documento revelou maiores correspondências entre o pensamento de Lourenço Filho e as referências estrangeiras da psicologia que ele fez circular em suas elaborações sobre a aprendizagem profissional, objetivo também proposto por esta pesquisa.

Uma destas correspondências foi encontrada durante a análise dos documentos e leituras complementares, quando foi possível observar o grande empenho com que Lourenço Filho se dedicou em orientar a formação de professores para a prática em sala de aula e para o domínio das competências profissionais. Uma de suas maiores preocupações era a de que os alunos tivessem oportunidades iguais em todos os lugares do país e para isso era preciso que os métodos fossem unificados e não as pessoas. E foi questionando os moldes da educação na sua própria organização social que ele via a possibilidade de melhoria da educação. Para Lourenço Filho faltava emancipação técnica, além de princípios racionais e científicos. Essas preocupações o fizeram promover modificações nas práticas educacionais nos vários cargos públicos que ocupou. Tomando conhecimento de métodos novos aplicados às escolas, resolveu conhecê-los mais de perto.

Com os amigos Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, junto a outros intelectuais, Lourenço Filho articulou o movimento da escola nova. Este projeto que defendia a ideia da escola “sob medida”, mais preocupada em adaptar-se a cada criança do que em encaixar todas no mesmo molde, e que julgava que o interesse e as atividades dos alunos tinham papel determinante na construção de uma escola ativa. Defendida principalmente pelo filósofo anglo-americano John Dewey e pelo suíço Edouard Claparède, a escola nova era para Lourenço Filho de grande importância, pois os limites da sala de aula, locais onde os alunos estivessem sempre em silêncio ou sem qualquer comunicação entre si, deixavam de existir para se tornarem pequenas sociedades, que imprimem nos alunos atitudes favoráveis ao trabalho em comunidade e facilitam a aprendizagem.

A formação de professores para o ensino profissional considerava aspectos relacionados à aprendizagem propostos pela psicologia anglo-americana, como a organização dos meios educacionais e escolas para tornarem a aprendizagem mais eficiente. Algumas etapas do processo de aprendizagem, de acordo com a corrente psicológica anglo-americana de base funcionalista em vigor na época, eram também consideradas por Lourenço Filho e apresentadas em seus escritos.

São exemplos destas considerações a motivação e o despertar do desejo. Sem motivação não havia aprendizagem, não adiantaria insistir. Se o aluno não estivesse motivado, ele não iria aprender. Recompensas e punições também não resolveriam, se o aluno não desejasse aprender. Em relação ao objetivo da aprendizagem, o comportamento seria sempre

intencional, isto é, orientado para um objetivo que satisfizesse alguma necessidade do indivíduo. Em educação, era considerado importante que os objetivos propostos pela escola e pelo professor coincidam com os objetivos do aluno. Sobre a preparação ou prontidão, de nada adiantaria o indivíduo estar motivado, ter um objetivo, se não fosse capaz de atingir esse objetivo para satisfazer sua necessidade. Como exemplo, não adiantaria ensinar determinados tipos de equações antes que o aluno tivesse capacidade mental para operações abstratas. E, finalmente, em relação aos obstáculos: se não houvesse obstáculos não haveria necessidade de aprendizagem, pois bastaria o indivíduo repetir comportamentos anteriores.

Também foi proposta desta pesquisa identificar a concepção de psicologia da aprendizagem considerada por Lourenço Filho. Esta psicologia, conforme já mencionado, de base funcionalista, propunha que as situações problemáticas a serem resolvidas em eventos de aprendizagem deveriam corresponder a situações práticas, situações reais e passíveis de estarem inseridas no cotidiano dos aprendizes. Esta forma de ensino facilitaria o aprendizado, produzindo assim o que era desejado pela formação profissional da época, ou seja, o profissional capacitado para atender as demandas propostas pela indústria e pelo comércio.

O recorte temporal desta pesquisa elegeu os anos de 1940 e 1950 para análise das proposições de Lourenço Filho para o ensino profissional. Neste período o Brasil estava vivendo um momento de grande industrialização e crescimento econômico. Os conceitos e temas advindos da psicologia anglo-americana contribuíram substancialmente para fundamentar as propostas para o ensino profissional, uma vez que necessitava de uma educação de massas e que o trabalho especializado passava a ser utilizado na indústria em desenvolvimento. Como afirmado, tratava-se de formar o profissional que iria atuar neste novo cenário. Sendo esta uma situação inédita, coube aos dirigentes de ensino e intelectuais obterem o conhecimento para lidar com as exigências de ensino que se apresentavam. Exigências estas que apontavam necessidades de um ensino sistematizado e racional, com base na experiência e vivência prática do ensino. A psicologia anglo-americana, fundamentada na base de compreensão “bio-psico-social” do indivíduo, prepararia o homem completo para atuar neste novo cenário respondendo à necessidade da utilização de conceitos e instrumentos científicos de medida que garantissem a adaptação dos indivíduos a essa nova ordem capitalista de organização do trabalho, o que se manifesta tanto na indústria quanto na escola.

Em síntese, ao identificar e analisar as elaborações anglo-americanas sobre a psicologia da aprendizagem profissional que fundamentaram o desenvolvimento dos trabalhos de Lourenço Filho, especialmente abordando seus escritos no período compreendido entre

anos 1940 e 1950, compreendeu-se que este embasamento, não apenas teórico, mas também prático expresso pela firmação do acordo entre Brasil e EUA por ocasião da CBAI, alicerçaram o fundamento de toda uma condução da psicologia relacionada à aprendizagem e a educação no Brasil.

A psicologia anglo-americana contribuiu para a constituição do campo educacional brasileiro como uma das ciências serviram de base para a formação de professores e para as discussões educacionais, ao mesmo tempo em que, nesse período, o campo educacional forneceu elementos fundamentais para a psicologia que serviram de base a sua constituição como campo científico reconhecido no país. Neste cenário, o pragmatismo anglo-americano se apresenta como uma visão de mundo centrada na lógica do desenvolvimento capitalista que exigia uma nova divisão técnica do trabalho, uma expansão da atuação do Estado e exigia a diversificação profissional. A proposta de base pragmática é que as técnicas arcaicas sejam substituídas pelas técnicas modernas e que sejam empenhados esforços para estabelecer novos parâmetros de racionalidade com fundamento científico, o que conseqüentemente ocorreria no meio acadêmico. O pragmatismo destaca-se como uma visão que alia a ciência à filosofia para combater pensamentos que dificultam a nova ordem capitalista.

Especialmente em relação à experiência de formação profissional, significa dizer que as proposições de psicologia anglo-americanas foram usadas no Brasil para estabelecer algo novo, para sistematizar um ensino que nunca antes havia encontrado tal necessidade. A psicologia anglo-americana encontrou no Brasil um terreno fértil para sua disseminação e cumpriu um papel determinante de embasar o desenvolvimento do sistema de ensino profissional. Muitas foram as referências encontradas durante a pesquisa que apontariam para outros recortes, sejam eles de formulação de objetivos ou temporais. Isso se deve ao fato de ter, o próprio Lourenço Filho produzido uma quantidade considerável de materiais que relacionam a psicologia anglo-americana ao campo da educação, não só profissional como a infantil.

Durante a realização desta pesquisa foi encontrada uma considerável produção teórica de Lourenço Filho relacionada à aplicação e desenvolvimento da psicologia à educação e aprendizagem no Brasil. Esta quantidade de referências obtidas fez com que fossem suscitadas outras perguntas que não puderam ser compreendidas por esta pesquisa, devido ao seu objeto e recorte temporal. Considera-se que o assunto está longe de ser esgotado, tamanha a contribuição do intelectual Lourenço Filho ao campo da educação e da psicologia aplicada à aprendizagem. Dinâmico e a frente de seu tempo, Lourenço Filho nos deixou produções e elaborações que muito tem a nos esclarecer em relação ao terreno da psicologia voltada à

educação no Brasil, seu estabelecimento como campo de conhecimento no Brasil e sua contribuição à formação profissional. Considera-se ainda, por este motivo que pouco tem sido pesquisado e produzido em relação a este intelectual, se comparada à significância de sua produção.

REFERÊNCIAS

I Fontes primárias

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Conceito de Aprendizagem** - Definição de Aprendizagem Comercial - Semelhanças entre Aprendizagem no Comércio e na Indústria. Parecer solicitado pelo SENAC. Rio de Janeiro, 1949. Acervo CPDOC / FGV - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Psicologia dos trabalhos manuais**. Palestra realizada na Escola Técnica do SENAI para os alunos do Curso de Artes Aplicadas. 1952. Acervo CPDOC / FGV - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.

II Outras fontes

ALMEIDA, Oscar. **Enciclopédia das couzas do ensino fundamental, complementar, comercial e superior**. Rio de Janeiro: Escritório de Serviços Pedagógicos, 1937.

ALONSO, Angela. **Idéias em movimento**. A Geração de 1870 na crise do Brasil-Império, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

ALTAMIRANO, Carlos. **Intelectuales**. Notas de Investigación. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2006.

AMARAL, Celina Pedrina Siqueira; PEDROSA, José Geraldo. **Joaquim Faria Góes Filho e o ensino técnico secundário no Brasil da década de 1930: rede de sociabilidade e concepções**. In VI Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade – SITRE. Belo Horizonte, 2016.

AMORIM, Mário Lopes. **A formação de professores do ensino industrial é uma necessidade que não pode ser adiada**: o boletim da CBAI como difusor da ideologia desenvolvimentista. IV Congresso Brasileiro de História da Educação: A educação e seus sujeitos na história. Goiânia, 2006. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo02/Mario%20Lopes%20Amorim%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 20 mai 2017.

AMORIM, Mário Lopes. **Da escola técnica de Curitiba à escola técnica federal do Paraná**: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942-1963). 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

ANTONACCI, Maria Antonieta Martinez. **A vitória da razão (?)**. São Paulo: Marco Zero, 1993.

BARROQUEIRO, M. H. Terapia comportamental e a sua aplicação em reabilitação. *In Análise Psicológica*, v. 3, XX, p. 495-503, 2002.

BAUM, W. **Compreender o behaviorismo**. Artes Médicas, 1999.

BEISIEGEL, C. R. Lourenço Filho e a Educação Popular no Brasil. In: Nelson Piletti. (Org.). **Educação Brasileira** – a atualidade de Lourenço Filho. São Paulo: FEUSP, 1999, v. 41, p. 103-126.

BIÃO, Fernanda L.; PEDROSA, José G. **Das relações com a aprendizagem**: a psicologia americana na formação de professores para o ensino industrial (1940-1962). In IV Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2014, Belo Horizonte, 2014. v. único. p. 1-18.

BIÃO, Fernanda Leite. **Do lado de cá do Atlântico**: a presença da psicologia americana na formação de professores no ensino industrial brasileiro (1946-1962). 2014. 149 fl. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica — CEFET/MG, Belo Horizonte, 2014.

BOCK, A.M.B.; FURTADO, O; TEIXEIRA, M.L.T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da Psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOLOGNA, Ítalo. **Formação profissional na indústria**. Rio de Janeiro: Fundação IBGE Serviço Gráfico: 1969.

BOLOGNA, Ítalo. **Roberto Mange e sua obra**. São Paulo: UNIGRAF, 1980.

BOMENY, Helena. **Constelação Capanema**: intelectuais e políticas. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas. 2001.

BOMENY, Helena. **Guardiões da razão, modernistas mineiros**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/Tempo Brasileiro, 1984.

BOTO, Carlota. Nacionalidade, escola e voto: a liga nacionalista de São Paulo. **Perspectivas**, São Paulo, n. 17-18, p. 145-163, 1994/1995.

BRASIL. **Constituição Federal**, de 10 de novembro de 1937. Resolve assegurar à Nação a sua unidade, o respeito à sua honra e à sua independência, e ao povo brasileiro, sob um regime de paz política e social, as condições necessárias à sua segurança, ao seu bem-estar e à sua prosperidade. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em 01 jul.2017.

BRASIL. **Decreto-lei n. 4.127**, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/2/1942, Página 2957. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 01 jul. 2017.

BRASIL. **Decreto-lei n. 6.141**, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, RJ, 31 dez. 1943. Seção 1. p. 19217. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

BRASIL. **Decreto-lei n. 8.622**, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, RJ, 10 jan. 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De18622.htm>. Acesso em 01 jul. 2017.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: da orientação sócio-cultural em Psicologia a uma concepção democrática de Educação. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 12, n. 1, p. 4-13, 1992.

CANÇADO, C. R. X., SOARES, P. G. e CIRINO, S. D. O behaviorismo: uma proposta do estudo do comportamento. In A. Jacó-Vilela., A. Ferreira & F. Portugal (Orgs.), **História da psicologia: rumos e percursos** (p. 121-140). Rio de Janeiro: Nau, 2005.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, Dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000400017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 mai 2016.

CARRARA, Kester. Behaviorismo, Análise do comportamento e educação. In: CARRARA, Kester. **Introdução à psicologia da educação**. São Paulo: Avercamp, 2004.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; TOLEDO, Maria Rita Almeida. A Biblioteca da Educação de Lourenço Filho: uma coleção a serviço de um projeto de inovação pedagógica. **Quaestio** (UNISO), v. 8, p. 47-63, 2006.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Murilo Braga. **Oportunidades de preparação no ensino industrial**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde/Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1949.

CHAMON, Carla Simone; GUIMARÃES, Ana Paula Fernandes Prata. **Roberto Mange: atuação e proposições para a formação do trabalhador da indústria brasileira (1913-1955)**. In IV Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. CEFET – MG. Belo Horizonte, 2014.

CHAMON, Carla Simone. **Escolas em reforma, saberes em trânsito: a trajetória de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade (1869-1913)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. Coleção História da Educação.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n.2. Porto Alegre, RS, 1990.

CORTELLA, Mario Sergio. **Não nascemos prontos!** Provocações Filosóficas. 12 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

COTRIM, Gilberto. **Educação para uma escola democrática:** história e filosofia da educação. São Paulo: Saraiva, 1987.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo/Brasília: Editora da UNESP/FLACSO, 2000.

CUNHA, Marcos Vinícius. **John Dewey:** uma filosofia para educadores em sala de aula. 1. ed. Petrópolis: VOZES, 1994.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura:** política social e racial no Brasil (1917-1945). Trad. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira. Modelo da aprendizagem social. *In* RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Claudia Leme Ferreira. (Org.). **Psicologia do Desenvolvimento.** 9. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 2007, v. 1, p. 76-91.

DEWEY, John. Contra a reflexologia. *In* HERRNSTEIN, R. & BORING E. (Orgs.), **Textos básicos de história da psicologia.** São Paulo: Editora Herder, 1971, p. 394-399.

DEWEY, Jonh. **Como pensamos.** 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DOMENE, Antônio Carlos. **Análise do comportamento aplicada à educação.** Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Mai/2010. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/143/3/01d08t04.pdf>>. Acesso em 13 jun 2017.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral.** Bahia: MEC/INEP, 1969.

FERREIRA, Arthur Almeida Leal; GUTMAN, Guilherme. O funcionalismo em seus primórdios: a psicologia a serviço da adaptação. *In* JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (Orgs.), **História da psicologia:** rumos e percursos. Rio de Janeiro: Nau, 2005, p. 121-140.

FERREIRA, Arthur Almeida Leal. O múltiplo surgimento da psicologia. *In* JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (Orgs.), **História da psicologia:** rumos e percursos. Rio de Janeiro: Nau, 2005, p. 121-140.

FIGUEIRA, Patrícia Ferreira Fernandes. **Lourenço Filho e a Escola Nova no Brasil:** estudo sobre os Guias do Mestre da série graduada de leitura Pedrinho. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara – SP, 2010.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça; SANTI, Pedro Luiz Ribeiro. **Psicologia:** uma (nova) introdução – São Paulo: Educ, 2004.

FONSECA, Celso Suckow. **História do ensino industrial no Brasil.** Rio de Janeiro:

SENAI/DPEA, 1986.

FONSECA, Corinto da. **A escola ativa e os trabalhos manuais**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1929. Coleção Biblioteca de Educação.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GALLINDO, Jussara. Formação para o Trabalho e Profissionalização no Brasil: da assistência à educação formal. *In* BATISTA, Eraldo Leme,; MULLER, Meire Terezinha. (Orgs.). **A educação profissional no Brasil**: história, desafios e perspectivas para o Século XXI. Campinas, SP: Editora Alinea, 2013.

GOMES, Ângela de Castro, **História e historiadores**: A política cultural do Estado Novo, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1996.

GOODWIN, C. James. **História da Psicologia Moderna** (2ª ed). São Paulo: Cultrix . 2005.

GUIMARÃES, Ana Paula Fernandes Prata. **Roberto Mange**: atuação e proposições para a formação do trabalhador da indústria brasileira (1913-1955). 2012. 133 fl. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica — CEFET/MG, Belo Horizonte, 2012.

HAMZE, Amelia. **Escola nova e o movimento de renovação do ensino**. s/d. Disponível em < <http://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-nova.htm>>. Acesso em 12 set 2015.

HERSCHMANN, Micael, PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. O imaginário moderno no Brasil. *In* HERSCHMANN, Micael, PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. (Orgs.). **A invenção do Brasil moderno**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 9-42.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos extremos**: o breve século XX, 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita e revisão de Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira; DAROS, Maria das Dores. Trabalhos manuais no ensino primário e no ensino profissional para a construção da nação laboriosa: proposições de Orestes Guimarães e Corinto da Fonseca – Brasil, anos de 1920. *In* X ANPED Sul, Florianópolis, 2014.

JAMES, William. **Pragmatismo**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

LANE, Sílvia T. Maurer. **O que é psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

LEVI-MOREIRA, Silvia. Ideologia e atuação da liga nacionalista de São Paulo (1917-1924). **Revista de História**, n. 116, p. 67-74, 1984.

LOURENÇO FILHO Manoel Bergström. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1930. Bibliotheca da Educação, v. XI.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A formação de professores: da escola normal à escola de educação.** Ruy Lourenço Filho (Org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais, 2001. Coleção Lourenço Filho, v. 4.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Administração e organização escolar: curso básico.** 8. ed. Brasília: INEP/MEC, 2007. Coleção Lourenço Filho, vol. 8.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Introdução ao estudo da escola nova.** São Paulo, Melhoramentos, 1978.

MANFREDI, S. M. Educação profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

MANGE, Roberto. Ensino profissional racional no curso de ferroviários da Escola Profissional de Sorocaba e estrada de ferro sorocabana. *In Revista IDORT*, São Paulo, ano I, número 1, janeiro de 1932, p. 16-38.

MASINI, Elcie F. Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em Educação. *In FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional.* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Mara Lúcia. **Lourenço Filho: a psicologia na vida e na educação.** 2005. Disponível em < http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0069_03.html>. Acesso em 05 jun. 2017

MEDEIROS, Valéria Antônia. Antonio de Sampaio Dória nos debates educacionais: a longa duração de uma “presença ausente”. II Congresso Brasileiro de História da Educação, Natal / RN, 2002. Disponível em <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0473.pdf>>. Acesso em 10 mar. 2017.

MENDES, L. O. **Expansão do capital, territorialidade do trabalho e as respostas do Senai em Catalão (GO) no século XXI:** uma contribuição à Geografia do Trabalho. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciência e Tecnologia, Presidente Prudente, 2007. Disponível na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNESP em: <<http://unesp.br/cgb/conteudo.php?conteudo=562>>. Acesso em 15 abr 2017.

MINDLIN, Henrique E. **Arquitetura moderna no Brasil.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 1999.

MONARCHA, Carlos; RUY LOURENÇO FILHO. (Orgs.) **Por Lourenço Filho:** uma bibliografia. Brasília: INEP/MEC, 2001. Coleção Lourenço Filho, vol.1.

MONARCHA, Carlos. (Org.). **Centenário de Lourenço Filho: 1897 – 1997.** Londrina: Ed. Da UEL; Marília: UNESP; Rio de Janeiro: ABE, 1997.

MONARCHA, Carlos. (Org.). **Lourenço Filho:** outros aspectos, mesma obra. Campinas: Mercado das Letras; Curso de Pós Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Campus Marília, 1997.

MONARCHA, Carlos. **Laurenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação**: São Paulo, 1922 – 1933. Brasília: INEP/MEC, 2001. Coleção Laurenço Filho, vol. 3.

MONARCHA, Carlos. **Laurenço Filho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores.

MONTOYA, Adrián Oscar Dongo, **Teoria da aprendizagem na obra de Piaget**. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

MULLER, M.T. **A lousa e o torno**: A escola SENAI Roberto Mange, de Campinas. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2009. Disponível na Biblioteca Digital da Unicamp em: <<http://cutter.unicamp.br/>>. Acessado em: 24/11/2010.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. São Paulo: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro. **Memórias da educação**: Campinas (1850-1960). Campinas: Editora da Unicamp, Centro de Memória, 1999. Coleção Campiniana, n. 20.

NASSIF, Lílian Erichsen; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. (2005). Édouard Claparède (1873-1940): interesse, afetividade e inteligência na concepção da psicologia funcional. **Memorandum**, 9, 91-104. Disponível em <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a09/nassifcampos01.pdf> Acesso em 30 jun 2017.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira**: 500 anos de história, 1500-2000. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sá. **A prática pedagógica de Laurenço Filho no estado do Ceará**. Fortaleza: Edições UFC, 2001.

NUNES, Clarice. Prioridade número um para a educação popular. *In* TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994. p. 197-250.

OLIVEIRA, Diene Eire de Mello B.; LESZCZYNSKI, Sônia Ana Charhut. O papel da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial [CBAI] na configuração do ensino profissionalizante das Escolas Técnicas Federais. *In* Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas – História, sociedade e educação no Brasil, VIII, 2009, Campinas, **Anais...** Campinas: HISTEDBR, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis (RJ) Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Renata Cristiane Romanini. **Rádio e educação profissional a distância**: a experiência da Universidade do Ar (1947 – 1961). 2013. 240 fl. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica — CEFET/MG, Belo Horizonte, 2012.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PEDROSA, José Geraldo; SANTOS, Oldair Gltason. A presença de Francisco Montojos na constituição do novo ensino industrial brasileiro (1934-1942). **Revista Educação Tecnologia**. Curitiba, v. 13, p. 1-16, 2015.

PEDROSA, José Geraldo. Os agentes instituintes do ensino industrial no Brasil (1930-1950) e o americanismo. **Relato de Pesquisa**. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, 2014.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **Filosofia e história da educação** – série Educação. 13. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 5. ed. São Paulo. Ed. Cortez Autores Associados, 1985.

PRIMI, Ricardo. Avanços na concepção psicométrica da inteligência. In CAPOVILLA, F. C. (Org.). **Neuropsicologia e aprendizagem: Uma abordagem multidisciplinar**. São Paulo: Scorteccei, Sociedade Brasileira de Neuropsicologia. 2002, p. 77-86.

PRIMI, Ricardo. Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. **Aval. psicol.** [online]. 2003, vol. 2, n.1, p. 67-77.

RAMALHO, Priscila. John Dewey: educar, para crescer, 2011. Disponível em <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/john-dewey-307892.html>>. Acesso em 20 abr 2017.

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

REIS, Magali; BAGOLIN, Luiz Armando. Arte como experiência. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 314-319, Abr. 2011.

RIBEIRO, Elisabete Aparecida. Democracia, pragmatismo e Escola Nova no Brasil. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 4, n. 2, 2004. Disponível em <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/viewFile/91/92>>. Acesso em 11 de outubro de 2014.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

ROSAS, Paulo da Silveira. O dilema da Psicologia Contemporânea. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 30, p. 42-90, Dec. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000500003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 mai. 2017.

ROSLOW, Sidney; WEAVER, Gilbert Grimes. **Psicologia para professores do ensino industrial**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde-CBAI, 1949. Biblioteca do Ensino Industrial, v. 4.

RUGIU, Antonio Santoni. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas: Autores Associados, 1999.

RUY LOURENÇO FILHO. **Cronologia e biografia do professor M. B. Lourenço Filho**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Educação/Fundação Cesgranrio, 1996.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, jul 2009.

SA, Robynson. **Concepção pedagógica tradicional**. 2014. Disponível em <<http://www.infoescola.com/pedagogia/concepcao-pedagogica-tradicional/>> Acesso em 12 mai 2017.

SAVIANI, Demerval. Lourenço Filho: as bases psicológicas do movimento renovador. *In* SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 198-205.

SHELINI, Patrícia Waltz. Teoria das inteligências fluida e cristalizada: início e evolução. **Estud. psicol.** Natal, v. 11, n. 3, p. 323-332, Dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2006000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 abr 2017.

SCHULTZ, D. P. e SCHULTZ, S. E. **História da psicologia moderna**. São Paulo: Thomson Learning Edições, 8. ed. 2006.

SCHWARCZ, Lilia & STARLING, Heloisa. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCHWARTZMAN, Simon. BOMENY, Helena M. B. COSTA, Vanda M. R. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SENAC. **Senac nas ondas do rádio**. 2016. Disponível em <http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?tab=00002&newsID=a23483.htm&subTab=00000&uf=&local=&testeira=2092&l=&template=&unit=> Acesso em 15 jul 2017.

SENAI. **O Giz e a graxa: meio século de educação para o trabalho**. São Paulo: SENAI, 1992.

SENDER, H. e RATEL, H. 5 perguntas sobre genialidade. *Revista Época*, 2009. Disponível em <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI72166-15224,00.html>>. Acesso em 05 jul 2017.

SGANDERLA, Ana Paola. **A psicologia na constituição do campo educacional brasileiro: a defesa de uma base científica da organização escolar**. 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SILVA, Henriqueta Alves da. Abordagem fenomenológico-hermenêuticas. **Ágora – Revista eletrônica**, Cerro Grande, Ano VIII, n.16, p. 54-58, Jun. 2013. Disponível em <http://agora.ceedo.com.br/agora10/abordagemfenomenologica_hermeneutica_HenriquetaAlvesdaSilva.pdf>. Acesso em 01 nov 2014.

SIRINELLI, J.F. Os intelectuais, *In* RÉMOND, René (Org.), **Por uma história política**, Rio de Janeiro: UFRJ, 1996, p. 231-269.

SOARES, Márcia Guedes. **A aritmética de Lourenço Filho**: Um estudo sobre as dinâmicas de transformações do saber escolar em face de uma nova pedagogia. São Paulo, 2014.

STAATS, A.W. Behaviorismo social: uma ciência do homem com liberdade e dignidade. *In* **Arquivos brasileiros de psicologia**, n. 32, vol. 4, 1980, p. 97-116.

STRAPASSOM, B. A. A caracterização de John B. Watson como behaviorista metodológico na literatura brasileira: possíveis fontes de controle. **Estudos de psicologia**, n. 17, janeiro-abril/2012, p. 83-90.

TAKUNO, Ebenezer; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes Reforma Francisco Campos. *Dicionário interativo da educação brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/reforma-francisco-campos/>>. Acesso em: 18 de mar. 2017.

TEIXEIRA, Anísio. Anotações de viagem aos Estados Unidos. *In* NUNES, Clarice (Org.^a). **Aspectos americanos de educação e anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

TOTA, Antonio Pedro. **O imperialismo sedutor**. São Paulo: Cia. Das Letras, 2000.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas**: uma análise sobre os fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo. Livre docência. Araraquara, UNESP, 2004.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, Sept. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 out. 2014.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e processo educativo. *In* LOPES, Eliane Marta; FIGUEIREDO, Luciano; GREIVAS, Cynthia (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 3^a. Ed., 2003

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, pp.25-41, Jan/Jun 2009.

WARDE, Mirian Jorge. O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 5, jan – jun, 2003, p. 125-167.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**: corpo e alma do Brasil. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

APÊNDICE

Apêndice A – Lourenço Filho – breve história de vida, atuação profissional e obra

Manoel Bergström Lourenço Filho nasceu na Vila de Porto Ferreira, interior de São Paulo, o “Oeste Novo” do Estado, região sulcada pelos trilhos de trens e coberta de cafezais, a 10 de março de 1897, isto é, alguns anos após a proclamação da república no Brasil. (MONARCHA, 2010). Era o mais velho dos oito filhos de um casal de imigrantes que veio a se conhecer no Brasil. Seu pai, o carpinteiro de ofício português Manoel Lourenço Júnior emigrou para o Brasil em 1889 com os pais, o lavrador José Lourenço e sua mãe Josepha da Silva, para trabalhar na construção de ponte sobre o rio Mogi-Guaçu. Manoel Lourenço criou laços fortes com a região que o acolheu, Porto Ferreira, onde viveu intensamente. Homem que vislumbrava o progresso com ideias modernas para a época, procurou doar-se a cidade de forma trazer algum melhoramento que pudesse beneficiar a população. Além de armazém, instalou tipografia, publicando o jornal semanal “A Folha”. Montou o “Atelier Fotográfico”, arte pela qual tinha grande apreço. Em 1910 instalou ali o primeiro cinema, iniciativa ousada visto que na cidade nem mesmo eletricidade estava disponível. A máquina projetora era movida por um dínamo a vapor de água. A eletricidade só chegou um ano depois.

Sua mãe, a sueca Ida Cristina Bergström desembarcou no Brasil também com os pais e seis irmãos após uma viagem de navio que durou três meses, em 1891. Ao se estabelecer em Porto Ferreira o pai de Ida, João Pedro Bergström se associou ao dinamarquês Martin Hansen na oficina de ferreiro. Já Manoel Lourenço Júnior, após um acidente de trabalho na ponte, deixou a carpintaria e passou a se dedicar ao comércio, instalando uma loja com o nome de Armazém Estrela. (MONARCHA, 1997). O comércio prosperou rapidamente, um lugar mais amplo foi aberto para realocar o que agora passava a se chamar “Recreio das Famílias” e posteriormente “Casa Manoel Lourenço”, como já era popularmente conhecida, onde uma seção para venda de livros chamava a atenção.

De origem operária, Lourenço Filho iniciou seus estudos primários aos seis anos de idade em sua terra natal, embora tivesse aprendido a ler muito cedo por influência de seu avô materno João Pedro. Hábil carpinteiro e fabricante de barcos, o sueco João Pedro Bergström também gostava de ler e tocar violino. Por sentir falta de uma escola primária na vila João Pedro permitia-se reunir as crianças vizinhas aos domingos e ensinava-lhes a leitura, embora ainda não dominasse a língua portuguesa praticada no Brasil. Lourenço Filho prosseguiu seus

estudos primários na cidade de Santa Rita do Passa Quatro, onde, aos oito anos, influenciado pela observação do trabalho do pai na tipografia e no jornal “A Folha” (de Porto Ferreira), Lourenço Filho planejou e executou seu próprio jornal, “O Pião”. Em 1910, por insistência do professor Ernesto Moreira foi admitido no Ginásio de Campinas, no segundo ano, mas por motivos financeiros familiares interrompeu o curso. (MONARCHA, 2010).

Em 1912, Lourenço Filho, incentivado pelo pai iniciou o primeiro ano da Escola Normal Primária em Pirassununga, onde o mesmo professor Moreira passou a lecionar. A criação dessa escola foi um produto da expansão da rede de escolas normais empreendida pelo Diretor Geral da Instrução Pública na época, Oscar Thompson. Lourenço Filho recebeu seu primeiro diploma de normalista em 1914. Manteve-se como o primeiro lugar da sala desde a primeira até a última série. (MONARCHA, 2010).

Sua relação com o magistério teve início precoce. Em 1913, no terceiro ano da Escola, criou em Pirassununga/SP uma escola particular em sociedade com o colega Ozório Pinto de Freitas, para ministrar aulas de repetição e preparação dos candidatos aos exames da admissão. Isso o ajudava a cobrir suas despesas. No ano seguinte começou a exercer o magistério em Porto Ferreira como substituto efetivo, ou seja, na condição de professor que comparece à escola, mas que é remunerado apenas quando rege a classe do professor ausente, onde o governo havia criado o primeiro grupo escolar. Neste mesmo ano teve início sua atividade jornalística e literária, com vários artigos de natureza social e pedagógica sendo publicados entre 1915 e 1921. Desde muito jovem, Lourenço Filho esteve envolvido em atividades jornalísticas e literárias. Na Escola Normal da Praça⁶⁶, como aluno de Sampaio Dória, teve a oportunidade de conviver com os pensamentos liberais e revolucionários do professor que influenciaram sua formação pedagógica. Trabalhou nessa época no jornal “O

⁶⁶ A primeira Escola Normal de São Paulo foi criada pela Lei n. 34, de 16 de março de 1846, a primeira lei de instrução primária da Província de São Paulo, que definia em seu art. 31 – “O governo estabelecerá na Capital da Província uma escola normal de instrução primária”. A fundação dessa escola está relacionada ao ato adicional de 12 de agosto de 1834, que conferiu às então criadas Assembléias Legislativas Provinciais, entre outras atribuições, a de legislar sobre a instrução pública, cabendo às Províncias o dever de criar estabelecimentos próprios para promovê-la e, diante disso, para formar professores para essa “instrução pública”. Essa escola atendia exclusivamente a alunos do sexo masculino, os quais, se aprovados, poderiam prover cadeiras de instrução primária, independente de concurso. Seu currículo era praticamente idêntico ao das escolas primárias elementares, centrado no conteúdo a ser ensinado. Segundo o Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, de 1907/1908, esse currículo contemplava a Gramática (geral e da língua nacional), Aritmética (até proporções), Geometria (noções gerais e aplicações usuais), Caligrafia, Lógica, Religião, além de rudimentar formação pedagógica, com estudos do que no Anuário é chamado de “métodos e processos de ensino, sua aplicação e vantagens comparativas”. Observa-se, nesse currículo, a ausência das disciplinas de História, Geografia e Noções de Ciências, que faziam parte do currículo das então chamadas escolas primárias superiores. (Fonte: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/1846_escola_normal.pdf).

Comércio de São Paulo”. Lourenço Filho declarou que aprendeu com o mestre grande parte do que escreveu e realizou. (MEDEIROS, 2002).

Foi de Sampaio Dória em meados de 1920 a primeira afirmação da necessidade de levar a instrução básica a todas as crianças do estado de São Paulo. Nessa época estima-se que mais ou menos a metade da população em idade escolar, ainda não era alcançada pela escola primária. Já no meio político a discussão era a criação de um “imposto escolar” que pudesse custear essa ideia. O governo do Estado entendia essa medida como antipopular e que a população não aceitaria mais aumentos na já alta carga tributária. Defendia ele a permanência na escola por muitos anos de todos os brasileiros, pois dessa instrução acreditava depender não só a qualidade da vida, mas também a capacidade produtiva, assim como também a própria integridade nacional, ameaçada pelo melhor nível de instrução dos que aqui no país chegavam pela forte onda de imigração de estrangeiros, principalmente europeus.

Imigração que tinha como causa inicial a falta de emprego provocada pela Revolução Industrial. A substituição da manufatura pela maquinofatura provocou um intenso deslocamento rural para a cidade, gerando enormes concentrações populacionais, excesso de mão-de-obra e desemprego. (SCHWARCZ e STARLING, 2015). Juntou se a isso crises econômicas em vários países e a falta de mão de obra provocada pelo fim da escravatura aqui no Brasil. Sampaio Dória ciente dessas questões, sabendo das dificuldades a serem enfrentadas, propõe que o Estado instituísse a escolaridade de dois anos gratuitos a todos. (BEISIEGEL, 1999). “Podemos concluir, então, que Sampaio Dória não somente se apropriou de grande parte das questões que integravam os debates sobre a nação e a educação da década de 1910, como também marcou presença como um dos principais colaboradores e divulgadores de um determinado projeto de sociedade e educação que ganhou força nas décadas seguintes, constituindo-se, em parte, a fisionomia da nação e da educação brasileira”. (MEDEIROS, 2002, p. 10).

No ano de 1915 decidiu mudar-se para a capital de São Paulo com o intuito de matricular-se na Escola Normal da Praça da República e depois cursar medicina. Recebeu seu novo diploma de professor pela Escola Normal Secundária da Capital em São Paulo (ou Escola Normal da Praça) no ano de 1917.

Embora tenha frequentado por dois anos o curso de medicina, iniciado em 1918 em São Paulo, não chegou a se formar. Diferentes são as versões dessa ocorrência, desde um diagnóstico de lesão cardíaca por um mestre após um desmaio, passando por uma inadaptação em relação ao ambiente das aulas e dos hospitais ou até mesmo a necessidade de trabalhar para se sustentar. Para se manter, nesta época Lourenço Filho trabalhou em jornais e revistas

da cidade de São Paulo, atuando como redator. Fez contato com numerosos intelectuais, tendo a oportunidade de circular em ambientes culturais abertos. Casou-se com a professora Aída Carvalho, em 1921 com quem teve dois filhos: Ruy e Márcio. Graduou-se como Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais em 1929, pela Faculdade de São Paulo. Faleceu no Rio de Janeiro, a 03 de agosto de 1970, aos 73 anos. (Ruy LOURENÇO FILHO, 1996).

Devido ao seu “espírito cosmopolita” (MONARCHA, 2010) e suas boas relações nos meios nacionais e estrangeiros, Lourenço Filho se mostrou desde cedo uma pessoa atuante e inovadora, conseguindo articular sem dificuldades uma produção intelectual intensa, traduzindo diversas obras, participando e ministrando conferências e cursos no Brasil e em outros países, publicando vasta obra durante toda sua vida e ocupando postos de poder em níveis municipal, estadual e federal, presidindo ou integrando comissões nacionais de Educação, atuando em entidades civis e em órgãos de Educação.

No *Dicionário de autores paulistas* (1954), Luís Correia de Melo (citado por MONARCHA, 2010, p. 14), caracteriza Lourenço Filho como “pedagogo, sociólogo, crítico, ensaísta, biógrafo, cronista, historiador, jornalista”. A essa caracterização ainda pode-se acrescentar que Lourenço Filho foi um militante na Liga Nacionalista de São Paulo⁶⁷, organizador da psicologia como campo científico no Brasil, autor de literatura didática, administrador público, intelectual-cientista, reformador social, e, especialmente, educador nos níveis primário, na escola normal e na universidade. Ao lado de outros intelectuais, Lourenço Filho desempenhou papel importante na reorientação dos rumos da educação, ao longo do século XX no Brasil.

⁶⁷A Liga Nacionalista de São Paulo era uma organização política de cunho cívico-patriótico vinculada a uma sociedade secreta chamada Sociedade dos Patriotas. Foi fundada na capital paulista do final do ano de 1916 sob inspiração da Liga de Defesa Nacional, pelo poeta parnasiano Olavo Bilac no Rio de Janeiro em 1916. Tinha como principais bandeiras de luta a defesa nacional, o serviço militar obrigatório, a educação primária e profissional, a educação cívica patriótica, o escotismo e o voto secreto e obrigatório. Abrigava em seu interior representantes de camadas médias da população, inclusive professores de escolas oficiais, a Liga Nacionalista contrapunha-se ao Partido Republicano Paulista (PRP), embora fosse também dirigida por segmentos dissidentes da elite paulista. Foi fechada em 1924, após a Revolução Paulista. Como militante da Liga, o Prof. Lourenço Filho, em entrevista concedida a Heládio Antunha, apontava o caráter democrático do movimento nacionalista imperante a partir da década de 1910. Sendo protagonizado em São Paulo por grupos de dissidência política, havia, por essa razão, nítida expressão de disputa em relação ao predomínio das oligarquias tradicionais, agregadas, em última instância, no PRP. A Liga Nacionalista teria agregado professores de ensino superior (especialmente da Faculdade de Direito), estudantes e profissionais liberais. Seu caráter de formadora de opinião teria se dado por artigos publicados na imprensa, conferências públicas, palestras em escolas e associações da capital e do interior. (BOTO, 1994-1995; LEVI-MOREIRA, 1984).

Na década de 1920, quando Lourenço Filho e toda a geração nascida com a República chega à maturidade, o cenário brasileiro era de transição. Representando uma fase significativa na vida dos brasileiros, repercutiam as transformações trazidas pela Primeira Guerra Mundial com reflexos econômicos no aumento da produção industrial e no surgimento dos movimentos operários, bem como na criação do Partido Comunista do Brasil. Neste mesmo momento vão se destacar os expoentes da “geração de 1920”, uma geração construtora na qual se inclui Lourenço Filho, que estava empenhada em criar um novo sistema de vida e de expressão que pudesse superar a formação social saturada de tensões e conflitos e que deixou grande marca na cultura brasileira. Essa geração tinha como ponto chave a educação pública, como uma via privilegiada para que se pudesse construir um Brasil moderno. Grandes reformas educacionais nas unidades da federação tiveram início, precedidas pela Reforma Sampaio Dória de 1920, em São Paulo. Lourenço Filho, professor de psicologia em Piracicaba e partidário das ideias de Dória, foi enviado em 1922 ao Ceará para dirigir a reforma educacional daquela unidade da federação, a pedido do governador Justiniano de Serpa. Nesta época Lourenço Filho já se mostrava como um precursor da implantação dos métodos e técnicas da escola nova no Brasil. Antes mesmo que o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova fosse publicado em 1932, defendendo a universalização da escola pública, laica e gratuita, Lourenço Filho já buscava exercer os princípios preconizados por este Manifesto. Inicialmente, no Ceará, tomou medidas objetivando que todas as crianças fossem colocadas na escola e que fossem oferecidas a elas uma boa estrutura. Com vistas à igualdade civil e ao direito de todos à educação, o movimento da Escola Nova via num sistema estatal de ensino público, livre e aberto, o meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação. (RIBEIRO, 2004).

Nesse mesmo ano, em 1924, entra em cena a figura do também bacharel em direito, Anísio Teixeira. Convidado para administrar a Diretoria de Instrução Pública na Bahia, pelo governador Góes Calmon, Anísio Teixeira entra com um projeto renovador de administração que incluía formar uma equipe de jovens profissionais. Anísio Teixeira realiza obra relevante. Em 1924, entra em cena a figura de Fernando de Azevedo, professor na Escola Normal de São Paulo, que foi convidado pelo jornal “O Estado de São Paulo” para organizar um inquérito sobre o ensino primário e normal. Dentre os entrevistados estava o amigo de Fernando Azevedo, Lourenço Filho, que forneceu um longo depoimento sobre as concepções em matéria de ensino. Em 1926 Fernando Azevedo foi indicado a Antônio Prado Júnior, prefeito da capital federal do governo do presidente Washington Luís, para assumir a Diretoria Geral de Instrução. Estes foram os grandes reformadores da década de 20 e que se

aproximavam da renovação educacional. (MONARCHA, 2001). Com os amigos, o baiano Anísio Teixeira e o mineiro Fernando Azevedo, Lourenço Filho foi um dos principais idealizadores do projeto da escola nova.

Nos anos trinta, após a revolução daquele ano, o governo provisório introduziu algumas medidas que faziam parte do programa da Aliança Liberal⁶⁸. Esse programa criou novos ministérios, inclusive o Ministério de Educação e Saúde Pública cuja chefia foi entregue a Francisco Campos, que havia sido responsável pela reforma educacional em Minas Gerais, nos moldes empreendidos pelos reformadores já citados. Foram convocados para compor a equipe Lourenço Filho, como chefe de gabinete, e Anísio Teixeira como assessor para assuntos de ensino secundário. Logo em seguida, Anísio Teixeira foi convidado pelo prefeito Pedro Ernesto para ocupar a Direção Geral de Instrução do Distrito Federal. E assim, em 1932, após o retorno da viagem de estudos aos Estados Unidos da América, em um dos seus encontros com Lourenço Filho, Anísio Teixeira realizou a ele o convite para dirigir o Instituto de Educação do Distrito Federal, onde permaneceu até 1937. De todos os empreendimentos realizados por Anísio Teixeira, o que deu maior expressão e continuidade foi a formação do professorado com a criação do citado Instituto. Nas considerações de Francisco Venâncio Filho, “[...] a obra de estrutura orgânica que Anísio Teixeira concebeu e em lei instalada no amplo e harmonioso palácio que Fernando Azevedo sonhou e transferiu para a realidade arquitetônica, realizou-a Lourenço Filho”. (MONARCHA, 2001, p.18).

⁶⁸A Aliança Liberal foi uma coligação oposicionista à candidatura de Júlio Prestes à presidência da república, de âmbito nacional formada no início de agosto de 1929 por iniciativa de líderes políticos de Minas Gerais e Rio Grande do Sul com o objetivo de apoiar as candidaturas de Getúlio Vargas e João Pessoa respectivamente à presidência e vice-presidência da República nas eleições de 1º de março de 1930. Surgiu em virtude da brecha criada no tradicional esquema de sucessão presidencial, dominado por São Paulo e Minas Gerais — a política do café com leite. Nessa política, os estados se revezariam na escolha do presidente da república, cabendo a um presidente paulista apoiar um presidente indicado pelos mineiros nas eleições, e vice-versa. Para assegurar a continuidade de sua política econômico-financeira, de austeridade e contenção de recursos para a cafeicultura, o presidente da República Washington Luís, ex-presidente de São Paulo, indicou para a sua sucessão o paulista Júlio Prestes. Essa decisão representou o rompimento do esquema de revezamento entre Minas Gerais e São Paulo, segundo o qual, para o novo quadriênio, o candidato oficial devia ser mineiro. Sentindo-se alijado da disputa eleitoral, o presidente de Minas, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, buscou apoio do Rio Grande do Sul para se opor aos planos de Washington Luís, e este estado tornou-se a peça-chave no jogo sucessório. Os líderes do movimento eram Afonso Pena Júnior e Lopes. Entre as bandeiras da Aliança Liberal (AL) estava o voto secreto, a independência do judiciário, a anistia para os tenentes envolvidos nas diversas rebeliões ao longo dos anos 1920, a proteção à exportação do café e reformas sociais. A eleição de março de 1930 foi intensamente disputada, e a chapa aliancista acabou sendo derrotada. Mesmo depois da derrota, alguns líderes do movimento haviam considerado a possibilidade do movimento revolucionário, o que veio realmente a acontecer em outubro de 1930 (Júlio Prestes deveria assumir a presidência em novembro). Com a Revolução de 1930, terminava a república velha, e o candidato da AL, Getúlio Vargas, chegava ao poder através de vias não legais. (Fonte: <http://portal.fgv.br/>).

Nessa mesma época Lourenço Filho subscreveu o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Redigido por Fernando de Azevedo e outros notáveis intelectuais, entre os quais estão, além de Lourenço Filho e Anísio Teixeira, Sampaio Dória e Afrânio Peixoto, Roldão Lopes de Barros, Antônio F. Almeida Júnior, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. O Manifesto, escrito no início do governo de Getúlio Vargas, consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. (VIDAL, 2013).

O movimento escolanovista, do qual Lourenço Filho fazia parte, defendia a ideia da escola sob medida, mais preocupada com adaptar-se a cada criança do que encaixar todas no mesmo molde, e que julgava que o interesse e as atividades dos alunos tinham papel determinante na construção de uma “escola ativa”, conforme Martins (2005).

Baseava-se, entre outras referências internacionais, no ideal proposto pelo norte-americano John Dewey onde as características individuais das pessoas são respeitadas, fazendo-as ser parte integrante e participante da sociedade. É com o pensamento da escola nova que a educação brasileira tenta uma alternativa à chamada escola tradicional que se fazia presente. (SOARES, 2014).

A escola tradicional tem o professor como o centro de todo o processo educativo, onde a metodologia utilizada é a exposição verbal por parte do mesmo cabendo ao aluno a memorização de fórmulas, conceitos ou melhor dos conteúdos repassados, conteúdos esses que nem sempre encontram relação com o cotidiano. Tornando assim o aprendizado algo mecânico onde cabia aos alunos observarem e repetir, não cabendo questionar, inovar ou criar tornando a aprendizagem algo conteudista, um exercício de fixação e memorização. (SÁ, 2014).

Vale aqui lembrar a importância das ideias John Dewey na formação desse novo pensamento que surgia no Brasil, “especialmente sobre o lugar da experiência, do saber-fazer, para a construção das ideias e conceitos”. (CORTELLA, 2011, p. 82). O primeiro a ter contato com o pensamento de John Dewey foi Anísio Teixeira, ele foi estudar Ciências da Educação na Universidade de Columbia, em Nova York nos Estados Unidos da América onde teve a oportunidade de ser aluno do próprio John Dewey. De volta ao Brasil e bastante entusiasmado divide com Lourenço Filho as experiências vividas por lá. De acordo com Hamze (s/d) “[...] para John Dewey a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. Assim, a educação tem como eixo norteador a vida-experiência e aprendizagem, fazendo com que a função da escola seja a de propiciar uma reconstrução

permanente da experiência e da aprendizagem dentro de sua vida. Então, para ele, a educação teria uma função democratizadora de igualar as oportunidades”.

Saber [...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar[...] aberto a indagações, a curiosidade, as perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de saber ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 52).

Em 1931 Lourenço Filho participou da criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort) junto ao engenheiro-educador Roberto Mange, um espaço de qualificação do novo empresário para a indústria brasileira. Esse momento representou a inserção da racionalização científica do trabalho nas práticas empresariais brasileiras.

Lourenço Filho era primordialmente interessado na psicologia da aprendizagem. Sua relação com o mestre Sampaio Dória orientou-o por este caminho. Principal norteador da formação de Lourenço Filho como intelectual da educação, Sampaio Dória foi responsável por fornecer as ferramentas que compuseram seu conjunto de conhecimentos. A partir de leituras complexas realizadas junto ao mestre, Lourenço Filho teve a oportunidade de familiarizar-se com as novas tendências da pedagogia e da psicologia e de compor suas próprias ferramentas pedagógicas, tendo como caminho científico a articulação entre o pragmatismo de William James, a experimentação e as psicologias educacionais iniciais de Ed. Claparède, J. B. Watson, E. L. Thorndike e R. S. Woodworth. (WARDE, 2003).

No período compreendido entre 1925 e 1930 Lourenço Filho substituiu Sampaio Dória na Escola Normal da Praça como responsável pela cadeira de pedagogia e psicologia. Teve a oportunidade de reativar o laboratório de psicologia da escola, tornando a relação entre as aulas e as práticas no laboratório desta disciplina bem mais próximas. O plano de estudos montado por Lourenço Filho para a psicologia educacional incluía obras de autores examinados por ele juntamente com Sampaio Dória e entre estes autores estava William James, a quem o próprio Dória havia se dedicado a estudar. Além de autores clássicos, Lourenço Filho também acrescentou obras que havia conhecido em seus estudos de atualização.

Três momentos evidenciam essa dedicação ao tema da psicologia da aprendizagem. Os anos de 1926 a 1933 caracterizaram a fase inicial de sua obra pedagógica e psicológica, cuja estreia se deu com os canônicos “Testes ABC” e o ensaio de laboratório intitulado “Contribuição ao estudo experimental do hábito”. O segundo momento situa-se entre 1934 e

1948. Este período não teve a intensidade do anterior, mas tratou especialmente da obra psicológica do educador. Nesses anos, além de haver se destacado como administrador em instituição de abrangência nacional, Lourenço Filho aproximou-se fortemente da psicologia, renovando a confiança na positividade das aplicações desse campo científico, conforme demonstrou em “A psicologia a serviço da organização”, livro que foi publicado em 1942. Em suas publicações abordava temas como a problemática da motivação social na conduta humana e as relações entre educação e trabalho: seleção profissional e orientação educacional. Até os anos 1920 Lourenço Filho não estava envolvido com questões da educação profissional, mas bastante próximo da psicologia. Logo no início da década seguinte, em 1931, como resultado de sua participação no Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort), Lourenço Filho teve a oportunidade de conhecer a psicotécnica, trazida ao Brasil por Roberto Mange. No Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort) havia a utilização de testes psicológicos para seleção de trabalhadores. A racionalização proposta por este instituto passou a ser apropriada pelo ensino industrial que, a partir de então passava a utilizar os mesmos testes para seleção de alunos nas escolas técnicas industriais. Entre 1938 e 1946, Lourenço Filho também organizou e dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), atendendo ao chamado do então Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema. Esse órgão central de pesquisas educacionais e de cooperação com o Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp), em âmbito federal, se dedicava aos estudos pedagógicos e aos trabalhos de seleção e orientação profissional.

O terceiro momento de ordenamento final da obra psicológica ocorreu a partir de 1948, fase esta volumosa e expressiva que projetou Lourenço Filho nos circuitos nacionais e estrangeiros como mestre da psicologia aplicada, protagonizando ações voltadas para a conquista da maioria da ciência psicológica.

Ao observar a atuação de Lourenço Filho na educação e também na gestão pública, percebe-se que havia sintonia entre seu trabalho junto ao Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort) e sua articulação com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, publicado em 1932. Esta sintonia se dava graças à psicologia. O fato de haver lecionado as disciplinas de psicologia aplicada à educação no ano de 1921, na Escola Normal de Piracicaba, e psicologia educacional no Instituto de Educação do Distrito Federal entre 1932 e 1937, favoreceram a esta sintonia. Sua atuação em pesquisas, no magistério e nos cursos e conferências realizadas no Brasil, nas Américas Latina e do Norte e na Europa sobre o tema também evidenciaram isto. Já em relação à educação, os textos, livros, revistas, cartilhas, apresentações entre tantos outros materiais publicados em diversas línguas comprovam sua

grande colaboração aos mais diversos temas: educação infantil, alfabetização de crianças e adultos, ensino técnico rural, universitário, metodologia de ensino, orientação e avaliação educacional, formação de professores, literatura infanto-juvenil, entre outros.

Os anos de 1930 foram marcados por um governo revolucionário. A Revolução de 1930, que depôs o presidente da república Washington Luís em 24 de outubro e impediu a posse do presidente eleito Júlio Prestes, pôs fim à República Velha. Nestas circunstâncias, o confronto com as oligarquias paulistas e a Revolução Constitucionalista de 1932 marcaram uma fase de instabilidade na política brasileira. Diversos educadores alternaram-se no cargo de dirigente máximo do aparelho escolar, entre eles Lourenço Filho, que assumiu a Diretoria Geral da Instrução Pública e nela permaneceu até 23 de novembro de 1931. Foi considerado pelo secretário dos Negócios do Interior, José Carlos de Macedo Soares “[...] profundo conhecedor do assunto, técnico dos mais competentes, de uma assombrosa capacidade produtiva”. (MONARCHA, 2010, p. 71). Tais acontecimentos conferiam poder e autoridade administrativa a Lourenço Filho.

O governo provisório, na pessoa do presidente Getúlio Vargas passou a investir na defesa de um poder executivo forte. Imediatamente foram criados o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e o Ministério da Educação e Saúde Pública. Este segundo ministério, como já mencionado, foi entregue ao mineiro Francisco Campos que recrutou Lourenço Filho para dirigir seu gabinete ministerial e auxiliar nos planos de criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras na capital da República. Esta faculdade acabou por não se instalar, pois, nas palavras do próprio Lourenço Filho, “[...] surgiram dificuldades de várias naturezas, especialmente quanto ao contrato de professores, que o ministro Campos desejava chamar à Faculdade”. (MONARCHA, 2010, p.72).

Paralelamente a esses acontecimentos, Pedro Ernesto, médico pessoal de Getúlio Vargas, foi designado interventor federal no Distrito Federal. Com o intuito de marcar seu governo com realizações em áreas vitais como saúde e educação, Pedro Ernesto convocou Anísio Teixeira, defensor do ensino público, laico, gratuito, obrigatório e fundamentado na criatividade científica, para dirigir a Instrução Pública. Entre 1931 e 1935 Anísio Teixeira realizou uma administração memorável assim como exerceu sua ação doutrinária, com o propósito de preparar o homem brasileiro para as mudanças do mundo contemporâneo transformado pelo advento da sociedade industrial de base técnica e científica. (MONARCHA, 2010). Um de seus propósitos era o de transformar a Escola Normal em Instituto de Educação e, para auxiliá-lo, convidou Lourenço Filho.

A amizade entre Lourenço Filho e Anísio Teixeira nasceu em 1929, na III Conferência Nacional promovida pela Associação Brasileira de Educação e foi logo intensificada com a parceria na tradução da obra de John Dewey, “Vida e educação”, lançada pela Biblioteca de Educação, no ano de 1930. Ao assumir o cargo de diretor-geral da Instrução Pública, Anísio Teixeira não hesitou em chamar o amigo para ocupar a diretoria do Instituto de Educação do Distrito Federal.

O Instituto de Educação foi configurado como instituição de formação de professores e centro de documentação e pesquisa para construção de uma cultura pedagógica de abrangência nacional. A escola de professores, destinada aos alunos diplomados pela escola secundária, havia sido estruturada e concebida em parte nos moldes do Teachers College da Universidade de Columbia, inclusive no aspecto referente aos currículos. Nessa universidade, além de estudar e obter o título de *Master of Arts*, Anísio Teixeira e outros intelectuais do campo da educação tiveram a oportunidade de conviver com John Dewey e William Kilpatrick. Essa concepção de currículo acadêmico também foi adotada por Fernando de Azevedo, no Instituto de Educação em São Paulo, demonstrando como as ideias educacionais americanas circulavam pelo Brasil.

Lourenço Filho foi diretor do Instituto de Educação entre 1932 e 1937 e também professor da disciplina de psicologia educacional. As aulas colocavam em cena um professor decididamente inclinado ao modelo do comportamentismo, considerado por ele uma das melhores conquistas da psicologia objetiva e também um apaixonado pela teoria do reflexo condicionado como elemento decisivo na aprendizagem e na conduta humana.

Em 1934 participou de uma comissão incumbida de pensar um programa para aumentar o número de estabelecimentos destinados a formar mão de obra para a indústria. Durante os três primeiros meses de 1935 Lourenço Filho permaneceu nos Estados Unidos da América junto aos companheiros Delgado de Carvalho e Carneiro Leão. O objetivo dessa viagem era o de compreender os padrões norte-americanos de educação. Sendo Lourenço Filho diretor do Instituto de Educação e Anísio Teixeira diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal, interagiam compartilhando o tema da educação e se corresponderam durante este período por meio de cartas.

Como delegado da Prefeitura do Distrito Federal, Lourenço Filho em sua passagem pelos Estados Unidos da América, foi aos Congressos Anual e Nacional de Educação em Atlantic City e New Jersey. (MONARCHA e RUY LOURENÇO FILHO, 2001). Participou de aulas, conversas técnicas, observações e encontros durante o mês que passou em Nova

York realizando atividades em sua maioria na Universidade de Columbia e junto aos professores do Teachers College. (WARDE, 2003).

Produziu relatos que foram enviados ao chefe Anísio Teixeira detalhando o que estava compreendendo daquele momento norte-americano como o regime social e a filosofia de vida americana, a cultura do individualismo, a especialização precoce, o capitalismo, além da economia dirigida que conduzia à centralização. Em termos educacionais observou que havia a ideia do controle estatal em relação às taxas para melhor distribuição de fundos, mas também que havia uma longa distância, na maioria das escolas, entre as teorias educacionais e a prática e, ainda que as escolas estavam se conscientizando da necessidade de formar os professores com maior cultura geral, além do aprendizado técnico. (WARDE, 2003). Essas afirmações associavam-se à posição de Anísio Teixeira, como já era sabido por Lourenço Filho.

Já em 1938 o Governo Federal deu-lhe a incumbência de organizar e dirigir o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). Permaneceu sete anos na direção deste Instituto, tendo a oportunidade de realizar diversos cursos, proferir conferências, presidir comissões cujos temas envolviam educação e também psicologia. (MONARCHA, 2001).

De 1947 a 1951, já no governo do presidente Eurico Gaspar Dutra, Lourenço Filho voltou a exercer as funções de Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, convidado pelo então ministro Clemente Mariani. Nesse período, Lourenço Filho participou dirigindo campanhas como a Campanha Nacional de Educação de Adultos, movimento de educação popular de iniciativa do governo federal. Presidiu, em 1948, a Comissão Nacional incumbida de elaborar o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Participou de seminários internacionais na função de dirigente e delegado, respectivamente em Petrópolis, Paris, Florença e Montevidéu, em 1949 e 1950. Em janeiro de 1951, deixou a direção do Departamento Nacional de Educação. Participou de comissões e representou o Brasil em conselhos, além de lecionar psicologia da educação no Rio de Janeiro. Realizou, também nesse ano, viagens de estudos ao México e aos Estados Unidos da América. O amigo Anísio Teixeira também realizou várias viagens aos EUA para conhecer as novidades da educação americana, sendo a primeira em 1927. Estudando na Universidade de Columbia, Anísio Teixeira teve a oportunidade de conviver com o próprio John Dewey e assim conhecer as teses do pragmatismo norte-americano. Toda esta experiência foi objetivada mais tarde em obras publicadas por ele que tiveram grande influência no modelo Escolanovista e, por sua vez, na conduta de Lourenço Filho.

Em um contexto de industrialização vivido pelo Brasil, desde o início do século XX e intensificado a partir dos anos 1940, por ocasião da II Guerra Mundial, surgiu a necessidade de se formar novos trabalhadores e técnicos para operar na grande indústria. Um novo ensino industrial se fez necessário no país. Este ensino, até então de caráter mais assistencialista, passou a ser pautado em princípios de administração científica, séries metódicas e instrumentalização psicotécnica. (PEDROSA, 2014).

Em paralelo ao desenvolvimento industrial brasileiro os Estados Unidos da América expandiam sua influência pelo mundo. O chamado Novo Mundo se desenvolveu enquanto potência de modo a romper com o formato europeu de organização e que se encontrava em decadência, notadamente com as tragédias sociais e políticas dos anos 1930 e 1940: o totalitarismo e a guerra.

Uma nação amplamente voltada ao trabalho e ao acúmulo de bens e capitais começou a exportar para o restante do mundo o seu modo de funcionamento, firmando-se como um novo referencial. Os EUA representaram a própria personificação da modernidade em termos de nação. Observava-se uma plena integração entre o homem e a máquina. Este movimento chamado de americanismo iria representar a renovação da capacidade do sistema de produção de mercadorias. (PEDROSA, 2014).

Nesse cenário entraram em cena ou ganharam evidência determinados homens, em boa parte engenheiros, exceto Lourenço Filho que era um educador, e que atuavam no Ministério da Educação e Saúde, no Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, nas instituições industriais ou em centros de educação profissional. Dentre eles estavam Celso Suckow da Fonseca, Francisco Montojos, Horácio da Silveira, João Lüderitz, Góes Filho, Leon Renault, Lourenço Filho, Rodolfo Fuchs, Roberto Mange e Roberto Simonsen. Estes agentes atuaram no processo constitutivo do ensino industrial no Brasil entre os anos de 1934 e 1942, no governo federal de Getúlio Vargas, tanto dentro quanto fora das instituições de ensino.

De acordo com Monarcha e Ruy Lourenço Filho (2001), compõem a vasta obra deixada por Lourenço Filho escritos sobre educação e também de literatura infanto juvenil. São 07 livros em português, 20 capítulos de livros, cerca de 80 produtos entre artigos, monografias, relatórios e textos para conferências. Publicou quase 300 artigos em revistas além de quase 80 publicações em língua estrangeira. Para as crianças, preparou as histórias do Tio Damião, uma série com 12 volumes escritos entre os anos de 1942 e 1951 e a Série Leitura Graduada, com cinco livros escritos entre 1953 e 1957. Traduziu, para o português, obras de Durkheim (“Educação e Sociologia”), de Binet e Simon (“Testes para a medida da

inteligência”) e de Léon Walther (“Tecno-psicologia do trabalho industrial”). Escreveu livros e artigos de referência obrigatória nos campos da psicologia e da educação: “Testes ABC” (1933); “Psicologia educacional” (1955/56); “Tendências da educação brasileira” (1940); “A psicologia a serviço da educação” (1943); “A psicologia no Brasil” (1955); “A orientação profissional e as carreiras liberais” (1963); “A psicologia no Brasil nos últimos 25 anos” (1969).

Lourenço Filho, segundo Monarcha (2010, p. 107), “[...] reuniu em si alma de educador e ofício de psicólogo”. A grande questão que esteve presente ao longo de sua vida é a aprendizagem. Essa, a propósito, é uma diferença entre Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Os dois grandes pensadores da educação brasileira no século XX priorizaram o olhar para aspectos diferentes, embora indissociáveis: ensino e aprendizagem. Teixeira focalizou mais o ensino e o que lhe incomodava na década de 1930, quando era chefe da instrução pública na Bahia, era o despreparo dos professores, o ensino ineficiente e aulas desinteressantes. Foi por esse motivo que ele investiu tanto na formação de professores. Lourenço Filho era mais voltado para a aprendizagem e foi por isso que ele se aproximou da psicologia e foi também a partir desse interesse pela psicologia da aprendizagem que ele investiu tanto na formação de professores. Lourenço Filho tinha tal interesse pela aprendizagem das crianças que suas últimas obras, tal qual Monteiro Lobato, seu contemporâneo, são obras de literatura infantil. Ou seja, depois de passar boa parte da vida dirigindo-se a quem dirige-se às crianças – os professores dos anos iniciais - ele próprio dirige-se às crianças, escrevendo histórias infantis. É nessa intercessão entre educação, aprendizagem e psicologia que Lourenço Filho será pesquisado. Mas o foco não estará na educação infantil e sim na aprendizagem profissional.

Lourenço Filho não era um intelectual da educação profissional tal qual outros contemporâneos seus como Roberto Mange, João Luderitz, Celso Suckow da Fonseca ou Francisco Montojos. Entretanto, a educação profissional era uma questão posta na agenda das décadas intermediárias do século XX e Lourenço Filho, talvez por contingências, estava envolvido.

Lourenço Filho, educador e pedagogo brasileiro, é conhecido sobretudo por sua participação no movimento dos pioneiros da Escola Nova, por ter colaborado com o Estado Novo de Getúlio Vargas e por suas elaborações sobre aprendizagem. Sua extensa obra revela diversas facetas do intelectual educador, extremamente ativo e preocupado com a escola em seu contexto social e com as atividades de sala de aula. Na sua trajetória de educador desfrutou da prática administrativa e organizacional, exerceu funções de chefe de gabinete do ministro da educação, dirigiu institutos de educação e escola de professores. Desenvolveu

diversas obras de orientação, como cartilhas para apropriação das escolas no ensino da escrita e na didática de sala de aula. Foi um dos precursores no estudo e publicações no âmbito da escola nova, no fim da década de 1930 e, como docente, lecionou disciplinas ligadas à psicologia e à pedagogia. (SAVIANI, 2007).

De acordo com a biografia examinada, este intelectual desenvolveu seus escritos na vivência da administração e organização do ensino em diversas localidades brasileiras, portanto, se tornou um grande conhecedor da principal ferramenta educacional, a escola. Ele a definia como sendo uma sede com clientela específica de alunos, elementos docentes próprios, e, enfim, atividades prefixadas, segundo o ensino que ministre seus horários e programas. (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 25). Fosse a escola pública ou privada essa estrutura seria a mesma, pois, deveria estar adaptada às peculiaridades do trato educacional.

Dentre os produtos escritos a respeito de Lourenço Filho, Monarcha aparece como organizador e autor da maioria das obras. “A Coleção Lourenço Filho”, lançada pelo Inep/MEC é composta de nove obras. Dentre elas estão livros de autoria do próprio Lourenço Filho que foram relançados: “Juazeiro do Padre Cícero” (2002), “Administração e organização escolar” (2007) e “Testes ABC” (2008). Compõem esta coleção obras de autoria de Carlos Monarcha como “Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação” (2001), que se constitui em um ensaio histórico centrado nas contribuições do professor Lourenço Filho no domínio da psicologia aplicada à educação (Prefácio de Antônio Gomes Penna, p. 5). Em parceria com Ruy Lourenço Filho, Monarcha é o organizador de mais três obras que integram esta coleção: “Por Lourenço Filho: uma biografia” (2001), “Tendências da educação brasileira” (2002) e “Educação comparada” (2004). Encerram os nove volumes duas outras obras cuja organização pertence à Ruy Lourenço Filho: “A pedagogia de Rui Barbosa” (2001) e “A formação de professores: da escola normal à escola da educação” (2001).

A “Coleção Educadores”, organizada pelo MEC teve amparo em uma Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do próprio ministério, de instituições educacionais, de universidades e da UNESCO. Segundo o ministro da Educação à época, Fernando Haddad, o propósito foi de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação, que surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. (MONARCHA, 2010, p.7). Foram reunidos trinta autores brasileiros e trinta pensadores estrangeiros que exercem influência sobre a educação. A coleção inclui ainda o

“Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932) e o “Manifesto dos Educadores” (1959). O autor do volume dedicado a Lourenço Filho (2010) é Carlos Monarcha. Esta obra apresenta a trajetória de Lourenço Filho desde seu nascimento, seu desenvolvimento profissional, suas ideias e conquistas, todas elas alicerçadas pelo contexto e acontecimentos históricos, políticos e econômicos do período em questão.

Dois outros importantes livros sobre Lourenço Filho foram organizados por Carlos Monarcha. São eles: “Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra” (1997), considerado por Laurence Hallewell um *Festschrift*. Este livro, publicado no aniversário de nascimento de Lourenço Filho (MONARCHA, 1997, p. 9) é uma coletânea de estudos realizados por pesquisadores de diferentes formações acadêmicas que buscam recuperar aspectos esquecidos ou inexplorados da obra de Lourenço Filho. E, por fim, o “Centenário de Lourenço Filho: 1897 – 1997” (1997), coletânea que reúne textos produzidos por pesquisadores de diferentes gerações e instituições acadêmicas que estiveram presentes em duas edições da Jornada Lourenço Filho, em Marília (SP) e Londrina (PR), respectivamente em maio e em setembro de 1997. Nestes dois eventos, diferentes gerações dialogaram a respeito da orientação e organização do campo cultural e educacional. (MONARCHA, 1997, p. 14).